

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**LEONICE MATILDE RICHTER**

**TRABALHO DOCENTE, POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA**  
**E *ACCOUNTABILITY* NO BRASIL E EM PORTUGAL**

**Uberlândia, MG**

**2015**

LEONICE MATILDE RICHTER

TRABALHO DOCENTE, POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E  
*ACCOUNTABILITY* NO BRASIL E EM PORTUGAL

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de pesquisa:** Estado, Políticas e Gestão da Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Vieira Silva.

Uberlândia, MG

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

R535t      Richter, Leonice Matilde, 1980-  
2015      Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e  
            *accountability* no Brasil e em Portugal / Leonice Matilde Richter. - 2015.  
            452 f. : il.

            Orientador: Maria Vieira Silva.  
            Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa  
de Pós-Graduação em Educação.  
            Inclui bibliografia.

            1. Educação - Teses. 2. Políticas públicas - Educação - Teses. 3.  
Avaliação educacional - Teses. 4. Prática de ensino - Teses. 5.  
Professores - Teses. I. Silva, Maria Vieira, 1966-. II. Universidade  
Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.  
Título.

A Murillo, Helena e Sofia,  
com muito amor e alegria.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha orientadora, Maria Vieira Silva, pela tão rica contribuição nesse processo da minha formação acadêmica. Pelo carinho, amizade e incentivo em todos os momentos da pesquisa.

Ao professor Almerindo Janela Afonso, pela valorosa colaboração com as reflexões sobre a temática deste trabalho. Pela acolhida e cuidado com que me recebeu em Braga/PT, no período do Estágio Doutoral.

Aos professores José Marcelino Rezende Pinto e Marcelo Soares Pereira da Silva, pelas importantes contribuições no momento do exame de qualificação.

Ao Programa Institucional de Doutorado Sanduíche (PDSE/CAPES), que possibilitou o desenvolvimento da pesquisa ao longo de cinco meses na Universidade do Minho, em Braga/PT.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFU, especialmente ao amigo Armindo, sempre presente e companheiro.

Ao James, pela gentileza e prestatividade.

Aos meus pais, pelo apoio sempre constante em todos os momentos da minha vida, especialmente minha mãe, que compartilhou comigo as tarefas da maternidade na fase final da elaboração da tese.

Ao meu companheiro e amigo Murillo, pelo carinho, colaboração, paciência e amor.

À minha filha Helena, que tão pequena já passou por muitos momentos de minha ausência, e à Sophia que, ainda em gestação, já viveu comigo a tensão da conclusão da tese.

Às minhas irmãs e amigas Solange, Aline e Daniela, que tanto colaboram neste trabalho e na rotina da minha vida ao longo destes quatro anos.

Às minhas amigas Lucia, Simone, Núbia, Livia, Olenir, Raquel e Lilian, pela cumplicidade de sempre, cada uma à sua maneira.

Às amigas de disciplina do doutorado, Vilma e Úrsula, por partilhar tantos momentos de reflexão e troca de ideias.

Aos colegas do Gepae e do Pólis, pelos debates e reflexões que muito contribuíram para as minhas construções em torno do tema da tese.

À família Pires que estive sempre presente e participativa em todo o processo de doutoramento.

Especialmente, aos professores, diretores e profissionais do Brasil e de Portugal que aceitaram participar da pesquisa, sem os quais este trabalho não seria possível.

## **O constante diálogo**

Há tantos diálogos

Diálogo com o ser amado

o semelhante

o diferente

o indiferente

o oposto

o adversário

o surdo-mudo

o possesso

o irracional

o vegetal

o mineral

o inominado

Diálogo consigo mesmo

com a noite

os astros

os mortos

as ideias

o sonho

o passado

o mais que futuro

Escolhe teu diálogo

e

tua melhor palavra

ou

teu melhor silêncio

Mesmo no silêncio e com o silêncio

dialogamos.

(ANDRADE, Carlos Drummond de. *Discurso de primavera e algumas sombras*. São Paulo: Círculo do Livro, 1994. p.110.)

## RESUMO

A tese se propõe a aprofundar estudos acerca das novas configurações da avaliação em larga escala e suas repercussões no trabalho docente e na organização do trabalho escolar, tendo como campo empírico as realidades brasileira e lusitana. No que tange aos aspectos metodológicos, materializamos o estudo por meio de questionários e entrevistas em nove escolas na cidade de Braga, Portugal, com o envolvimento de 35 sujeitos da rede pública que atuam no Ensino Básico. No Brasil, a pesquisa abarcou 29 escolas, com a participação de 225 sujeitos, sendo 141 que atuam como docentes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, 55 Especialistas da Educação Básica e 29 diretores. Utilizamos como categorias de análise das condições do trabalho docente: as condições de trabalho na escola; as condições de trabalho do professor como categoria profissional; e as condições de trabalho para a autonomia e autoridade do professor na docência. A partir da imersão no campo empírico, evidenciam-se repercussões objetivas e subjetivas dos testes estandardizados sobre o trabalho docente, tais como: colaboraram para a ampliação do compromisso da escola em relação ao processo educativo dos estudantes; a avaliação em larga escala, em grande medida, contribui para o arrefecimento da autonomia escolar, mediante imposição de medidas padronizadas; produzem novas composições e formatos para o currículo escolar, uma vez que direcionam disciplinas e conteúdos avaliados; a avaliação é priorizada como o mais potente processo meritocrático e competitivo, em sintonia com a lógica mercantil; a projeção da ampliação de índice nas avaliações não foi acompanhada de melhoras significativas das condições necessárias ao trabalho do professor no processo educacional no Brasil; as políticas de avaliação, em certa medida, desresponsabilizam o Estado da consolidação das mudanças estruturais em prol da qualidade da educação e imputam ao professor a responsabilidade unilateral por conquistar tal melhoria; no modelo de Estado gerencial, o padrão de avaliação em larga escala está baseado no desempenho dos estudantes em testes estandardizados; os testes instigam a formação de novos valores docentes, subjetividades e relações do professor com os estudantes, entre os colegas de trabalho e com a prática docente, o que segue uma tendência internacional; há limitada apropriação e utilização dos índices pelos profissionais da escola, assim como do Estado em prol da consolidação de políticas públicas necessárias para a garantia da qualidade educacional; e os testes têm gerado novas demandas de trabalho, e para atender às metas externas em condições precárias do magistério, se potencializa a intensificação do trabalho docente.

Palavras-chave: Políticas Públicas de avaliação em larga escala. Estado. Trabalho docente. *Accountability*.

## **ABSTRACT**

*The thesis aims to deepen studies on the new settings of assessment on a large scale and its impact on teaching work and the organization of school work, considering as an empirical field the Brazilian and Lusitanian realities. In relation to methodological aspects, we materialized the study through questionnaires and interviews in nine schools in Braga, Portugal, involving 35 subjects of the public network who work in Basic Education. In Brazil, the research embraced 29 schools, with the participation of 225 subjects, in which 141 work as teachers on 5<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grades of elementary school, 55 Basic Education Specialists and 29 directors. We used as categories of analysis about the conditions of teaching work: the working conditions at school; the teacher's working conditions as a professional category; and working conditions for teacher's autonomy and authority in teaching. From the immersion in the empirical field, we evidenced objective and subjective effects of standardized tests on teaching, such as: cooperate to expand the school's commitment concerning the students education; the large scale assessment mostly contributes to the minimization of school autonomy, by imposing standard measurements; produce new compositions and formats for the school curriculum, as they direct evaluated subjects and contents; the evaluation is prioritized as the most powerful meritocratic and competitive process, in keeping with the market logic; the projection of the rate expansion in the assessments was not accompanied by significant improvements of the necessary conditions for the teacher's work in the educational process; assessment policies, to a certain extent, withdraw the responsibility of the State for the consolidation of structural changes for the quality of education and impute the teacher a unilateral responsibility for secure this improvement; in the managerial State model, the pattern of large-scale assessment is based on students' performance on standardized tests; tests instigate the formation of new teachers' values, subjectivities and teacher relationships with students, between coworkers and with the teaching practice, which follows an international tendency; there is a limited appropriation and use of indicators by school professionals as well as the State towards the consolidation of necessary public policies to guarantee the quality of education; and tests have engendered new demands of work, and to meet the external targets in precarious conditions of teaching work, the intensification of teachers' work is strengthened.*

**Keywords:** *Public Policies of large-scale assessment. State. Teaching work. Accountability.*

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
AMGI	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
Aneb	Avaliação Nacional de Educação Básica
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANE/IP	Analista Educacional/Inspetor Escolar
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ATC	Alfabetização Tempo Certo
BDMG	Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais
Bird	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAQ	Custo-Aluno Qualidade
CAQi	Custo-Aluno Qualidade Inicial
CAP	Comissão Administrativa Provisória
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
Cemepe	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CG	Choque de Gestão
Ciad	Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Daeb	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DF	Distrito Federal

Dren	Direção Regional de Educação do Norte
EC	Emenda Constitucional
Edurural	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro
EEB	Especialista de Educação Básica
EFI	Indicadores de Eficácia Educativa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENC	Exame Nacional de Curso
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ESEA	Elementary and Secondary Act
Fenprof	Sindicatos dos Professores do Norte
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
Funbec	Fundação Brasileira para o Ensino de Ciência
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação
Gave	Gabinete de Avaliação Educacional
Gepae	Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional
Gestrado	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFC	Corporação Financeira Internacional
Igec	Inspeção-Geral de Educação e Ciência
Ifet	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Mare	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDSE	Programa Institucional de Doutorado Sanduíche
PDE-Escola	Plano de Desenvolvimento da Escola
PIB	Produto Interno Bruto
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
Pisa	Programa Internacional de Avaliação Comparada
PL	Projeto de Lei
PLR	Participação nos Lucros e Resultados
PMDI	Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Polis	Políticas, Educação e Cidadania
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
Proeb	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
Prouni	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
Quar	Quadro de Avaliação e Responsabilização
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica

Saep	Sistema de Avaliação do Ensino Público
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica
Simec	Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
Sind-UTE/MG	Sindicato Único dos Trabalhadores da Educação/MG
SNA	Sistema Nacional de Avaliação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TDEBB	Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UE	União Europeia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Unesco	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1. Número de escolas, matrícula e professores da rede estadual – Uberlândia ...	39
Tabela 2. Escolas estaduais por área de atuação – Uberlândia.....	39
Tabela 3. Número de sujeitos da pesquisa por cargo/função – Uberlândia.....	44
Tabela 4. Número de sujeitos da pesquisa por cargo/função – Braga/PT .....	45
Tabela 5. Fases de avaliações realizadas entre 1987 e 1989 .....	98
Tabela 6. Ideb – Resultados e Metas. Projeção para o Brasil – Anos Iniciais do Ensino Fundamental .....	118
Tabela 7. Ideb – Resultados e Metas. Projeção para o Brasil – Anos Finais do Ensino Fundamental .....	119
Tabela 8. Metas intermediárias do Ideb (4º ano) por estados brasileiros e demanda de crescimento (em %).....	120
Tabela 9. Frequência por número de horas de trabalho não remuneradas .....	281
Tabela 10. Ideb das escolas pesquisadas .....	323
Tabela 11. Renda média individual por grupo de escolas .....	331
Tabela 12. Média percentual de valor do Ideb adicionado (2005-2013) por grupo de escolas.....	332
Tabela 13. Efeitos dos testes estandardizados por grupo de escolas .....	343
Tabela 14. Impactos dos testes estandardizados por agrupamento de escolas .....	358
Gráfico 1. Ideb e renda média nominal no bairro onde as escolas pesquisadas estão inseridas – Uberlândia .....	41
Gráfico 2. Caracterização dos sujeitos quanto a sexo, idade e formação – Uberlândia ..	46
Gráfico 3. Condições prejudiciais ao trabalho docente na rede estadual – Uberlândia .....	268
Gráfico 4. Remuneração docente por turno de trabalho e carga horária .....	275
Gráfico 5. Porcentagem de professores que realizam atividades remuneradas extradocência .....	277
Gráfico 6. Renda do professor e renda familiar .....	285
Gráfico 7. Remuneração média da família e do professor, de acordo com o estado civil .....	285
Gráfico 8. Condições de trabalho na escola – avaliação do espaço físico.....	293
Gráfico 9. Disponibilidade de material didático-pedagógico .....	296

Gráfico 10. Conservação da mobília .....	298
Gráfico 11. Novas demandas de trabalho no contexto escolar.....	304
Gráfico 12. Exemplos de novas demandas de trabalho mobilizadas pelos testes estandardizados.....	304
Gráfico 13. Sindicalização docente .....	315
Gráfico 14. Avaliação dos sujeitos em relação aos testes estandardizados.....	334
Gráfico 15. Testes estandardizados e os impactos no trabalho pedagógico.....	336
Gráfico 16. Visão docente acerca do(s) objetivo(s) do Estado com os testes estandardizados.....	341
Gráfico 17. Fatores que interferem (positiva ou negativamente) nos testes estandardizados.....	349
Gráfico 18. Responsabilização unilateral .....	351
Gráfico 19. Condições de trabalho docente.....	354
Gráfico 20. Impactos dos testes estandardizados no conteúdo.....	359
Gráfico 21. Testes estandardizados e visão da aprovação/reprovação por número de entrevistados .....	368
Gráfico 22. Taxa de reprovação por Ideb dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental .....	369
Gráfico 23. Efeitos dos testes estandardizados sobre o estado emocional dos professores.....	382
Gráfico 24. Testes estandardizados e os efeitos na relação diretor/professor (resposta dos professores).....	385
Gráfico 25. Testes estandardizados e os efeitos na relação diretor/professor (resposta dos diretores) .....	386
Gráfico 26. Competição na visão docente .....	390
Gráfico 27. Competição: posicionamento dos docentes.....	391
Quadro 1. Processo de normatização do Sistema Nacional de Avaliação (1994/95)....	104
Quadro 2. Nova organização do Sistema de Avaliação da Educação Básica.....	112
Quadro 3. Efeitos dos exames nacionais sobre a prática docente .....	239
Quadro 4. Dimensões da prática pedagógica afetadas pelos exames nacionais.....	245
Esquema 1. Inter-relação das categorias de análise da pesquisa .....	321
Matriz 1. Agrupamento de escolas pesquisadas .....	330

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
1 Tema e justificativa.....	18
2 Pressupostos e problema.....	24
3 Objetivos da investigação .....	26
3.1 Objetivo geral.....	26
3.2 Objetivos específicos .....	27
4 Aspectos epistemológicos da pesquisa .....	27
5 Procedimentos metodológicos .....	34
5.1 Delimitação do campo empírico .....	38
5.2 Delimitação dos sujeitos da pesquisa.....	43
5.3 Caracterização do grupo participante da pesquisa .....	45
6 Estrutura do relatório de pesquisa.....	49
 <b>CAPÍTULO I – AVALIAÇÃO: VELHAS E NOVAS CONTRADIÇÕES.....</b>	<b>51</b>
1.1 Avaliação: fundamentos e enfoques .....	52
1.2 Níveis da avaliação educacional do sistema educativo .....	68
1.2.1 As marcas da avaliação da aprendizagem (micro) na educação brasileira ...	69
1.2.1.1 Ampliação do acesso e a exclusão no interior na escola.....	74
1.2.1.2 Da reprovação à eliminação branda .....	77
1.2.2 Avaliação institucional (meso) e a relação com a avaliação externa .....	82
1.2.3 Avaliação externa (macro) como campo de investigação.....	87
1.2.3.1 A emergência da avaliação em larga escala na Educação Básica .....	93
1.2.3.2 Década de 1990: oficialização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.....	102
1.2.3.3 Reformulação do Saeb.....	112
1.2.3.4 Metodologia do Ideb .....	117
1.2.3.5 Matriz de Referência, competências e habilidades .....	123
1.3 A avaliação por contradição e a sua pseudoconcreticidade .....	124
 <b>CAPÍTULO II – ESTADO, POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE .....</b>	<b>128</b>

2.1 Estado e gestão das políticas educacionais .....	129
2.2 Testes standardizados, prestação de contas e responsabilização ( <i>accountability</i> ) .....	139
2.2.1 A responsabilização dos municípios e das escolas no Brasil .....	146
2.3 Qualidade sob a lógica dos testes standardizados .....	156
2.4 Trabalho: intensificação e precarização .....	166
2.4.1 Trabalho docente precário e intensificado pelas metas externas .....	175

### **CAPÍTULO III – IMPACTOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO PORTUGUÊS.....184**

3.1 O sistema educativo português: aspecto jurídico-formal da gestão.....	188
3.1.1 O sistema educativo português na percepção docente .....	197
3.2 Organização jurídico-formal da avaliação externa em Portugal.....	202
3.3 Condições do trabalho docente em Portugal.....	205
3.3.1 Condições de trabalho do professor como categoria profissional.....	206
3.3.2 Condições de trabalho na escola .....	214
3.3.3 Condições de trabalho para a autonomia e autoridade do professor na docência.....	216
3.3.3.1 Conflitos, consensos e hierarquias: as relações de força no agrupamento de escolas.....	216
3.3.3.2 Os limites da autonomia na prática docente lusitana .....	226
3.4 Exame nacional e seus efeitos no trabalho docente português .....	231
3.4.1 Relação entre exames nacionais e a avaliação externa da escola.....	232
3.4.2 Impactos dos exames nacionais na organização do trabalho pedagógico...242	
3.4.3 Novos valores e princípios na relação do professor com a docência e com os seus pares .....	251

### **CAPÍTULO IV – CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM UBERLÂNDIA/MG .....258**

4.1 Rede estadual de MG: breve contextualização .....	259
4.2 Condições do trabalho docente na rede estadual .....	266
4.2.1 Condições de trabalho do professor como categoria profissional.....	269

4.2.1.1 Limites salariais e os turnos de trabalho no magistério.....	271
4.2.1.2 Tempo de trabalho e contexto familiar do professor.....	278
4.2.1.3 Falta de atratividade e o abandono da carreira .....	286
4.2.2 Condições de trabalho no âmbito escolar.....	290
4.2.2.1 Demandas materiais no ambiente de trabalho .....	290
4.2.2.2 Número limitado de profissionais e o excesso de trabalho .....	299
4.2.2.3 Testes estandardizados e as novas demandas de trabalho na escola ...	303
4.2.3 Condições de trabalho para a autonomia e autoridade do professor na docência.....	307
4.2.3.1 A perspectiva docente acerca da sindicalização .....	314
4.3 Relação inversa entre o grau de exigência e as condições de trabalho.....	318

## **CAPÍTULO V – A LÓGICA DOS TESTES ESTANDARDIZADOS E SUAS REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE.....320**

5.1 Análise dos índices das escolas pesquisadas no Brasil .....	322
5.2 Percepção dos sujeitos da educação sobre os testes estandardizados .....	333
5.2.1 Concepções de avaliação em larga escala: emancipatória x regulatória-classificatória.....	333
5.2.2 Responsabilidade coletiva x responsabilização unilateral .....	339
5.2.2.1 Dimensões positivas da <i>accountability</i> .....	343
5.2.2.2 Dimensões negativas: responsabilização unilateral e intensificação do trabalho .....	347
5.2.3 Reestruturação da prática pedagógica: autonomia x precarização subjetiva .....	357
5.2.3.1 Conteúdo e metodologia.....	358
5.2.3.2 Objetivos e avaliação da aprendizagem .....	366
5.2.4 Objetivação de valores: relações meritocráticas x empenho coletivo.....	377
5.2.4.1 Relação escola-sociedade .....	377
5.2.4.2 Relação do professor com a docência e com os colegas de trabalho na escola .....	380
5.2.4.3 Relação dos professores com os estudantes e com os pares de trabalho (entre escolas).....	388

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>397</b>
----------------------------------	------------

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>405</b>
--------------------------	------------

<b>ANEXOS .....</b>	<b>429</b>
---------------------	------------

Anexo I – Questionário – Professor(a) – Brasil.....	429
---	-----

Anexo II – Questionário – Especialista da Educação Básica (EEB) – Brasil.....	436
---	-----

Anexo III – Questionário – Diretor(a) – Brasil.....	443
---	-----

Anexo IV – Questões de entrevista – Professores(as) – Brasil.....	448
---	-----

Anexo V – Questões da entrevista – Diretor(a) – Brasil .....	449
--	-----

Anexo VI – Questões de entrevista – EEB – Brasil .....	450
--	-----

Anexo VII – Questões de entrevista – Portugal .....	451
---	-----

## INTRODUÇÃO

### 1 Tema e justificativa

A avaliação em larga escala, já há algumas décadas, assume protagonismo na definição de diretrizes políticas e na forma de organização do sistema educativo em âmbito internacional<sup>1</sup>. Em que se pesem as idiossincrasias e as múltiplas singularidades existentes entre os países, tais como a história, a cultura, o modelo de Estado, o período no qual a avaliação assume centralidade no país, dentre outros fatores, existem regularidades orientadas por interesses socioeconômicos hegemônicos em escala mundial.

No Brasil, a força da avaliação em larga escala emerge na década 1990, mas ganha centralidade a partir da primeira década do século XXI, quando passa a interferir na organização curricular, na estruturação de valores e pressupostos do sistema educativo e na rotina dos estabelecimentos de ensino da Educação Básica. Com efeito, são estabelecidas conexões entre financiamento, gestão e processos avaliativos, sendo que a avaliação assume relação formal/legal com a responsabilização e prestação de contas das escolas.

Tais orientações e ações são justificadas no cenário nacional como fundamentos necessários para a garantia da qualidade da educação e passam a ser potencializadas com a criação, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o qual indica uma profunda mudança na avaliação da Educação Básica no Brasil, como é afirmado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (PDE, 24 de abril de 2007, p.3), documento fundamental do conjunto de medidas publicadas naquele ano. O PDE, segundo o referido documento, apresenta um enfoque sistêmico<sup>2</sup> da educação que, conforme o discurso oficial, explicita enlaces conceituais e busca superar a histórica visão fragmentada da educação brasileira ao “[...]reconhecer as conexões intrínsecas entre Educação Básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização e, a

---

<sup>1</sup> Para aprofundamento ver, por exemplo, Afonso (1999; 2005; 2010), em Portugal; Ravitch (2011), nos Estados Unidos; Casassus (2007; 2009), no Chile; Barriga (2009), no México; Tiana (1996), na Espanha.

<sup>2</sup> Libâneo; Oliveira e Toschi (2011) analisam a perspectiva do PDE assentada no enfoque sistêmico, o que se diferencia da noção de sistema educacional. Segundo os autores, o enfoque sistêmico, estaria relacionado aos princípios racionalistas econômicos e da incorporação do gerenciamento privado como modelo para o setor público.

partir dessas conexões, potencializar as políticas de educação de forma a que se reforcem reciprocamente” (PDE, 2007, p.10).

O PDE é definido como meio estratégico para a efetivação da qualidade da educação, no qual, segundo o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, estão sintetizados os princípios políticos, os fundamentos teóricos, os métodos e o passo a passo administrativo da gestão do Ministério da Educação conduzida, naquele momento, por Fernando Haddad. E o “tratamento dado à qualidade” (PDE, 2007, p.21) seria possível por meio do Ideb, assumido como referência para as principais políticas públicas da Educação Básica emanadas a partir do Plano.

Para a efetivação do PDE e, ao assumir a responsabilidade sobre a Educação Básica pública, o Estado reafirma o regime federativo garantido pela Constituição Brasileira de 1988. Destaca as competências (políticas, técnicas e financeiras) da União, dos estados, do Distrito Federal e de municípios que, em regime de colaboração, devem prover a educação (sem ferir a *autonomia* deles). Em consonância a essa orientação, em 24 de abril de 2007 foi publicado o Decreto Presidencial n. 6.094, que dispõe sobre a implementação do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, o qual passa a orientar o regime de colaboração entre os entes federados para a *melhoria da qualidade da Educação Básica*. A União passa a aferir o cumprimento do compromisso firmado entre os entes federados quanto ao padrão de qualidade do sistema de ensino por meio do Ideb, conforme explicitam os documentos.

O Ideb permite identificar as redes e as escolas públicas mais frágeis a partir de *critérios objetivos* e obriga a União a dar respostas imediatas para os casos mais dramáticos ao organizar o repasse de transferências voluntárias com base em *critérios substantivos*, em substituição ao repasse com base em *critérios subjetivos* (PDE, 2007, p.23).

Art. 3º. A *qualidade da Educação Básica* será *aferida*, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O *Ideb* será o *indicador objetivo* para a *verificação do cumprimento de metas* fixadas no termo de adesão ao compromisso (BRASIL, DECRETO n. 6.094, 2007, Capítulo II, Art. 3º, destaque nosso).

Duas vertentes ancoram a configuração do Ideb: a aferição da qualidade da educação, assentada em uma concepção de avaliação por *metas*, pela *objetividade* em substituição aos critérios subjetivos, além da ideia de *transparência* e *cientificidade* das decisões políticas<sup>3</sup>; e o redimensionamento do pacto federativo, ao definir papéis para os entes federados no processo de garantia das metas de melhoria dos índices da educação fixadas entre União, estados, Distrito Federal e municípios, com a paralela contribuição das famílias e comunidades. O Índice é medido a cada dois anos e, segundo seus idealizadores<sup>4</sup>, pretende-se que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha média 6 em 2021 – correspondente ao nível médio de desenvolvimento da Educação Básica dos países integrantes da Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Ideb, como um dos eixos do PDE, fornece um “[...] termômetro da qualidade da educação em todos os estados, municípios e escolas do Brasil” (BRASIL/MEC, 2008, p.4), garantindo a transparência na prestação de contas para a sociedade. Com isso, a [...] avaliação passa a ser a primeira ação concreta para se aderir às metas do Compromisso e receber o apoio técnico/financeiro do MEC, para que a educação brasileira dê um salto de qualidade (*Idem*).

A partir da criação do Ideb, calculado por escola, por rede e para o próprio país, foi possível fixar metas de desenvolvimento de médio prazo para cada uma dessas instâncias, com metas intermediárias de curto prazo que possibilitam visualização e acompanhamento da *reforma qualitativa dos sistemas educacionais* (PDE, 2007, p, 22, destaque nosso).

O objetivo do Ideb, oficialmente definido, é avaliar o ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro e garantir recursos e assistência técnica às escolas públicas de acordo com as demandas apresentadas nas avaliações. Nesse contexto, os instrumentos de avaliação do sistema educacional brasileiro são apresentados socialmente pelo governo com o desígnio de auxiliar o desenvolvimento de políticas educacionais, a fim de promover a qualidade da educação, expondo princípios de uma avaliação pautada na intervenção (*ação* diante dos resultados). O enfrentamento do problema da qualidade, lançado no PDE (2007), indica a necessidade de garantir o

---

<sup>3</sup> No Capítulo I apresentamos um estudo acerca dos fundamentos e concepções que marcam a trajetória da avaliação e contextualizam as orientações dos testes estandardizados presentes em nossa realidade nas últimas décadas.

<sup>4</sup> Expresso no discurso do então Ministro Fernando Haddad, por ocasião do lançamento do PDE (2007).

regime de colaboração, obrigando a União a intervir nos casos mais dramáticos e organizar o repasse de transferências voluntárias<sup>5</sup> com base em critérios substantivos construídos conforme os índices, uma vez que, segundo o documento da análise dos dados relativos às transferências voluntárias da União:

[...] percebe-se que os municípios que mais necessitam do apoio técnico e financeiro foram os que, até hoje, menos recursos receberam. Como vimos, o Art. 211 da Constituição Federal estabelece que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem organizar em regime de colaboração seus sistemas de ensino. Cabe à União exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e *padrão mínimo de qualidade do ensino* mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. *Como dar consequência a esse comando sem um indicador como o Ideb?* (PDE, 2007, p.23, destaque nosso).

Nesses termos, a defesa do Ideb aparece como condição necessária ao regime de colaboração, uma vez que se justifica na ampliação da confiabilidade social, no direcionamento dos recursos e na orientação das competências políticas e técnicas. Essa correlação entre qualidade e o Índice demonstra uma relação contraditória, haja vista que, se de um lado é fundamental a avaliação para a transparência das decisões e práticas políticas tanto do sistema quanto das ações das instituições educacionais, por outro é preciso indagar: Esse Índice é adequado para um diagnóstico fidedigno das reais condições e configurações das instituições escolares no Brasil? A metodologia de aferição dos resultados é apropriada ou tem se constituído em indutora de práticas engessadas para os resultados das avaliações? Esse Índice tem servido de base para superar problemas estruturais ao nível do sistema ou apenas para ações pontuais e paliativas nas escolas?

Tais problematizações são mais incisivas quando avaliamos a relação estabelecida entre o financiamento e as metas das avaliações em larga escala. Assim, ainda que no PDE (2007) o foco do discurso oficial seja fortalecer a avaliação como forma de colaborar com as escolas e os municípios que enfrentam mais dificuldades, há

---

<sup>5</sup> Quanto aos recursos vinculados ao acordo firmado entre estados e municípios, ver: BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE n. 47, de 2 de setembro de 2007. Altera a Resolução CD/FNDE n. 29, de 20 de julho de 2007, que estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007. *Legislação*, Brasília, 2007d. Disponível em: <<http://www.fnade.gov.br/index.php/legres-2007>>. Acesso em: dez. 2012. Ver, ainda, a Resolução n. 14, de 8 de junho de 2012, que revoga a Resolução CD/FNDE n. 29, de 20 de junho de 2007.

orientações paralelas de transferência de recursos a título de incentivo às instituições que alcancem as metas do Ideb, como observamos na Resolução n. 9, de 24 de abril de 2007<sup>6</sup>:

§ 6º As transferências de recursos do PDDE serão acrescidas de uma **parcela extra de 50%, a título de incentivo**, concedida a todas as escolas públicas rurais, no presente e nos dois próximos exercícios, e também, de acordo com o plano de metas Compromisso Todos pela Educação, nos dois próximos exercícios, às **escolas públicas urbanas que cumprirem as metas intermediárias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)** estipuladas para o ano de 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), observando o critério da proporcionalidade das matrículas nas escolas que atendam as duas fases do Ensino Fundamental (BRASIL, RESOLUÇÃO n. 9, 2007, grifos nossos).

Essa orientação aponta para a necessidade de atender às metas federais para que as escolas recebam recursos suplementares da União, configurando-se como uma forma de benefícios por produtividade.

No que tange às metas, no âmbito do discurso oficial, preconiza-se que o país, em longo prazo, alcance índices semelhantes ao dos países desenvolvidos de acordo com os *rankings* internacionais, especialmente o *Programme for International Student Assessment* (Pisa), que marcou a crescente tendência da comparação e valorização dos números no âmbito da educação (POPKEWITZ, 2012). Seguindo a lógica internacional dos testes padronizados e o arquétipo de educação nos parâmetros do mercado, o Brasil passa a seguir tal perspectiva e adentra nesse modelo estandardizado de educação que, como veremos, é fortemente presente em nações como Estados Unidos e Inglaterra. A experiência norte-americana, por exemplo, aponta os grandes problemas gerados no sistema escolar, fruto de uma reforma pautada nos testes, na responsabilização, na escolha escolar (*school choice*) por parte da família e na lógica do mercado (RAVITCH, 2011).

Da analogia entre educação e mundo empresarial, foram gestadas reformas com princípios de negócios, administração, lei e *marketing*, assim como pelo “[...] desenvolvimento de um bom sistema de coleta de dados que proporcione as informações necessárias para incentivar a força de trabalho – diretores, professores e estudantes – com recompensas e sanções” (RAVITCH, 2011, p.26). A responsabilização dos sujeitos da escola iria produzir bons resultados diante da pressão

---

<sup>6</sup> Medida mantida até a Resolução n. 7, de 12 de abril de 2012 (Art. 10, § 4º). Não é destacado na Resolução n. 10, de 18 de abril de 2013.

exercida pelo mercado e, quando necessário, chegar-se-ia ao ponto de fechar as instituições escolares ruins em nome da qualidade da educação.

Compreender a avaliação em larga escala brasileira demanda atenção às reais condições da escola, dos estudantes e dos trabalhadores da educação para, diante dessa análise concreta, entender o significado da qualidade requisitada pelo acordo de metas. A centralidade da avaliação observada em nossas políticas públicas de educação está ancorada na defesa da qualidade; contudo, essa justificação distancia-se da concepção e finalidade da educação que sustenta a definição de qualidade, a qual, na lógica dos testes estandardizados, passa a ser avaliada por números e índices apresentados como dados naturalizados e neutros. Nesse entremeio, Freitas (2004) afirma que a área da educação nesta década foi paulatinamente assumindo uma posição neotecnicista, na qual a qualificação durável, que era propósito da educação enquanto direito, sob o impacto da degradação do mundo do trabalho, cedeu lugar às competências e habilidades breves e mutantes reguladas pelo mercado. A filosofia do controle foi assumida “[...] como arma para gerar competência e qualidade” (*Ibidem*, p.148), princípio que tomou conta da maioria das políticas públicas de educação.

Na visão de Oliveira (2004), o significado da responsabilização docente diante dos resultados dos testes padronizados – que nas políticas atuais são considerados a forma essencial para medir a qualidade escolar – tem provocado a reestruturação do *trabalho docente*. As políticas de avaliação em larga escala incitam mudanças na organização do trabalho pedagógico e no papel do professor no processo educativo, sendo que tal movimento afeta também o campo da gestão escolar e confronta o princípio da autonomia e controle sobre a escola.

Como destaca Saviani (2008), a ampliação da qualidade da educação deve ser acompanhada das condições de trabalho necessárias à prática educativa concernente a tal exigência. Caso contrário, elementos de regulação social e responsabilização do professor podem impactar sobre o trabalho docente de forma substancial, dado que, dentre outros fatores, induz o profissional a se desdobrar a fim de atender às demandas externas, intensificando o seu labor.

As proposições governamentais que ancoram as políticas de avaliação também produzem mecanismos de vigilância e controle externo da sociedade civil sobre a instituição escolar. Tal processo se materializa, sobretudo, por meio das intensas propagandas em diferentes veículos midiáticos, os quais, ao difundir a imagem de ações

consubstanciadas no cotidiano das escolas públicas brasileiras, conclamam as famílias a observar e acompanhar o desempenho desses profissionais; realidade recentemente intensificada na rede estadual de Minas Gerais com a exposição de placas com os resultados do Ideb na entrada das escolas, como se evidencia nos dados do trabalho.

A partir desse preâmbulo, contextualiza-se a presente pesquisa que, por sua vez, envolve dois eixos de análise: as condições do trabalho docente e a política de avaliação em larga escala, especialmente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Nesse contexto, a proposição central da pesquisa versa sobre os impactos das políticas de avaliação em larga escala sobre o trabalho docente e a organização do trabalho escolar, tendo como referência empírica as escolas do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino localizadas no município de Uberlândia/MG. Como recorte temporal, centramos nossa delimitação de pesquisa no governo do então Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), especialmente com a oficialização e implementação do Ideb (2007).

A tese que permeia esta investigação concerne ao fato que a intenção proclamada pelo Estado, no tocante à elevação do Ideb (definido como indicador da qualidade da educação), não foi acompanhada de melhorias estruturais das condições de trabalho do professor; assim, em condições precárias, a política de avaliação em larga escala tem provocado a intensificação do trabalho do docente. Confrontada por essa tese, no campo empírico ao longo da pesquisa, nossa conduta epistemológica busca superar atitudes maniqueístas, dicotômicas e aligeiradas na análise do objeto, mas, a partir da síntese das múltiplas determinações, apreender potencialidades, fragilidades, contributos e inconsistências do Ideb e de sua materialização no concreto dado: as escolas públicas de Educação Básica.

## **2 Pressupostos e problema**

A problematização acerca das avaliações em larga escala e sua relação com o trabalho dos professores que atuam no Ensino Fundamental se constituiu em nosso interesse de estudo desde as reflexões trilhadas, especialmente, com a participação em dois grupos de pesquisa: um voltado para a avaliação educacional – Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepae); e outro centrado em políticas públicas de educação – Grupo Políticas, Educação e Cidadania (*Polis*).

O aprofundamento de estudos e reflexões ensejadas pelos debates realizados nesses espaços acadêmicos, além de minha imersão nas escolas de Educação Básica oportunizada pelo desenvolvimento de projetos<sup>7</sup>, suscitou questionamentos e problematizações. Em um processo contínuo e de vínculos orgânicos com a temática, isso nos possibilitou o confronto com a realidade, e as seguintes indagações que permearam a investigação:

- Quais as mediações são possíveis de se estabelecer entre a reforma do Estado, as políticas educacionais e a intensificação do processo de avaliação em larga escala na realidade brasileira?
- Quais as implicações do Ideb sobre o trabalho docente e a organização do trabalho escolar, e como tem se desenvolvido esse processo de acordo com a visão dos docentes e dos gestores?
- Como a regulação transnacional incide sobre as políticas e práticas de avaliação e como se configura tal processo em outros Estados-Nações?

Na pesquisa, essas problematizações foram se desfazendo e refazendo, de modo a encontrarmos sempre respostas datadas historicamente. Contudo, ao longo do trabalho assumimos convicções que explicitamos aos leitores a fim de evidenciar nosso posicionamento acerca do tema de pesquisa, quais sejam:

- Assumimos como posição central a importância da avaliação no processo educacional em todos os níveis e modalidades de ensino, quando orientada qualitativamente para a melhoria da educação;
- A concepção de avaliação por nós assumida se pauta na perspectiva formativa comprometida com a intervenção e superação dos problemas diagnosticados, que suplanta os ranços da avaliação como medida autoritária, punitiva, vista como neutra e plenamente objetiva. No âmbito da avaliação em larga escala, a avaliação é categoria pedagógica elementar para a implementação de políticas democráticas socialmente necessárias para que todos tenham acesso, permanência e processo educativos de qualidade;

---

<sup>7</sup> Orientação de estágio supervisionado como professores no curso de Pedagogia (Faculdade de Ciências Integradas do Pontal/Universidade Federal de Uberlândia); Orientação do Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE), coordenadora do Subprojeto Pedagogia/Pontal do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UFU da CAPES, dentre outras atividades acadêmicas.

- A avaliação externa é parte essencial para a construção e o direcionamento tanto do trabalho realizado pelas instituições, sendo um dos componentes para a avaliação institucional da escola, quanto das políticas públicas de educação;
- A avaliação não tem um fim em si mesmo; ela deve subsidiar a tomada de decisão, é parte do processo e, no caso da avaliação em larga escala (nível macro), demanda políticas estruturais de curto, médio e longo prazo, a fim de garantir as condições necessárias ao trabalho do professor e pedagógico em nível institucional;
- As políticas de avaliação demandam a responsabilidade bilateral entre escola e Estado;
- As políticas de avaliação devem respeitar a autonomia da escola, sem engessar a prática pedagógica, o currículo ou vincular formas de financiamento a resultados;
- A avaliação deve contribuir para que todas as escolas tenham condições de avançar, evitando políticas que gerem competição entre professores, instituições e unidades de federação;
- A avaliação externa como processo complexo envolve múltiplas dimensões das instituições e do sistema, e não apenas o rendimento dos estudantes em testes padronizados. Pressupomos como essencial uma metodologia de avaliação externa que permita compreender o contexto dos alunos que formam a comunidade escolar, das condições da escola e de trabalho dos profissionais, assim como aferir a estrutura do sistema educacional e as políticas em vigor;
- O sistema de avaliação deve dar margens à manifestação das escolas acerca dos resultados obtidos nas avaliações externas, assim como um espaço para tais instituições avaliarem as políticas emanadas pelo Estado e a efetivação das responsabilidades deste.

### **3 Objetivos da investigação**

#### *3.1 Objetivo geral*

Pesquisar as novas configurações da avaliação em larga escala e suas repercussões no trabalho docente e na organização do trabalho escolar, tendo como campo empírico a realidade brasileira e lusitana.

### 3.2 *Objetivos específicos*

- Analisar as implicações, articulações, potencialidades e tensões entre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e o trabalho docente.
- Caracterizar o percurso de configuração da avaliação em larga escala no Brasil;
- Aprofundar reflexões sobre as políticas de avaliação e seus efeitos na relação do Estado com os entes federados e entre este e as escolas;
- Analisar os processos de materialização da regulação transnacional nas políticas e práticas da avaliação externa, tendo como referência o contexto brasileiro e português<sup>8</sup>;
- Avaliar as condições de trabalho dos professores da rede estadual de educação em Minas Gerais e as demandas geradas pela política de avaliação em larga escala, para entender os contributos e as inconsistências dessa relação;
- Identificar e compreender as interferências do Ideb na reestruturação das práticas pedagógicas e na organização do trabalho escolar;
- Analisar as concepções dos professores e gestores sobre as políticas de avaliação externa e suas implicações nas relações interpessoais no interior da escola.

## 4 Aspectos epistemológicos da pesquisa

Partimos da compreensão de que nosso objeto de estudo, assim como a realidade, está permeado de contradições e pela relação entre a dimensão universal e a singular. Dentre as dimensões macrossociais envolvidas na pesquisa, destacamos o modo de produção capitalista, as reconfigurações do Estado e a materialização de políticas regulatórias de avaliação em larga escala. Na dimensão concreta do âmbito microsocial, assumimos um recorte empírico de 29 escolas públicas de Educação Básica da rede estadual do município de Uberlândia, delineando a estruturação do trabalho docente nessas instituições e as implicações do Ideb sobre esse profissional. Além do campo empírico citado, esta pesquisa foi realizada em um agrupamento de

---

<sup>8</sup> Portugal foi selecionado devido à aproximação da pesquisadora com leituras de referenciais teóricos do país acerca da temática, o que culminou com a realização de um estágio doutoral pelo Programa Institucional de Doutorado Sanduíche – PDSE/CAPES, desenvolvido por aproximadamente cinco meses na Universidade do Minho em Braga/PT, sob a supervisão do Prof. Dr. Almerindo Janela Afonso.

escolas<sup>9</sup> localizado na cidade de Braga/PT, o qual é formado por quatro Jardins de Infância, quatro escolas de Ensino Básico do Primeiro Ciclo (EB1) e uma escola de Ensino Básico do Segundo e Terceiro Ciclo (EB2, 3 – sede do agrupamento). Não se trata, por conseguinte, de uma proposta de estudo comparado propriamente dita, mas da construção de um olhar em paralelo de contextos distintos, para entender como nessa organização de ensino podemos apreender similitudes e particularidades da dinâmica da avaliação em larga escala e seus impactos no trabalho docente. Para tanto, fundamenta-se na análise dos dados coletados em Braga/PT.

Nesse sentido, analisamos o problema de pesquisa situando-o localmente na escola e, ao mesmo tempo, no interior do amplo processo de suas relações com o todo do qual faz parte, pois consideramos que a realidade da avaliação em larga escala e a respectiva regulação do trabalho docente envolvem uma multiplicidade de relações da qual teremos de avançar no sentido de compreender as suas linhas mais essenciais; para isso, é necessário negar a imediatez, a evidência e seguir da abstração ao concreto.

O processo da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto (KOSÍK, 2010, p.37).

Destarte, é importante explicitar o modo como se pode conhecer, nesse caso, a análise da relação entre a avaliação em larga escala na realidade educacional brasileira e o trabalho docente, o que envolve a reflexão de *como* desenvolver tal investigação, ou seja, a forma de construir o conhecimento. Tal questão demanda engendramos nossa concepção epistemológica e, mais especificamente, o método assumido. Admite-se, primeiramente, que é possível conhecer a “coisa em si” e que a dialética permite conhecê-la. Contudo:

A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O “conceito” e a “abstração”, em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a

---

<sup>9</sup> Agrupamento de escolas é a designação oficial adotada em Portugal para se referir a um conjunto de escolas públicas que têm um único órgão colegial de direção (Conselho Geral) e um órgão unipessoal de gestão (diretor) que envolve o Jardim de Infância, as Escolas do Ensino Básico (Ensino Fundamental no Brasil) e, atualmente, o Ensino Secundário (Ensino Médio).

estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa (KOSÍK, 2010, p.18).

Nessa vertente, considera-se que a realidade não se apresenta imediatamente ao homem; por isso, na dialética, se distinguem a representação e o conceito da coisa em si, que são duas dimensões de conhecimento da realidade, ou mais, duas qualidades das práxis humana. Tal fato decorre porque o homem perante a realidade não se constitui como um abstrato sujeito cognoscente, e sim como ser que age objetiva e praticamente sobre a natureza diante de seus interesses/necessidades, permeado por um conjunto de relações sociais. Inserido concretamente neste mundo ele experimenta, no início, uma atividade prático-utilitária por meio da qual cria as suas próprias representações das coisas, gerando as formas fenomênicas da realidade. Entretanto, essas formas fenomênicas são distintas e, mesmo, contrárias em relação ao núcleo interno essencial e ao seu conceito correspondente da coisa.

A práxis utilitária é, portanto, envolvida pelo senso comum, e não pela compreensão consciente do real. De fato, o *primeiro pressuposto* por nós assumido é que a realidade não se apresenta imediatamente no processo de pesquisa; por conseguinte, não basta permanecer apenas na prática e em visões imediatas que pairam entre os professores das escolas, mas sim compreendermos como se constitui a relação entre o trabalho docente e a avaliação externa promovida pelo Estado e na relação do todo e da parte, do concreto ao abstrato, com o intuito de avançarmos para além da pseudoconcreticidade, desnaturalizar o que se coloca como natural, entender o que está na essência dessa relação.

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 2010, p.15)

No mundo da pseudoconcreticidade permanecemos na superficialidade, ficamos distantes do que é realmente essencial, vivemos uma práxis fetichizada. Por conseguinte, na pesquisa é relevante perceber que a essência não se apresenta imediatamente; ela é mediata ao fenômeno que ao mesmo tempo a revela e a esconde. Para captarmos a essência, é necessário analisar o fenômeno, entender como a coisa em si se manifesta nele. Pela manifestação do fenômeno podemos apreender a essência, mas ambos (fenômeno e essência) não constituem a mesma coisa. Entretanto, na

pseudoconcreticidade o fenômeno e a essência são tomados como iguais, quando de fato o fenômeno se manifesta imediatamente; já a “coisa em si”, a essência da coisa, a estrutura da realidade não se manifesta de forma direta. Então, como compreendermos as implicações da avaliação sobre o trabalho docente no contexto da escola? O que compõe o aspecto fenomênico do nosso objeto de estudo?

Ao considerarmos tais questões, adentramos no debate acerca do modo de conceber o objeto e a relação cognoscitiva do sujeito pesquisador com ele. Corroboramos com Vázquez (1977), para o qual a construção do conhecimento se dá na relação da realidade com o sujeito; nessa matriz teórica, a realidade investigada deve ser entendida como atividade humana, e como tal é conhecida pelo homem, ou seja, “[...] o conhecimento é o conhecimento de um mundo criado pelo homem, isto é, inexiste fora da história, da sociedade” (VÁZQUEZ, 1977, 152) que o constitui. Marx e Engels (2008), em *A ideologia alemã*, afirmam que a própria história humana só se funda pela existência dos seres humanos.

As premissas de que partimos não são bases arbitrárias, dogmas; são bases reais que só podemos abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação (MARX; ENGELS, 2008, p.10).

Na segunda tese sobre Feuerbach, Marx (2008, p.100) destaca que atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas sim, prática, pois “[...] é na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento”. A discussão sobre realidade do pensamento isolada da práxis, segundo o autor, é puramente escolástica; imbuídos dessa compreensão, buscamos entender o trabalho do docente no *locus* principal da sua materialização: a escola.

Os homens, ao prepararem os meios para a sua existência, produzem indiretamente a própria vida material. Nesse contexto se constrói uma consciência comum do homem e, conforme Vázquez (1977, p.8), “[...] sem transcender os limites da consciência comum, não só é impossível uma consciência filosófica da práxis, como também uma práxis que se eleve a um nível superior – isto é, criador – a práxis espontânea ou reiterativa do dia a dia”. De acordo com esse autor, para chegarmos a uma verdadeira concepção filosófica da práxis é necessário apresentá-la intimamente vinculada ao conceito de criação, isto é, na capacidade humana de “[...] instaurar uma

nova realidade que não existe por si mesma”, mas, não contrário, é construída, é histórica (*Ibidem*, p.47).

Seguir essa vertente envolve a admissão de que a realidade é passível de ser conhecida; existe a “coisa em si”, mas esta não se apresenta imediatamente, demandando do homem a ciência, com vistas a alcançar seus fundamentos ocultos (MARX, 1982). Ou seja, se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis (KOSIK, 2010). Por compreender o permanente movimento que envolve a realidade histórica, negamos também a ideia de uma verdade imutável, explicada por causa e efeito, como entre os positivistas. Contudo, se é possível tomar ciência da realidade, sem negar o movimento que a envolve, quais elementos são necessários para irmos além da pseudoconcreticidade? Como proceder à análise da realidade? Um *segundo pressuposto* assumido é que o método materialista histórico-dialético se apresenta a nós como caminho para a apreciação da realidade, que ocorre por meio da produção de conceitos e categorias instituídos a partir da prática e que compõem, por conseguinte, nossas ferramentas de análise da realidade. Nesse movimento contraditório e conflituoso transitam a consciência comum fetichizada, bem como a práxis criadora; assim, é preciso não negar esse processo que emerge da investigação, a fim de não cairmos em uma análise maniqueísta.

Os conceitos e categorias se constituem não da descrição da realidade, mas da análise, em que é necessário buscar a essência (a genericidade) do nosso particular investigado. Vale salientar que isso não significa desconsiderar o que é singular, que também deve ser fonte da análise da pesquisa. Nesse sentido, é indispensável questionar qual é a genericidade da relação entre avaliação externa e trabalho docente e o que é singular a este grupo, tomando-os na totalidade histórico-social da sua concretude.

Logo, dentre os pressupostos centrais para o conhecimento da realidade, é necessário considerar ainda um *terceiro pressuposto* – a categoria *contradição* –, pois a realidade está em movimento e a contradição é quem possibilita essa dinâmica da realidade. Em meio às leis da dialética, temos a lei da unidade e da luta dos contrários, a qual compreende que uma dada realidade apresenta, ao mesmo tempo, o seu contrário e que ambos estão em permanente tensão, viabilizando o movimento e a suscetível transformação. Consequentemente, a compreensão do movimento nos leva a apreender

a realidade e nos permite entender a possibilidade da transformação da materialidade/realidade.

Um desafio da pesquisa é não negar ou desconsiderar a contradição presente em nosso objeto de investigação, mas sim tomá-la como intrínseca das nossas análises e construirmos, a partir destas, as nossas sínteses (históricas/provisórias). Todavia, não existe apenas uma contradição ou o mesmo modo de contradição, e sim contradições que estão entrelaçadas. Como aponta Marx (1982), dessas múltiplas contradições é plausível extrairmos sínteses historicamente datadas e que abrem uma possibilidade para novas contradições (com nova natureza).

Kosik, em *Dialética do Concreto* (2010), aponta a distinção entre o método da investigação e o da exposição expressa em Marx: “Aquilo de onde a ciência inicia a própria exposição já é resultado de uma investigação e de uma apropriação crítico-científica da matéria” (KOSIK, 2010, p.37). Em relação ao método de investigação o autor destaca que Marx apresenta três elementos fundamentais, a saber: a detalhada apropriação da matéria; a análise da forma de desenvolvimento do material; e a investigação da coerência interna da matéria.

Na apropriação da matéria não se definem pontualmente o início e o fim da realidade investigada. Com base em reflexões sobre os princípios do materialismo histórico e dialético, Freitas<sup>10</sup> destaca que não há um ponto exato/certo de adentrar para a análise da realidade, tampouco um ponto pré-definido de chegada. Entretanto, nesse processo é necessária a separação entre o fenômeno e a essência para a constituição do conhecimento, o que é secundário e o que é essencial – essa separação é o que diferencia a ciência da práxis utilitária, a qual toma o mundo da aparência como mundo real. Na ciência se demanda a decomposição do todo a fim de apontar o que é específico da coisa, pois, se na investigação cairmos na tentação de querer de antemão dizer o que é secundário ou essencial, colocamos em risco a própria legitimidade da investigação.

No pensamento comum (forma ideológica de agir humano de todos os dias) criado pela práxis utilitária cotidiana, a “[...] representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas *petrificadas*” (KOSIK, 2010, p.19). É função da

---

<sup>10</sup> Exposição de Luiz Carlos de Freitas intitulada *Materialismo Histórico-Dialético: pontos e contrapontos*, desenvolvida em 28 de outubro de 2010 como atividade do *Diálogos.com*, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

dialética o apontamento de onde provêm os fenômenos, como eles se constituem e quais suas (inter)dependências.

Na análise da forma de desenvolvimento do material, deve-se garantir a destruição da pseudoconcreticidade para alcançar a realidade. Assim se envolve, de um lado, que “[...] conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, relação que se estabelece graças à atividade prática humana” (VÁZQUEZ, 1977, p.153) e, de outro, que a teoria é produzida em função da transformação do mundo, mas, como a teoria em si não transforma a realidade, deve sair de si mesma, em um trabalho de:

[...] educação da consciência, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação [...]. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁZQUEZ, 1977, p.207).

Por fim, apresenta-se a totalidade como *quarto pressuposto*, a qual é um conceito central na dialética materialista, pois constitui a busca pelo apreender da realidade em suas íntimas leis, sendo apontadas as conexões internas. Tanto Kosik (2010) quanto Vázquez (1977) criticam a visão limitada da totalidade; para o primeiro autor, inclusive, muitos definem uma falsa totalidade que se manifesta sob três aspectos: totalidade vazia (faltam os reflexos, a determinação dos momentos isolados e a análise); totalidade abstrata (todo é formalizado face às partes, em que a totalidade é um todo fechado); e totalidade má (o autêntico sujeito é substituído pelo sujeito mitologizado).

No exame da totalidade, não podemos nos limitar à análise do todo e das partes, mas garantir seu caráter dialético assumindo a unidade das contradições e a dialética de fenômeno e da essência, da lei e da casualidade, do todo e da parte, da essência e os aspectos fenomênicos – estes são, justamente, os elementos contrários que formam uma totalidade. Vale elucidar, por conseguinte, que totalidade não significa que devemos abarcar todos os fatos da realidade investigada; não é esta a compreensão do que é a realidade, mas sim a análise da “[...] realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fator *qualquer* (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 2010, p.44, destaque do autor). Esse processo é central se pretendemos a “destruição” da pseudoconcreticidade.

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o

todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes (KOSIK, 2010, p.50, destaque do autor).

Considerar essas questões na pesquisa indica a necessidade de uma perspectiva dialética. Por isso, a partir das bases explicitadas salientamos a tentativa da presente pesquisa em buscar entender o trabalho docente, sem negar a condição concreta vivida pelos professores; a totalidade histórica-social que os sustentam; e as contradições da realidade. Avaliamos que a consciência histórica dos professores acerca do tema investigado não pode ser negada (por *a priori* entendermos como uma falsa consciência), nem podemos considerá-la como verdade; deve sim ser compreendida no processo histórico que se constitui. Segundo Kosik (2010), se considerarmos sem valor a consciência dos homens acerca dos acontecimentos contemporâneos, alteraremos a própria história, uma vez que o homem se encontra imbricado em relações sociais e enraizado em um determinado momento histórico que influencia na forma como consideram e no modo como eles estão e interferem no mundo.

Portanto, compreende-se que é possível chegar ao conhecimento, mas não de forma perpétua, já que este é historicamente datado, o que demanda de explicações com base na própria realidade, buscando os movimentos que o compõem a fim de compreender o que está obscuro e confuso, para chegar ao conceito do todo abarcando as suas determinações e relações. É, nesse sentido, que Kosik (2010, p.36) pondera que “[...] o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte”, dado que o caminho do conhecimento envolve o desvio – o todo não é imediatamente cognoscível. O método do pensamento que vai do abstrato ao concreto é, segundo o autor, um movimento do (e no) pensamento; ele não indica caminho de um plano sensível para o racional, ou seja, é um movimento que ocorre no plano abstrato, cuja base é a negação da imediatidade que envolve os homens de forma sensível na representação, na opinião e na experiência. Esse caminho percorrido do abstrato ao concreto tem na dialética a possibilidade de superação da abstratividade, e a dialética do concreto reproduz idealmente a realidade em sua totalidade concreta.

## **5 Procedimentos metodológicos**

Na pesquisa acerca das implicações do Ideb sobre o trabalho docente de professores que atuam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental em escolas

públicas da rede estadual de Uberlândia, delineamos como objeto de estudo o trabalho docente e a avaliação em larga escala, ou melhor, a interseção de ambos. Diante do enfoque de pesquisa, apontam-se a posição adotada em relação à metodologia e as técnicas de construção de dados.

Primeiramente, realizamos o levantamento de documentos referentes ao processo de consolidação das políticas de avaliação em larga escala no Brasil, conforme as análises do Capítulo I. O período remete-se, sobretudo, ao movimento inicial do Estado no sentido de implementação do Sistema Nacional de Avaliação (SNA), em meados da década de 1990. Seleccionamos leis, emendas constitucionais, medidas provisórias, resoluções, decretos e portarias que versam sobre a política de avaliação, somados a artigos e documentos disponibilizados, por exemplo, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por compor parte da trajetória desse processo no país; o objetivo não era a reconstrução histórica pormenorizada, mas sim apontar, ao longo daquele Capítulo, os fundamentos, as influências e as novas e velhas perspectivas avaliativas que estavam em curso. Em Portugal seleccionamos, igualmente, documentos que colaboravam para a compreensão do aspecto jurídico-formal do sistema educativo lusitano.

Exploramos dados qualitativos, que são:

[...] ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p.16).

Ressalta-se tal questão por compreendermos que a abordagem qualitativa pode ser desenvolvida em diferentes vertentes epistemológicas; de fato, é importante clarearmos quais dimensões orientam nossa pesquisa, pois as questões relativas ao método estão relacionadas ao próprio conteúdo do trabalho em desenvolvimento. Por isso, metodologicamente há no texto gráficos que permitem observar a frequência de respostas em cada tema estudado, os excertos representativos e o processo de composição dos dados em categorias de análise.

Ao encontro da perspectiva qualitativa, consideramos que tanto os casos isolados quanto os numericamente representativos são importantes na compreensão das categorias por estarem cheios de significados, ou seja, os dados esporádicos na pesquisa

e as contradições são tão legítimos quanto os procedentes de alta representatividade e similitudes. Diante disso, necessitamos de uma análise qualitativa dos próprios dados quantitativos. Como sugere Rey (2002), o aspecto qualitativo não se refere a uma “[...] questão instrumental, nem tampouco uma questão definida pelo tipo de dados que devem ser incluídos, mas que se define essencialmente pelos processos implicados na construção do conhecimento, pela forma como se produziu o conhecimento” (REY, 2002, p.24).

A perspectiva anunciada nos conduz a destacar quais apontamentos e caminhos que seguimos ao longo da pesquisa, assim como os procedimentos de coleta de dados e análise que propomos. É inegável a importância de apresentar, nas pesquisas educacionais, consistência entre a postura epistemológica, o método e as formas específicas da utilização de técnicas. Nesse sentido, assumimos os seguintes elementos considerados fundamentais no presente trabalho: tomar a materialidade como base para a investigação, o que exige um permanente mergulhar na práxis das instituições e dos professores envolvidos na pesquisa; não negar as contradições, mas, ao contrário, tomá-las como alicerce para a compreensão do trabalho docente; relacionar a dimensão macro e o nosso recorte empírico; assumir a dialética como forma de analisar a realidade pesquisada; e entender a genericidade e a singularidade que compõem o recorte investigado.

Salientamos a necessidade de imergir no contexto do trabalho docente para abarcar a sua complexidade e dinâmica, pois, dentre as características da pesquisa qualitativa anunciadas por Bogdan e Biklen (2010), assumimos como fundamental o contato direto no ambiente investigado e a pesquisadora como instrumento principal; o interesse da investigadora pelo processo, mais do que pelos resultados ou produtos. Como os autores sugerem, tais características se apresentam, tanto em número quanto em intensidade, de modo diverso nas diferentes pesquisas, conforme o objeto estudado.

Na discussão sobre a abordagem qualitativa, um ponto relevante refere-se à interferência da subjetividade da pesquisadora nos dados coletados e na respectiva análise, fator que gerou muito descrédito à abordagem qualitativa em sua construção histórica, especialmente pelas marcas da defesa da neutralidade proclamada pelos positivistas. Entretanto, ainda que esse debate acerca do positivismo tenha representado um importante momento, isso não significa que não devamos estar apaziguados quanto à questão das nossas interferências subjetivas na pesquisa, fato que, segundo Bogdan e

Biklen (2010), deve ser enfrentado por meio da clareza do método e, sobretudo, por meio da densidade dos dados. Porém, os “[...] investigadores qualitativos tentam identificar os seus estados subjetivos e o efeito destes nos dados, mas não acreditam que possam ser 100% bem sucedidos. Todos os investigadores são presas dos enviesamentos inerentes ao observador” (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p.68).

Apoiados nesse preâmbulo tomamos como base as seguintes técnicas de coleta de dados no campo empírico: análise das estatísticas da avaliação em larga escala das instituições pesquisadas; questionários; entrevista; e diário de campo.

Quanto às técnicas ressalta-se que as entrevistas, nesse caso, com professores, gestores e especialistas da educação, como um domínio oral, são suscetíveis à análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Sendo assim, buscamos a explicitação e sistematização desse domínio para a compreensão justificada das mensagens dos docentes, sem cair na falácia da neutralidade, mas para garantir um:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p.44)

Na descrição analítica do conteúdo das entrevistas com os professores, gestores e Especialistas da Educação Básica<sup>11</sup> (EEB) integralmente transcritas, inclusive hesitações, risos, silêncios e estímulos de questões da entrevistadora, criamos quadros organizados por aproximação temática sem, contudo, descartar as incongruências, as visões conflitantes, em alguns casos do mesmo sujeito, para, ao final, constituir as categorias, ou seja, definimos as categorias a partir da análise das entrevistas. A entrevista é um campo complexo e rico que envolve “[...] a aparência por vezes

---

<sup>11</sup> Nomenclatura definida na Resolução n. 2.253, de 9 de janeiro de 2013, pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) de Minas Gerais, a qual estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de Educação Básica. O supervisor/orientador pedagógico), de acordo com o Guia do Especialista em Educação Básica da SEE de Minas Gerais, tem o papel “[...] na coordenação e articulação do processo de ensino e aprendizagem, sendo corresponsável, com a Direção da escola, na liderança da gestão pedagógica que deve ser o eixo a nortear o planejamento, a implementação e o desenvolvimento das ações educacionais. [...] abrem-se para o Especialista três campos fundamentais de atuação na escola, interligados e articulados entre si, abrangendo as ações de planejamento, implementação, organização e avaliação do processo de ensinar e aprender, mediados pela necessidade de se garantir um clima interno favorável ao desenvolvimento destas ações e, ainda, a necessária e indispensável participação e envolvimento com os pais e comunidade. São eles: Desenvolvimento Curricular e Ensino e Aprendizagem; Organização Escolar; Relações internas e com a comunidade” (MINAS GERAIS, 2013, p.13).

tortuosa, contraditória, ‘com buracos’, com digressões incompreensíveis, negações incômodas, recuos, atalhos, saídas fugazes ou clarezas enganadoras” ((BARDIN, 2011, p.90), o que nos conduziu a muitas leituras e à opção de explorar, no presente trabalho, falas sempre contextualizadas dos entrevistados, e não apenas frases isoladas.

### *5.1 Delimitação do campo empírico*

No Brasil desenvolvemos nossa investigação em Uberlândia/MG. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o município citado apresenta uma população de 604.013 habitantes (em 2013, a população estimada é de 646.673 hab.), distribuídos em uma área de 4.115,206 km<sup>2</sup>, com densidade demográfica de 146,78 hab/km<sup>2</sup>. Ocupa a terceira posição no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) municipal do estado, atrás apenas de Nova Lima e da capital Belo Horizonte. Uberlândia possui um alto IDH (0,789 em 2010), em um processo de crescimento em relação aos 0,702, em 2000 e 0,577, em 1991, de acordo com o Atlas Brasil 2013 – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento<sup>12</sup>.

No contingente educacional, de acordo com o Censo Escolar 2013 (Inep/MEC), o número de estudantes matriculados no Ensino Fundamental é de 76.903, sendo que nos anos iniciais do Ensino Fundamental é de 41.938, e nos anos finais, 34.960<sup>13</sup>. Em relação à dependência administrativa, estavam no Ensino Fundamental, na rede estadual, 29.637 estudantes; na federal, 677; na municipal, 35.204; e na privada, 11.385.

Iniciamos a delimitação do campo empírico no primeiro semestre de 2012. Por meio do *site* da 40ª Superintendência Regional de Ensino (SRE), obteve-se uma listagem de 504 escolas da SRE Uberlândia; destas, 331 estão no município e abarcam instituições privadas, municipais, estaduais e federais. Nosso foco voltou-se para as escolas estaduais, visto que no ano de 2011 (momento da seleção das escolas da pesquisa) se observava a histórica luta dos professores por melhores condições de trabalho, em uma greve de 112 dias que tinha, dentre outras pautas, a cobrança do cumprimento da Lei Nacional do Piso Salarial (Lei n. 11.738/2008). Do total de escolas da rede pública, 69 eram estaduais, das quais 68 estão localizadas na zona urbana. Na

<sup>12</sup>

Dados

disponíveis

em:

<<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=317020&search=minas-gerais|uberlandia|infograficos:-informacoes-completas>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

<sup>13</sup> Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>.

Tabela 1 a seguir, há a discriminação de estudantes na rede, de acordo com o nível de abrangência.

Tabela 1. Número de escolas, matrícula e professores da rede estadual – Uberlândia

Nº DE ALUNOS MATRICULADOS								
Anos	Nº de Escolas	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Especial	Educação de jovens e Adultos	*Educação Profissional	Total Nº de alunos	Nº de Professores
2005	67	36.154	22.843	579	4.934	52	64.562	2.620
2006	69	35.014	21.045	469	5.260	52	61.840	2.565
2007	69	34.072	20.281	419	6.379	0	61.151	2.365
2008	69	34.126	19.694	536	6.851	0	61.207	2.878
2009	69	33.543	19.180	354	6.800	0	59.877	5.943
2010	68	32.108	19.446	507	6.580	143	58.784	

Fonte: Elaboração da autora, com dados da 40ª Superintendência Regional de Ensino (2011).

Dentre as 68 escolas estaduais urbanas, selecionamos apenas as que atendiam ao Ensino Fundamental (foco da pesquisa), mas que abarcavam tanto os anos iniciais (1º ao 5º ano) quanto finais (6º ao 9º), pois a presença dos testes estandardizados em ambos os níveis gera maior densidade de avaliações sobre o coletivo da instituição de ensino. Ao excluirmos as escolas que atendem apenas uma das etapas do Ensino Fundamental, obtivemos a seleção de 39 escolas, como delineado na Tabela 2.

Tabela 2. Escolas estaduais por área de atuação – Uberlândia

ABRANGÊNCIA DA INSTITUIÇÃO	NÚMERO DE ESCOLAS
Conservatório Estadual de Música	1
Educação de jovens e adultos (EJA) /Educação especial/Educação Profissional	5
Escolas Estaduais de Atendimento ao Ensino Fundamental em Uberlândia: - 08 Escolas atendem apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental - 15 Escolas atendem apenas os anos finais do Ensino Fundamental - 39 Escolas atendem os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	62
Total de Escolas Estaduais em Uberlândia – MG.	68

Fonte: Elaboração da autora, com dados da 40ª Superintendência Regional de Ensino (2011).

O segundo critério de seleção das escolas esteve relacionado ao resultado do Ideb 2005/2007/2009 (dados disponíveis no *site* do Ideb/MEC, coletados em dezembro de 2011). Limitamos a pesquisa às escolas que apresentavam dados nos três anos avaliados, haja vista o propósito de envolver na pesquisa sujeitos cuja aproximação com

os testes estandardizados fosse mais intensa. A partir desse critério, selecionamos 30 instituições escolares.

Ainda em relação ao número de escolas, vale ressaltar que na definição dos critérios não era relevante para nossa pesquisa a estratificação das instituições de ensino escolhidas entre as “melhores” e as “piores” colocadas, de acordo com o Ideb. Nosso interesse precípua era abarcar na análise o processo de flutuação/movimentação dos índices, ou seja, as migrações do *status* das escolas e os mecanismos utilizados por elas para garantir a mobilidade. Essa migração foi, por nós, considerada importante, pois possibilitaria apreender tanto os elementos dos processos internos da organização da escola – que no olhar dos professores ocasionaram a modificação da *performance* da instituição – quanto as diferentes influências sobre o trabalho docente, de acordo com as discrepâncias de realidade. Neste estudo nos dedicamos a essa análise e ao confronto das variáveis que nos levaram a ampliar o olhar para além das dicotomias das escolas situadas em bairros central e periférico; de baixo e alto Ideb; e de alto e baixo poder aquisitivo dos moradores da região.

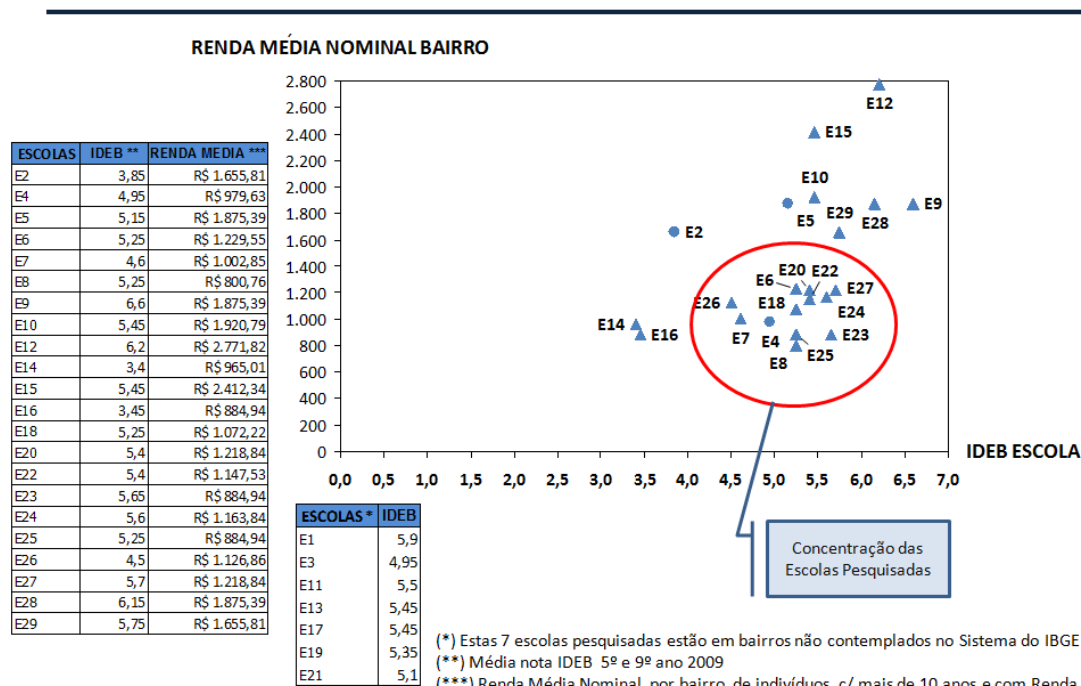
Efetivado esse procedimento, iniciamos o contato preliminar nas escolas, a fim obter a participação voluntária dos sujeitos. Para tanto, agendamos e realizamos reuniões com todos os diretores das 30 instituições selecionadas. No encontro com os gestores, foram apresentados os objetivos da pesquisa, a metodologia e os indivíduos da escola que estariam diretamente envolvidos (professores do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental; Especialista da Educação Básica e gestor) e que participariam das entrevistas, os quais seriam individualmente consultados quanto à disponibilidade em participar. Essas reuniões em muitos casos foram remarcadas por uma ou duas vezes, e em apenas três ocasiões foi necessário marcar com o vice-diretor da escola, o que gerou problemas no desenvolvimento das atividades nesse local, visto que o diretor havia suspenso os horários agendados com os professores, e apenas após conversarmos foi possível continuar com as atividades.

Do número total de 30 escolas, apenas uma não foi incorporada à pesquisa, ainda que não tenha destacado de forma explícita a manifestação pela não participação, pois realizamos muitas tentativas de agendamento da reunião com o gestor na escola e não obtivemos resultado positivo – mesmo ao visitar a escola, não fomos recebidas. De forma geral, houve abertura das instituições quanto à participação para o presente estudo, sobretudo ao mencionarmos o tema da pesquisa, compondo, ao final, um

universo de 29 escolas [ao longo do trabalho, elas serão identificadas com numerais de 1 a 29 (E1; E2; E3...), o que aparece registrado nos excertos citados]. Outro fator que conduziu à permanência desse universo de 29 escolas era que, ao iniciarmos o contato com as instituições de ensino, não tínhamos a certeza sobre quantos professores aceitariam participar da pesquisa, uma vez que, após a autorização dos diretores, os docentes da instituição poderiam ou não ter interesse em ser entrevistados.

Na análise dos dados do Gráfico 1, pudemos mapear algumas dimensões que caracterizam as escolas que compõem o quadro pesquisado. Nele ressaltamos os desempenhos expressos no Ideb, a localização das escolas e as condições socioeconômicas dos bairros nos quais essas instituições estão inseridas. Tais dados apontam a complexidade e as particularidades da realidade de trabalho dos professores, fatores nomeadamente desconSIDERADOS na “nota” final da escola, mas que são variáveis a ser estudadas quanto avaliamos os impactos das exigências de metas na concretude da realidade em que cada instituição está inserida. Nosso pressuposto é que essas diferenças acarretam demandas distintas ao docente.

Gráfico 1. Ideb e renda média nominal no bairro onde as escolas pesquisadas estão inseridas – Uberlândia



Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados do Inep/Ideb e do IBGE (2010).

No Gráfico 1, em relação ao Ideb exploramos a média do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental no ano de 2009 (na época da seleção das instituições de ensino, esse era o

resultado mais recente), quando a grande concentração das escolas se encontrava entre 4,5 e 6. O nível do poder aquisitivo<sup>14</sup> dos moradores nos bairros onde as escolas estão inseridas é significativamente distinto, desde R\$ 800,76 a 2.771,82 (renda média dos indivíduos por família). Vale salientar que, no IBGE de 2010, não há dados de sete bairros em que estão localizadas as escolas pesquisadas, os quais estão situados em regiões mais periféricas e pobres da cidade<sup>15</sup>.

Os dados iniciais apresentados no Gráfico 1 poderiam ser usados para justificar visões “tendenciosas” como, por um lado, de que a realidade socioeconômica em que a escola está inserida não é fator relevante para os índices, selecionando, como exemplo, a relação entre os resultados das instituições E2, E9 e E29; contudo, na aproximação com essas escolas, despontam-se novos elementos, como na escola E2, que na realidade tem seu quadro formado basicamente por estudantes que são conduzidos em ônibus da prefeitura e que moram em bairros diferentes e constituídos por famílias carentes, situação que inclusive dificulta o contato da família com a escola, em razão da distância; de outro lado, poder-se-ia justificar que os problemas enfrentados pela escola são decorrentes apenas das diferenças de condições sociais; para tanto, utilizar como referências E14 e E16, negando os dados da E23, que possui um Ideb elevado; ou desconsiderar que há escolas em contextos “aparentemente” semelhantes e com resultados muito distintos, ou o inverso, a exemplo da E2, que apresenta uma renda intermediária (R\$ 1.655,81), está situada em uma região central e possui o Ideb mais baixo dentre as instituições pesquisadas, e da E12, que tem a renda mais elevada (R\$ 2.771,82), situada em bairro nobre da cidade e com Ideb de 6,2.

Como nosso interesse é entender os processos conduzidos pelas escolas na migração nos resultados do Ideb e seus efeitos para o trabalho docente, diante da constituição de tais índices e não apenas do resultado em si, os diferentes contextos ou aparentes similitudes presentes no Gráfico 1 são fatores importantes para a análise do impacto das exigências que as metas provocam sobre os professores. Além disso, como

---

<sup>14</sup> Desde os impactos gerados pela análise de Coleman (2008) na década de 1960 nos Estados Unidos, acerca do papel das escolas no desempenho dos alunos, e a sua conclusão sobre a força das diferenças socioeconômicas na diferença de resultado, muitas foram as posições sobre essa temática (Cf. BROOKE; SOARES, 2008).

<sup>15</sup> De acordo com a *Base de informações do Censo Demográfico 2010: resultado do universo por setor censitário* (IBGE, 2011), os bairros são subdivisões intraurbanas legalmente estabelecidas a partir de leis ordinárias das Câmaras Municipais e sancionadas pelo prefeito. Assim, os bairros não localizados remetem a esse provável não estabelecimento em lei da agregação oficial. É digno de nota que Uberlândia, vista como uma cidade com elevado nível socioeconômicas, justamente não apresenta, nos dados no IBGE, os bairros onde observamos as condições mais precárias.

salientaremos no Capítulo I, serão apontadas as possíveis manipulações diante dos dados quantitativos e da seleção ou não de variáveis para a composição da análise.

Em relação ao campo empírico em Portugal, trabalhamos com um agrupamento de escolas situadas em Braga. O contato inicial foi intermediado pelo professor supervisor do estágio doutoral, Prof. Dr. Almerindo Afonso Janela. O(a) diretor(a) do agrupamento aceitou participar da pesquisa que se desenvolveu durante o período de outubro de 2012 a fevereiro de 2013. Como destacamos anteriormente, o agrupamento de escolas pesquisado é formado por nove escolas, sendo quatro Jardins de Infância, quatro escolas de Ensino Básico do Primeiro Ciclo (EB1) e uma escola de Ensino Básico do Segundo e Terceiro Ciclo (EB2, 3). O processo de instalação desse agrupamento ocorreu em 2003.

## *5.2 Delimitação dos sujeitos da pesquisa*

No Brasil, após a seleção das escolas, iniciamos o contato com professores, EEBs e diretores. O instrumental para subsidiar a coleta de dados foi composto por uma parte em formato de questionário (fechado), com 52 perguntas e 464 variáveis (consideradas as alternativas destacadas pelos docentes no item “outra alternativa”), e outra parte em formato de entrevista, com oito questões abertas, ambos realizados na mesma data e presencialmente pela pesquisadora. O tempo médio de cada encontro foi de uma hora, sendo que realizamos dois encontros em alguns casos.

Utilizamos três modelos de instrumentos de coleta de dados: um questionário para o professor (Anexo I), outro para os EEBs (Anexo II) e o terceiro (Anexo III), para os diretores das escolas pesquisadas. Realizamos os pré-testes com um sujeito de cada grupo e, posteriormente, foram consideradas questões como a extensão e o tempo; o conteúdo e a necessidade de acrescentar e/ou excluir questões do roteiro de coleta.

Para os professores foram formuladas questões que visavam compor o perfil desse segmento especificamente constituído por profissionais que atuam no Ensino Fundamental da rede estadual de educação de Uberlândia nos anos avaliados externamente em nível nacional. Nossa intenção precípua era conhecer a realidade de trabalho desses docentes do município e apreender a percepção deles acerca da avaliação externa, nomeadamente o Ideb. No questionário empregamos dois blocos temáticos: perfil socioeconômico dos professores e condições de trabalho docente. Nas

questões da entrevista (Anexo IV) exploramos sobremaneira a percepção dos professores sobre os testes padronizados e as implicações sobre o trabalho deles.

Entrevistamos em cada escola os professores do 5º ano do Ensino Fundamental, que compunham o quadro docente, e do 9º ano do Ensino Fundamental selecionamos um(a) professor(a) de Matemática, um(a) de Português e um(a) professor(a) de outra área de conhecimento, conforme a disponibilidade de participação. Escolhemos os professores do 5º ano e os de Português e Matemática do 9º ano, tendo em vista nossa hipótese de que tais profissionais sentiam de forma mais aguda os impactos dos testes, a julgar pela iminência dos testes externos em suas turmas.

Com os diretores, na entrevista, (Anexo V), o objetivo era entender o grau de importância que os gestores atribuem ao Ideb; como exploram os índices no exercício da gestão; as estratégias assumidas diante dos resultados; e as implicações do Índice na relação entre diretor e trabalho do professor. Em relação aos EEBs (Anexo VI), procurou-se analisar como avaliam a influência dos testes padronizados sobre o trabalho docente. A coleta de dados tanto do diretor quanto do especialista é composta por três eixos temáticos que envolvem o perfil dos profissionais, a avaliação destes sobre as condições de trabalho na escola e as percepções que eles têm acerca do Ideb e da sua implicação sobre o trabalho que realizam.

Tabela 3. Número de sujeitos da pesquisa por cargo/função – Uberlândia

Nível de ensino	Função/cargo	Número de sujeitos por área de atuação	Total de escolas
5º ano EF	Professores(as) regentes	58	29
9º ano do EF	Professores(as) de matemática	27	
	Professores(as) de Língua Portuguesa	29	
	Professores(as) de outra área de conhecimento do 9º ano: - Geografia: 8 professores - História: 10 professores - Educação Física: 1 professor - Arte: 1 professor - Ciências: 6 professores - Inglês: 1 professor	27	
	Diretor(a)	29	
	Supervisor(a) pedagógico(a)	55	
Total geral de sujeitos		225	

Fonte: Dados da pesquisa.

Tanto a parte do questionário quanto as questões da entrevista foram realizadas com os 225 sujeitos. Todas as entrevistas ocorreram no espaço da escola com os

docentes, normalmente na sala dos professores. Os nomes dos sujeitos e das instituições foram mantidos no anonimato, conforme o acordo feito com os participantes da pesquisa.

Em Portugal realizamos o levantamento de dados (Anexo VII) com a participação de 35 professores<sup>16</sup> da rede pública que atuam no Primeiro, Segundo e Terceiro Ciclo do Ensino Básico. Definimos como critérios a seleção dos docentes do agrupamento e a atuação nos anos em que ocorrem os exames nacionais no Ensino Básico (paralelamente ao nível realizado no Brasil). Dentre os professores consultados no agrupamento, aceitaram participar três que ministram aulas no 4º ano do Primeiro Ciclo e 26 que atuam no Segundo ou Terceiro Ciclo, como destacado na Tabela 4.

Tabela 4. Número de sujeitos da pesquisa por cargo/função – Braga/PT

Nível de ensino	Função/cargo	Número de sujeitos por área de atuação	Total
1º Ciclo	Professores(as) do 1º ciclo	3	1 Agrupamento (9 Escolas)
2º e 3º Ciclo	Professores(as) de Matemática	10	
	Professores(as) de Língua Portuguesa	12	
	Professores(as) Ciências	4	
Agrupamento	Gestor(a)	1	
	Presidente do Conselho-Geral	1	
	Coordenadores de escola	4	
	Total geral de sujeitos	35	

Fonte: Dados da pesquisa.

As entrevistas foram constituídas por questões envolvendo três áreas temáticas que se entrecruzam: organização por agrupamento de escolas; exames nacionais; avaliação externa das escolas e suas implicações sobre o trabalho docente. O tempo médio de cada entrevista foi de uma hora. Identificamos em alguns sujeitos a “vontade de ser ouvido”; outros que inicialmente resistiam, mas que, ao longo da entrevista, se envolveram em reflexões comprometidas; e, ainda, aqueles que se limitavam a respostas diretas e sucintas.

### 5.3 Caracterização do grupo participante da pesquisa

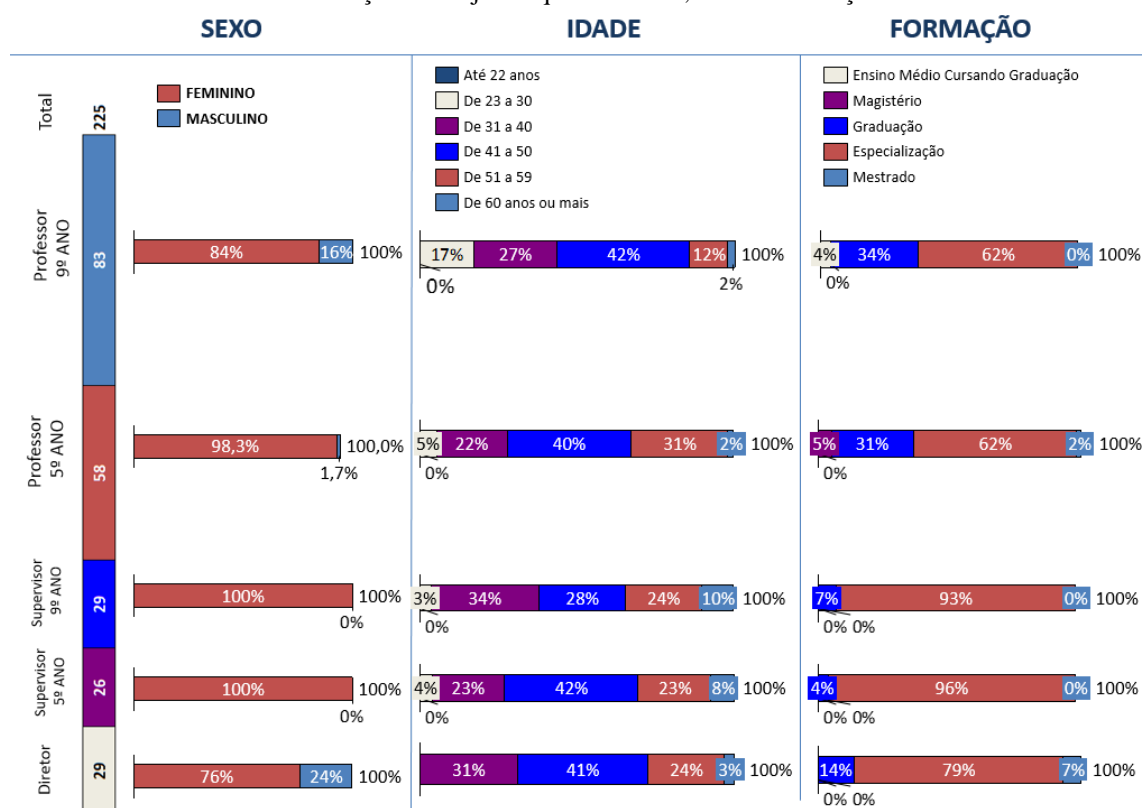
A pesquisa foi realizada no Brasil com 225 sujeitos, sendo 141 professores que atuam como docentes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental; 55 Especialistas da

<sup>16</sup> Dos 40 professores consultados, apenas três não aceitaram participar da pesquisa e dois mencionaram que não gostavam de entrevistas, mas, caso os dados não fossem suficientes, estariam à disposição.

Educação Básica; e 29 diretores das respectivas escolas. No grupo tivemos a participação de 204 mulheres e 21 homens.

Na Tabela 10 apresentamos a caracterização de cada grupo participante (professores, EEBs e diretores) da pesquisa quanto ao sexo, à idade e à maior titulação obtida. Como observamos dentro do universo de professores do 9º ano do Ensino Fundamental, 84% dizem respeito a mulheres e 16%, a homens, já no 5º ano, apenas 1,7% se refere ao sexo masculino e 98,3%, às mulheres. A primazia feminina também permanece entre as EEBs, composta 100% por mulheres, tanto no 5º quanto no 9º ano do Ensino Fundamental. Os dados apresentados estão em consonância com os estudos de Fernandes e Silva (2012, p.47), que apontam a predominância, com mais de 80%, do sexo feminino na profissão docente. Contudo, segundo os autores, “[...] embora ainda seja grande a diferença entre os sexos, percebe-se uma tendência de declínio na proporção de mulheres e, consequentemente, de aumento de docentes do sexo masculino a partir do início da década de 1990”.

Gráfico 2. Caracterização dos sujeitos quanto a sexo, idade e formação – Uberlândia



Fonte: Dados da pesquisa.

Outro fator a considerar, como analisam Alves e Pinto (2011), é a variação expressiva que existe entre os níveis de ensino, quando avaliados dados referentes ao sexo na Educação Básica. Destacam que, enquanto na Educação Infantil as mulheres chegam a 96,8%, de acordo com o Censo Escolar (2009), no Ensino Médio esse valor cai para 64,2%. Em nossos dados, essas diferenças estão presentes no contexto do Ensino Fundamental, quando os homens estão mais presentes no final dessa etapa do ensino.

Embora o universo escolar pesquisado seja majoritariamente constituído por mulheres (90%), o cargo de gestor em sete escolas é ocupado por homens, o que representa 24%. Em um âmbito de 29 diretores, a porcentagem aponta a iminência da ocupação do cargo de gestor pela figura do homem, em comparação ao universo total de sujeitos.

Essa realidade retrata em parte uma característica das condições do trabalho das professoras como resultado das divisões sexuais do trabalho na sociedade. De acordo com Apple (1995), tal diferença não pode ser analisada como resultante da passividade feminina, visão que apenas reforça as crenças tácitas da passividade relativa à força de trabalho feminina, quando, na realidade, se observa um processo histórico de luta e resistência da mulher.

A presença de 22 mulheres (76%) na gestão das escolas pesquisadas representa esse processo de luta e transformação. Contudo, é inegável que as trabalhadoras vivem, ainda no século XXI, dois tipos de divisão laboral:

Primeiro, o trabalho de mulheres está relacionado a uma divisão vertical do trabalho, em que as mulheres como um grupo estão em desvantagem face aos homens, no que toca às condições sob as quais trabalham. Segundo, sua atividade está envolvida em uma divisão horizontal do trabalho, em que as mulheres se concentram em tipos específicos de trabalho (APPLE, 1995, p.54).

Os dados da pesquisa estão em consonância com os argumentos de Apple (1995), seja em relação às condições de trabalho ou no que tange à prática de feminização do magistério ou da distribuição de cargos. Segundo o autor, a própria relação de controle da prática pedagógica e dos currículos concerne às divisões sexual e de classe.

Quanto à idade dos sujeitos da pesquisa, o grupo de 225 sujeitos é composto por 19 pessoas com idade de 23 a 30 anos; 60 pessoas, de 31 a 40 anos; 89, de 41 a 50 anos;

48, de 51 a 59 anos; e nove, acima de 60 anos. Tanto nos anos iniciais quanto finais do Ensino Fundamental, 40% os profissionais estão entre 41 e 50 anos. Na faixa etária entre 23 e 30 anos, geralmente ocupada por docentes recém-formados, está a porcentagem mais reduzida no grupo pesquisado (professores, especialistas e diretores). Quando retomamos pesquisas que apresentam o perfil do docente brasileiro, observamos uma tendência ao envelhecimento da categoria, “[...] na qual a média da idade atinge cerca de 40 anos nos anos mais recentes de 2005 a 2009, respectivamente. A média de idade dos docentes aumentou quase 15 anos no período analisado” (FERNANDES; SILVA, 2012, p.49).

Em relação à maior formação concluída no grupo total de participantes (225), temos três pessoas com Ensino Médio; três, com magistério; 53, com graduação; 163, com especialização; e três, com mestrado. Na Tabela 10 constatamos, no grupo de diretores, 7% com mestrado; 79%, com especialização; e 14%, com graduação. Os EEBs do 5º e do 9º ano apresentam, respectivamente, 96% e 93% com especialização, e os demais possuem graduação. Em relação aos professores do 5º ano do Ensino Fundamental, há 2% com mestrado; 62%, com especialização; 28%, com graduação; 5% com magistério (duas pessoas cursando Pedagogia e outra, Enfermagem).

Dos professores do 9º ano do Ensino Fundamental, temos 62%, 34% e 4%, respectivamente com Especialização, Graduação e Ensino Médio. Nas escolas onde há contrato com pessoas com formação em nível médio regular (encontram-se ainda a cursar a graduação em cursos respectivos à matéria ministrada), são notadas recorrentes reclamações dos diretores quanto à dificuldade no tocante à rotatividade e à falta de professores, especialmente nas áreas de ciências exatas. Como destacam Oliveira e Maués (2012), apesar de, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), se demandar a exigência da formação em nível superior dos docentes da Educação Básica, há brechas que permitem a atuação daqueles que têm apenas o Ensino Médio, como a Lei n. 12.014, de 6 de agosto de 2009, que altera o artigo 61 da LDB e determina, dentre os profissionais habilitados para atuar como docentes na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, aqueles com nível médio ou superior.

Quando confrontamos os resultados do grupo total de participantes da nossa pesquisa quanto à formação com os dados da pesquisa *Trabalho Docente na Educação*

*Básica no Brasil (TDEBB)*, que envolveu sete estados brasileiros<sup>17</sup>, observamos que 16% dos docentes ainda não têm formação em nível superior, como destacam Oliveira e Maués (2012), valor bem mais elevado que os 2,7% de professores em nível médio participantes da nossa pesquisa. E de acordo com os dados de Alves e Pinto (2011), 32,2% ainda possuem formação apenas até o Ensino Médio. Vale ressaltar que, em Portugal, o grupo envolvido na pesquisa era formado por 10 homens e 25 mulheres, sendo todos com formação em nível superior. Dois professores se encontravam em processo de doutoramento e dois possuíam mestrado.

## 6 Estrutura do relatório de pesquisa

O relatório de pesquisa organiza-se em cinco capítulos. No primeiro deles, intitulado *Avaliação: velhas e novas contradições*, nosso objetivo foi discutir concepções e tendências de avaliação educacional em seus diferentes níveis. Destacamos os ranços e conflitos históricos em torno da avaliação, os princípios que têm orientado a avaliação em larga escala e o papel atribuído à avaliação nas políticas públicas educacionais.

No segundo capítulo – *Estado, políticas de avaliação e o trabalho docente* –, tenciona-se analisar a relação entre as políticas de educação elaboradas pelo Estado e a intensificação dos testes estandardizados na realidade das escolas brasileiras, a qual não é entendida como consequência de uma política de Estado, mas como estratégia inerente à lógica gerencial do Estado. Abordamos, nesse capítulo, aspectos de ordem teórico-conceitual de categorias como “*quase mercado*” em educação, Estado Avaliador, *accountability* e trabalho docente, com foco na intensificação e no trabalho precário dos professores. Como recorte analítico, trabalhamos os programas educacionais do governo Lula diretamente relacionados ao Ideb.

No terceiro capítulo – *Impactos da avaliação em larga escala no trabalho docente, no contexto português* – analisamos, com base no estudo e na exploração empírica do contexto português, como a categoria avaliação tem servido, em diferentes realidades, à introdução de novas características na gestão da educação pública e na re(configuração) no/do trabalho docente. Na primeira seção do capítulo trabalhamos

---

<sup>17</sup> Pará; Rio Grande do Norte, Goiás, Espírito Santo, Minas Gerais, Santa Catarina e Paraná. Pesquisa coordenada pela GESTRADO/UFMG.

com três categorias: *gestão, avaliação e condições de trabalho dos professores lusitanos*. Na sequência, compomos uma seção para análise da avaliação externa na dinâmica do ensino básico do país e as suas implicações sobre o trabalho docente.

No quarto capítulo – *Condições do trabalho docente no Ensino Fundamental da rede estadual de Ensino em Uberlândia/MG* –, procuramos analisar as condições de trabalho do professor para o exercício da prática docente, com base nos dados empíricos das 29 escolas do Município de Uberlândia/MG. Nosso propósito foi entender os impactos dos índices, cobrados em nome da qualidade da educação, diante das condições de trabalho vividas concretamente pelos professores e gestores entrevistados. A partir da análise dos dados, três dimensões do trabalho docente são abordadas, quais sejam: as *condições de trabalho na escola (material e humana)*; as *condições de trabalho do professor como categoria profissional*; e as *condições de trabalho para a autonomia e autoridade do professor na docência*.

Por fim, no quinto capítulo, denominado *A lógica dos testes standardizados e suas repercussões no trabalho docente*, consolidamos nossas categorias de análise, a fim de apresentarmos as implicações causadas pela política de avaliação no trabalho docente e na gestão escolar. Nesse capítulo ressaltamos inicialmente a análise dos índices das escolas pesquisadas e, na sequência, as categorias: concepções de avaliação em larga escola – emancipatória x regulatória/classificatória; responsabilidade coletiva x responsabilização unilateral; reestruturação da prática pedagógica – autonomia x precarização subjetiva; e objetivação de valores – relações meritocráticas x empenho coletivo.

A organização dos capítulos é precedida pela presente introdução e sucedida pelas considerações finais da autora.

## CAPÍTULO I – AVALIAÇÃO: VELHAS E NOVAS CONTRADIÇÕES

Os processos avaliativos são assumidos por nós como mecanismos legítimos e necessários de organização do trabalho pedagógico, das políticas e práticas que envolvem a dinâmica educativa, contudo compreendemos que a avaliação guarda muitos dissensos, interesses, conflitos e ambiguidades. Como assevera Freitas (2011), a categoria pedagógica avaliação é polêmica e permeada por contradições; ela pode estar tanto a serviço da formação, da aprendizagem, responsabilidade coletiva, da justiça e transformação social, quanto do medo, da exclusão, da ameaça, da responsabilização unilateral, da inculcação ideológica da culpa, do fracasso e da reprodução das diferenças sociais.

Pretendemos, neste capítulo, situar a avaliação como campo de disputa que, seja em nível da avaliação da aprendizagem, institucional ou em larga escala, não é neutro ou apolítico, ao contrário, está imbricado em valores, em posições ideológicas de mundo, da função social da escola e de sua relação com a sociedade (LUCKESI, 1995).

A avaliação tem um sentido político. Como ressalta Souza (1998), o que está em jogo no debate acerca da avaliação é o projeto educacional e de sociedade em relação ao qual de fato estamos comprometidos. Por isso, é necessário evitar as visões maniqueístas de “satanização” da avaliação ou sacralização de suas possibilidades para, no contexto de análise do objeto, não assumirmos uma postura reducionista, seja de recusa e pessimismo, acerca da avaliação ou supervalorização, como tem ocorrido no discurso oficial, no tocante aos testes padronizados aplicados em larga escala.

A avaliação assumiu importância na agenda de governos, organismos internacionais, reformadores empresariais e agências dedicados à reestruturação do setor público e particularmente da educação. Para Dias Sobrinho (2003), essas avaliações produzem consideráveis efeitos públicos, sobretudo, nos últimos anos, ao se tornar uma estratégia de poder largamente utilizada pelos Estados, o que demanda análise das bases epistemológicas da avaliação que emergem de uma concepção de mundo, em correlação com os efeitos éticos, políticos e pedagógicos que ela produz.

Todavia, diante do nosso propósito de pesquisa em analisar o *corpus* da avaliação em larga escala, se desconsiderarmos as tendências históricas e a cultura da avaliação educacional que marcaram a escola e a relação entre os diferentes níveis de avaliação (da aprendizagem, institucional e de sistema), colocamo-nos sob pena de não

darmos conta da complexidade da avaliação, especialmente porque a avaliação tem “[...] sufrido profundas transformaciones conceptuales y funcionales a lo largo de la historia y, sobre todo, a lo largo del siglo XX” (ESCUDEIRO, 2003, p.11).

Por conseguinte, embora tenhamos como objeto de pesquisa as políticas públicas de avaliação em larga escala (que exploramos com profundidade no Capítulo II), neste capítulo pretendemos discutir concepções e tendências de avaliação educacional em seus diferentes níveis, pois pressupomos que é preciso desnaturalizar as respostas imediatistas, dicotômicas e contextualizar o problema na conjuntura de contradições que envolvem questões, como: *Avaliar o quê, para quê, como e quem deve avaliar e ser avaliado no âmbito do “sistema” educacional? O que fazer e o que se faz com os resultados aferidos nos testes estandardizados? Avaliação como controle ou como melhora e emancipação? Quais critérios e indicadores usar? Como interpretá-los? O que fazer com os produtos da avaliação? Por que a avaliação assumiu tamanha centralidade nos debates políticos?*

Portanto, centramos nossos esforços na contextualização da avaliação como campo de investigação com base no estudo bibliográfico e na análise documental. O grande número de trabalhos dedicados a esse tema, especialmente na última década, conduziu à chamada de autores não com a intenção de esgotar (o que por si demanda trabalho específico) ou de convocá-los por afinidade epistemológica, e sim pela proposição destes acerca da problematização da avaliação como categoria de análise. Contudo, a indicação de um quadro teórico-conceitual acerca da avaliação em larga escala, objetivo inicial do capítulo, foi reestruturada após a sistematização de vários estudos acerca da temática, pois consideramos a necessidade de contextualizar esse nível da avaliação no âmbito da avaliação educacional, haja vista as marcas culturais construídas em relação ao tema e a complexidade de relações e concepções que envolvem a categoria “avaliação”. Para tal, ampliamos as fontes e o campo de olhar para entender as contradições entre mudanças de tônica nas políticas públicas voltadas para a avaliação e suas implicações no trabalho docente.

### **1.1 Avaliação: fundamentos e enfoques**

A avaliação é elemento presente na história do homem muito antes de ela ser assumida no campo da educação formal, como os exames de usos e costumes presentes

na pré-história realizados com medidas práticas e sem padrão uniforme (Cf. LIMA, 2010) ou mesmo na idade antiga, com a “pantometria” (tecnologias e sistemas de medida e pesagem da antiguidade) que conduziam práticas de exames, como na China antiga (1.200 a. C.) e na Grécia (460 a. C.), com função militar ou de classificação (Cf. LIMA, 2010; BARRIGA, 2001; DIAS SOBRINHO, 2003; GARCIA, 2001). Para Barriga (2001, p.55), a prática do exame é normalmente observada como elemento inerente da ação educativa; todavia, o autor afirma que “[...] há evidências de que antes da Idade Média não existia um sistema de exames ligado à prática educativa” e que nem sempre se vinculou exame à certificação, às notas ou aos conceitos.

A primeira notícia que temos de exames nos é trazida por Weber quando se refere ao uso pela burocracia chinesa, nos idos de 1200 a. C., para selecionar, entre sujeitos do sexo masculino, aqueles que seriam admitidos no serviço público. Portanto o exame não aparece como uma questão educativa, mas como um instrumento de controle social (GARCIA, 2001, p.30).

De acordo com Garcia (2001), não se encontravam na literatura pedagógica, até muito recentemente, indícios sobre a prática do exame nas escolas, embora Durkheim já se referisse ao exame na universidade medieval, o qual funcionava como um ritual de passagem em que o candidato deveria mostrar sua maturidade intelectual para poder ser reconhecido como bacharel, licenciado ou doutor. Barriga (2001) também evidencia como o exame ingressa no cenário educativo, mormente por meio da universidade medieval, mas, segundo esse autor, vale destacar que apenas os estudantes que estivessem seguros se apresentavam ao exame como forma de mostrar os conhecimentos adquiridos. Também na universidade (Cambridge), o exame escrito teria sido usado pioneiramente.

Lima (2010, p.94) discorre que os exames foram marcados pela “[...] égide principal da *ratio studiorum* que guiou a Pedagogia Jesuítica”. Foi já sob a preponderância do método escolástico que os exames foram aplicados formalmente à educação escolar por exames escolares orais. Os jesuítas do século XVI, nas normas voltadas para a orientação dos estudos escolásticos, tinham, segundo Luckesi (1995, p.22), “[...] uma atenção especial com o ritual das provas e exames”, que eram constituídas de ocasiões solenes como a realização das bancas examinadoras ou na forma de comunicação pública dos resultados.

No século XVII, “[...] pela hegemonia do método moderno e de forma similar à existência das vertentes cartesiana e baconiana para explicação diferenciada da importância da experiência dentro de um método universal, surgem duas maneiras de institucionalizar o exame” (LIMA, 2010, p.89-90). Uma, conforme o autor, vem de João Amós Comenius (1592-1670), que assume a avaliação como um problema metodológico na *Didática Magna* (1657), uma vez que, se o aluno não aprendesse, era necessário repensar o método, configurando o exame como um auxílio da prática docente mais adequada ao estudante (exame como aspecto do método ligado à aprendizagem). A outra forma de institucionalizar o exame provém de Jean Baptiste de La Salle (1651-1719) que, em seu *Guia das Escolas Cristãs* (1720), coloca o exame como forma de supervisão e elemento de controle disciplinar do processo e a leitura de seus resultados, visto que “[...] centra no aluno e no exame o que deveria ser resultado de uma prática pedagógica” (GARCIA, 2001, p.32); assim rompe a unidade dialética ensino/aprendizagem e dá à parte valor de totalidade, além de responsabilizar aquele que aprende pelo processo e resultado. Segundo Garcia (*Idem*), em ambas o exame estava inserido no propósito do controle – no primeiro, com o princípio de acompanhamento metodológico e, no segundo, o caráter era de *controle coercitivo*. Desses dois modelos, os quais estão em curso ainda hoje nas práticas educativas, o predomínio do modelo de La Salle teve primazia, vinculado à visão do controle disciplinar.

A opção privilegiada da avaliação educacional voltada para o controle dos educandos envolve questões ideológicas, como sustenta Luckesi (1995). Para este autor mesmo na pedagogia comeniana, o medo era associado ao exame, o qual era visto por Comenius como “[...] excelente fator para manter a atenção dos alunos” (LUCKESI, 1995, p.22), e o professor deveria fazer uso desse meio. Segundo Luckesi, a função da avaliação da aprendizagem como *disciplinamento social do aluno* não tem nada a ver com o significado dos conteúdos escolares, pois tais práticas já estavam “[...] inscritas nas pedagogias do século XVI e XVII e faz parte da emergência e cristalização da sociedade burguesa” (*Ibidem*, p.22).

Na mesma direção, Barriga (2001) ressalta que a questão dos exames escolares não está historicamente conectada ao conhecimento, mas a uma construção de tempos recentes ligados a fortes questões sociais que convergem no “exame” de questões de ordem política, sociológica, psicopedagógica ou técnica. Contudo, segundo esse autor, é

sobre a dimensão técnica que se agudizaram os debates ao longo da história, ocultando os diferentes interesses que se apregoam em torno dessa prática. Quando a sociedade se depara com diferentes problemas, seja de ordem econômica, social ou psicopedagógica, recai sobre o exame uma supervalorização e ele é colocado a resolver, inclusive, problemas gerados por outras instâncias sociais. Ele é superdimensionado; porém:

O exame não pode por si mesmo resolver problemas gerados em outras instâncias sociais. Não pode ser justo quando a estrutura social é injusta; não pode melhorar a qualidade da educação quando existe uma drástica redução de subsídios e os docentes se encontram mal pagos; não pode melhorar os processos de aprendizagem dos estudantes quanto não se atende nem à conformação intelectual dos docentes, nem ao estudo dos processos de aprender de cada sujeito, nem a uma análise de suas condições materiais (BARRIGA, 2001, p.57).

Para Dias Sobrinho (2003, p.14), a avaliação que hoje nos afeta denota as “[...] possibilidades e necessidade de escolha que o mundo moderno engendrou”, estreitamente relacionada com “escolher e optar”. No campo da educação, a avaliação muitas vezes reafirma uma tradição relacionada a fatores como regulação, seleção e hierarquização e “[...] tão arraigados estão os conceitos de seleção, medida e classificação nos processos avaliativos que, por vezes, quase chegam a definir a própria avaliação” (*Ibidem*, p.15). Os exames são protagonistas no “[...] processo de verificação da aprendizagem”, ao passo que o termo “avaliação” remonta a tempos muito mais recentes (BARRIGA, 2001, p.55).

No Brasil, os debates e reflexões acerca da avaliação foram fortemente marcados e influenciados pela trajetória da avaliação norte-americana (MEZZAROBÀ; ALVARENGA, 1999). E, no que tange à construção do campo epistemológico da avaliação, Ralph Winfred Tyler é considerado a referência divisória, a ponto de ser visto, por muitos autores, a exemplo de Dias Sobrinho (2003), como o pai da *avaliação educacional*, expressão que foi cunhada por ele. A relevância de Tyler serviu de marco; assim, o período que decorre dos últimos anos do século XIX às primeiras três décadas do século XX ficou conhecido como *pré-Tyler* ou geração da medida, por voltar-se para trabalhos técnicos, elaboração e aplicação de testes.

Nesse período (pré-Tyler), a avaliação, assim como outras disciplinas pedagógicas, foram influenciadas por diversos fatores presentes e que confluíam naquele momento, como o “[...] florecimiento de las corrientes filosóficas positivistas y

empíricas que apoyaban a la observación, la experimentación, los datos y los hechos como fuentes del conocimiento verdadero”; a “[...] influencia de las teorías evolucionistas y los trabajos de Darwin, Galton y Cattell, apoyando la medición de las características de los individuos y las diferencias entre ellos”; o “[...] desarrollo de los métodos estadísticos”; e o “[...] desarrollo de la sociedad industrial que potenciaba la necesidad de encontrar unos mecanismos de acreditación y selección de alumnos, según sus conocimientos” (ESCUDEIRO, 2003, p.13).

Nesse período, “[...] avaliação e medição são conceitos intercambiáveis, claramente inseridos no paradigma positivista próprio das ciências físico-naturais e se centram na determinação das diferenças individuais” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.16). A avaliação se mistura ao campo da psicologia que, por sua vez, está numa fase de predominância psicométrica ao tentar buscar um estatuto de ciência. Enquanto isso, a psicometria “[...] trata do desenvolvimento e da aplicação de técnicas de mensuração e quantificação dos fenômenos psicológicos com o suporte da Estatística e da Matemática” (LIMA, 2010, p.91).

A avaliação nesse contexto assume o caráter de objetividade, segundo um cunho científico, sendo marcada pelo positivismo e orientada pela psicologia. Para Lima (2010), com a atribuição de valores numéricos aos comportamentos desencadeou-se a possibilidade de representar as diferenças de comportamento. Assim, a partir do uso de *testes* na educação deu-se o advento, no final do século XIX, à classificação dos educandos por uma escala de valores e notas. É nesse momento que temos, de acordo com Barriga (2001), o pleno desenvolvimento da fase científica da *avaliação educacional*, quando a atribuição de notas ao trabalho escolar passa a fazer parte da herança pedagógica daquele século. Contudo, na visão de Dias Sobrinho (2003, p.17), apenas no século XX que a avaliação “[...] começou, gradualmente, a se desenvolver como prática aplicada à educação”.

Barriga (2001) sustenta que no século XX foram criados *mecanismos científicos para o controle*, e a pedagogia deixa de se referir ao termo *exame* para dar primazia aos *testes*, que aparentemente são mais científicos – apenas posteriormente passamos a fazer mais uso do termo *avaliação*. Para esse autor, tanto os testes quanto a avaliação “[...] são resultados do processo de transformação social que a industrialização monopolística provocou nos Estados Unidos”, o que estaria relacionado a um novo discurso pedagógico (BARRIGA, 2001, p.63). Com os “testes”, o propósito era definir e detectar

diferenças individuais para deliberar as posições dos sujeitos no grupo, ou seja, os testes estabeleciam discriminações individuais com pouca relação com os programas escolares: “Los testes informaban algo sobre los alumnos, pero no de los programas con los que se les había formado” (ESCUDEIRO, 2003, p.13).

Diante disso, Dias Sobrinho (2003) discorre que, embora seja evidente a necessidade de distinguir *avaliação* de *medida*, naquele momento (pré-Tyler) esses termos se tomavam um pelo outro, e o foco se referia aos testes de verificação, à mensuração e à quantificação da aprendizagem.

A relação entre a ideia de evolução científica (especialmente relacionada à psicologia) e os testes possibilita entender importantes conceitos e práticas de avaliação presentes ainda hoje nas escolas brasileiras, marcada pelo ideal da *objetividade, neutralidade, das escalas e da confiabilidade dos métodos estatísticos*. Essa atenção da psicologia à aprendizagem associava-se à ideia de facilidade de mensurá-la e quantificá-la, pois, de acordo com Dias Sobrinho (2003), se supunha que esta pudesse ser controlada por meio de métodos científicos, com garantias de credibilidade e fiabilidade. Portanto, tratava-se nesse período do foco da *avaliação de aprendizagem*:

Mediante os procedimentos convencionais de testes, provas e exames aplicados aos alunos, para medir rendimentos, sem ainda preocupação com dimensões mais ampla do processo de ensino e aprendizagem, como currículo em sentido pleno, e tampouco com as estruturas institucionais, programas pedagógicos ou políticos (DIAS SOBRINHO, 2003, p.18).

O fervor do período dos testes começa a decrescer nos anos 1940, inclusive, com algumas críticas. Nos Estados Unidos e na Europa, se “[...] passou a questionar a demasiada confiança depositada nos modelos tradicionais de exame” (LIMA, 2010, p.92), e a Docimologia, ramo disciplinar do estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas, atuou no início do século XX com orientações de refutação à lógica da objetividade pura da medida. A Docimologia:

[...] supone un primer acercamiento a la verdadera evaluación educativa. Se criticaba, sobre todo, el divorcio entre lo enseñado y las metas de la instrucción. La evaluación se dejaba, en último término, en manos de una interpretación totalmente personal del profesor. Como solución se proponía: a) elaboración de taxonomías para formular objetivos, b) diversificación de fuentes de información, exámenes, expedientes académicos, técnicas de repesca y testes, c) unificación de criterios de corrección a partir del acuerdo entre los correctores de las pruebas y d) revisión de los juicios de valoración

mediante procedimientos tales como la doble corrección, o la media de distintos correctores. Como puede verse, se trata de criterios en buena medida vigentes actualmente y, en algún caso, incluso avanzados (ESCUDEIRO, 2003, p.14).

A partir da década de 1930, sobretudo com o modelo de Tyler (1932 e 1940 desenvolve o *Eight-Year Study of Secondary Education for the Progressive Education Association*), que tem seu delineamento baseado em objetivos comportamentais e em metodologia de análise quantitativa, a avaliação passa a ser concebida de modo mais sistemático. Nesse viés, os objetivos educacionais são assumidos como o centro da avaliação, “[...] pondo em questão a mera avaliação psicológica” (PARENTE; RODRIGUES, 2010, p.110).

Tyler (1983) passa a questionar sobre quais objetivos educacionais a escola deve se dispor a atingir; como selecionar *experiências de aprendizagens* úteis a esses objetivos; como organizar a aprendizagem para um ensino eficaz; como elaborar o currículo; e como avaliar a eficácia de experiências de aprendizagem. A gestão científica, o desenvolvimento curricular e o programa de ensino de uma instituição educacional, com base nos objetivos colimados, passam a ser o foco da sua análise. Merece nota que, na demarcação das finalidades, o autor entendia a necessidade de superar fontes isoladas nessa definição, ou seja, defende que os objetivos da escola devem ser constituídos tomando por base estudos dos próprios estudantes, estudo da vida contemporânea, sugestões fornecidas por especialistas em disciplinas (Matemática, Literatura...), e conforme a filosofia da escola (fundada na visão de sociedade) e a da psicologia da aprendizagem (que sob o olhar de Tyler deixa de ter exclusividade).

Modificar o *padrão de comportamento do aluno* é o foco da formulação dos objetivos para Tyler (1983). Definia o autor:

Como o verdadeiro propósito da educação não é fazer com que ele [aluno] desempenhe certas atividades, mas suscitar modificações significativas no padrão de comportamento do aluno, torna-se importante reconhecer que toda formulação dos objetivos da escola deve ser uma exposição das mudanças que devem operar-se nos alunos (TYLER, 1983, p.40).

O objetivo deve declarar a espécie de comportamento, o conteúdo ou a área da vida na qual deve ser operado esse comportamento. Nesse entremeio, a avaliação consiste em mostrar em que “[...] medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino” (TYLER, 1983, p.98). Se

os objetivos educacionais consistem em produzir modificações desejáveis no comportamento dos estudantes, a avaliação “[...] é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo” (*Ibidem*, p.99). Para Tyler, a avaliação deveria envolver no mínimo duas apreciações, uma no início do programa educacional e outra mais tarde, para que a mudança possa ser medida. E, segundo esse autor, para a estimativa da permanência da aprendizagem, faz-se necessário um novo ponto de avaliação, após certo tempo do término do ensino.

A avaliação servia para determinar a diferenciação entre o “idealizado” e o que foi realmente alcançado em relação aos objetivos traçados. Contudo, a avaliação era vista como elemento final de averiguação dos objetivos, e não como parte do processo para obtê-lo. Como define Lima (2010), se na fase pré-tyleriana a avaliação era confundida com medida, com Tyler predominava a valorização tecnicista dos objetivos educacionais que, inclusive, se mantêm na avaliação de programas altamente em voga nos dias atuais.

Esta evaluación ya no es una simple medición, porque supone un juicio de valor sobre la información recogida. Se alude, aunque sin desarrollar, a la toma de decisiones sobre los aciertos o fracasos de la programación, en función de los resultados de los alumnos, algo que retomarán otros importantes evaluadores como Cronbach y Sufflebeam unos años después (ESCUDEIRO, 2003, p.15).

Reservadas as críticas à abordagem de Tyler, há de se observar as suas inovações para a reflexão da avaliação, como no tocante aos instrumentos avaliativos. Nas palavras de Tyler (1983), não se poderia aceitar a relação de avaliação como sinônimo de testes com lápis e papel; para ele, qualquer meio de obter dados sobre o comportamento definidos pelos objetivos é um procedimento apropriado de avaliação – observação, entrevistas, questionários, diferentes atividades produzidas pelo estudante etc. deveriam ser utilizados. Não obstante, os procedimentos de avaliação pautados na visão racionalista científica marcavam ainda a busca pela fidedignidade; as definições de amostras; as situações controladas; a procura pela objetividade; e a garantia de assegurar validade. Na visão de Dias Sobrinho (2003):

A avaliação nesse momento se desenvolve claramente de acordo com o paradigma da racionalidade científica que caracteriza a pedagogia por objetivos, compromissada com a ideologia utilitarista tão peculiar à indústria e que tem suas raízes mais fortes no começo do século XX

nos Estados Unidos. De acordo com essa racionalidade inspirada na indústria, a escola deve ser uma instituição útil ao desenvolvimento econômico (DIAS SOBRINHO, 2003, p.19-20).

Ao adquirir “[...] com o tempo roupagens diferentes, essa pedagogia guarda em seu núcleo duro a ideia da eficiência”, quando a avaliação “[...] se tornou, então, um instrumento para diagnosticar quantitativamente a rentabilidade e a eficiência da escola, dos processos pedagógicos e administrativos” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.20). Essa abordagem tyleriana teria, de acordo com Parente e Rodrigues (2010), marcado propostas no Brasil, por exemplo, quando a Secretaria de Educação e Cultura do Estado de São Paulo publicou, em 1931, o trabalho *Um ensaio de organização de classes seletivas do 1º grau com o emprego dos testes ABC*, sob forte influência desses ideários. Naquele momento, o:

Serviço de Psicologia Aplicada (SPA), idealizado como centro de estudos, investigações e pesquisa, coordenou a organização de 476 classes seletivas de 1º ano de acordo com os níveis de maturidade para a aprendizagem da leitura e da escrita. Na publicação *Um ensaio de organização de classes seletivas do 1º grau com o emprego dos testes ABC* (SILVEIRA, 1931), a Profa. Noemy assinalava que, se a associação entre idade mental e maturidade para o aprendizado fosse sempre ou fortemente positiva, seria fácil selecionar os alunos [...] Daí, a necessidade de medida específica e concluía pelas provas denominadas testes ABC (MONARCHA, 2009, p.8-9).

Todavia, segundo Vianna (1978, p.69), no Brasil a utilização de testes (entendidos como provas do tipo objetivas) só passa a adquirir significado e “[...] exercer alguma influência a partir de meados da década de 1960”. As experiências de testes anteriores a essa data eram raras exceções, geralmente como consequência da influência da literatura norte-americana que, “[...] no pós-guerra, passou a exercer considerável influência na vida educacional brasileira, substituindo a francesa, que dominara a cultura do Brasil a partir do século XIX.” Para esse autor, dentre os fatores da inserção dos testes em nosso país estava a ampliação da demanda das universidades, as quais passaram a utilizar testes com itens de múltipla escolha. Em uma cadeia de acontecimentos, as escolas de Ensino Médio que, mormente, ignoravam os testes até então, passaram a fazer uso quase exclusivo desse instrumento para verificação da aprendizagem escolar. Mesmo as escolas primárias viviam o que Vianna (1978) destaca como a “era dos testes”, que teria se convergido em preocupação central dos professores, esquecendo-se de outros objetivos educacionais como a formação crítica e

humanística; assim, os docentes passaram a se dedicar a objetivos mais imediatos, como preparar o estudante para os testes. Essa euforia dos testes afetava a metodologia empregada, comprometendo a própria capacidade escrita e oral, o domínio das ideias, o caráter analítico e crítico, a criatividade e a capacidade de argumentar, debater e discutir problemas. Contudo, para esse autor, tais problemas estavam contextualizados em outras variáveis “[...] bem mais complexas de natureza social e política, e não exclusivamente do sistema de avaliação adotado” (VIANNA, 1978, p.70).

Para Lima (2010), na prática educativa brasileira:

Ainda predomina o monopólio avaliativo do exame ou uma “Pedagogia do Exame” que ainda precisa ser superada. A Docimologia, apesar de contribuir para a melhoria e inovação de técnicas estatísticas e para uma demonstração das subjetividades envolvidas nos procedimentos de elaboração e aplicação de testes educacionais, não foi capaz de propor soluções relacionadas ao processo de construção de conhecimentos no educando e no programa de ensino, sendo ainda utilizada como ferramenta de controle coercitivo e exclusão educacional e social, reforçada pela ideologia do regime capitalista (LIMA, 2010, p.96).

Conforme o autor acima citado, é necessário reconhecer a presença do *controle* como elemento que envolve a avaliação, para entender que o desafio está em superar o caráter milenar de controle coercitivo, além do propósito da classificação, para contribuir com a formação da avaliação voltada ao conhecimento e desenvolvimento sob um acompanhamento participativo, sem abstrair desse processo o “[...] contexto político, social e econômico que envolve a avaliação e que também pode dominar, se não houver um cunho científico predominante” (LIMA, 2010, p.97).

No contexto americano, a partir da década de 1960, conforme Lima (2010, p.93), o estudo da avaliação prosseguiu com os “[...] trabalhos de Lee J. Cronbach (1967), Benjamin S. Bloom (1963), Michael Scriven (1967), Robert E. Stake (1967) e Daniel L. Stufflebean (1971)”, mas todos consideravam ou aprofundavam o princípio de valorização dos objetivos educacionais tylerianos. Dentre esses nomes, Benjamin S. Bloom, que desenvolveu a taxonomia dos objetivos educacionais, também teve influência marcante no debate da avaliação brasileira, mas passou a dar mais valor à forma de medir os objetivos do que à própria formulação destes. A ênfase continuava sobre o “[...] paradigma científico das ciências exatas, com avanços para o julgamento de valores como fator relevante na avaliação de programa” (PARENTE; RODRIGUES, 2010, p.114).

Com o lançamento do foguete russo Sputnik (1957) ocorrem impactos significativos no sistema educacional norte-americano, pois esse acontecimento indicava avanços científicos do adversário e a problematização da educação no país foi posta em questão, principalmente com discursos de desencantos referentes à escola pública. Nesse contexto, a avaliação passa a assumir uma centralidade, destacando-se “[...] como uma forma de prestação de contas (*accountability*) e muitos programas educacionais passam a ser avaliados” (*Idem*) nos Estados Unidos.

Em 1965, com a aprovação da Lei *Elementary and Secondary Act* (ESEA), se impulsionou o uso da avaliação como forma de aferir os programas com apoio econômico federal, os quais deveriam ser avaliados anualmente como requisito perante as *futuras subvenções* (ESCUDEIRO, 2003). Por isso, segundo esse autor, é importante notar que junto com o discurso do desencanto com a escola pública estava presente um contexto de recessão econômica, principalmente em 1970, quando esse movimento da avaliação estava associado à responsabilização docente diante dos objetivos educativos definidos. Muitos estados americanos introduziriam, em 1973, legislações a fim de controlar os objetivos educacionais via avaliação e realizar medidas corretivas no que tange aos baixos desempenhos.

Segundo Ravitch (2011), nos fins dos anos 1960 o debate americano girava em torno da descentralização versus centralização, quando grupos comunitários passaram a demandar a descentralização e culpavam os docentes e administradores pela falta de sucesso dos filhos nas escolas. Na mesma esteira, a crença na escolha escolar pelos pais, o pagamento por mérito e a responsabilização passaram a ser o mote dos reformadores da educação. Os testes estandardizados assumem protagonismo, em que “[...] os professores e escolas seriam julgados por sua *performance*; esse era um princípio básico no mundo empresarial. As escolas que falhassem em desempenhar-se bem seriam fechadas” (RAVITCH, 2011, p.23). De acordo Ravitch (*Idem*), essa lógica se manteve nas décadas subsequentes até chegar às administrações de Bill Clinton (1993 a 2001) e de George Walker Bush (2001 a 2009), nas quais as reformas do setor público se pautavam no mercado, incluindo a desregulamentação<sup>18</sup> e privatização.

Esse viés americano dos testes estandardizados passa a influenciar de maneira incisiva a realidade educacional brasileira, como veremos adiante, sobretudo a partir da

---

<sup>18</sup> A desregulamentação envolve a reconfiguração ou redução de regras governamentais que delimitam as operações do mercado, assim como as demais áreas por ele reguladas, como a desregulamentação dos direitos do trabalho, conforme Antunes (2009a).

década de 1990 e, desde então, tem provocado fortes impactos em nossa política pública de educação, embora mitigados quando comparados à experiência dos Estados Unidos. O debate no país acerca da avaliação educacional até a década de 1980 e o início de 1990 estava direcionado, sobretudo, ao campo da avaliação da aprendizagem.

A abertura política aqui vivida instigava a luta de pesquisadores e entidades por uma avaliação comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes, seguindo as demandas por uma escola pública democrática. Autores como Saul (1988), Hoffmann (1993), Villas Boas (1993), Sousa (1991), Vasconcellos (1995), Luckesi (1995), Freitas, L. (1994, 2003), Romão (1998), Esteban (2001), Garcia (2001), Ludke (2002), entre outros, reservadas as suas especificidades, dedicaram-se à crítica sobre a cultura da avaliação da aprendizagem no cenário nacional, assim como as demandas acerca da sua reconstrução e defesa de uma concepção ancorada em pilares formativos e emancipatórios. Denunciavam a forte presença de práticas e características de uma avaliação da aprendizagem repressiva, utilizada como instrumento de ameaça e disciplinarização de condutas; que gera medo; assumida como neutra; admitida como estritamente formal (negando processos informais); está a serviço da classificação e seleção; é artificial, centrada na nota como punição ou recompensa (e não na aprendizagem); que privilegia a memorização; está relacionada à função da aprovação/reprovação; que agrega rótulos; é um instrumento de controle de condutas e valores (educacional e social); é vista como produto, e não como processo formativo.

Nessa lógica classificatória da avaliação da aprendizagem, os estudantes são tomados como objetos da avaliação (minimizados na/da participação) e são responsabilizados pelos resultados, seja pelo sucesso ou fracasso. Na visão de Sousa, S. (1998, p.86), é uma avaliação de “[...] natureza essencialmente classificatória, seletiva e autoritária”, a serviço da reprodução cultural e econômica das relações de classe da nossa sociedade. Essas características da prática avaliativa colimavam com os valores meritocráticos, mercadológicos e objetivistas, uma avaliação incompatível com a garantia do direito de todos à educação de qualidade.

A tentativa de superar essa lógica da avaliação e contribuir com a construção de uma concepção de avaliação alternativa, pautada em outros princípios, levou muitos autores supracitados a formular um *corpus* teórico e terminologias que marcaram o debate no final do século passado no campo da avaliação no Brasil. Suas concepções delimitavam a avaliação emancipatória (SAUL, 1988), mediadora (HOFFMANN,

1993), como ato amoroso (LUCKESI, 1995), dialógica (ROMÃO, 1998), dialética-libertadora (VASCONCELLOS, 1995) etc. Embora comunguem severa crítica à avaliação classificatória e seletiva, havia perspectivas teóricas diferenciadas que voltavam dependendo a vertente mais ao campo sociológico-político, psicológico, filosófico, tecnicista ou histórico.

Luckesi (1995, p.33), por exemplo, defendia a avaliação como um ato amoroso, com o intento de confrontar a concepção da avaliação como prática ameaçadora, autoritária e seletiva. Na visão desse autor, a avaliação pode ser caracterizada como uma “[...] forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica na tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo” (*Idem*); é um julgamento de valor tendo em vista uma tomada de decisão, sendo que o juízo de valor é uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto a partir de critérios pré-estabelecidos – isso não significa que, por ser qualitativo, seja apenas subjetivo; ao contrário, surgirá de indicadores da realidade que sustentam a qualidade esperada do objeto.

De acordo com esse ponto de vista, a *tomada de decisão* não permite a *indiferença*; ela exige uma posição, uma ação acerca do objeto avaliado. Contudo, acrescenta o autor, mesmo nessa definição da avaliação, tais componentes podem se voltar tanto para uma posição autoritária quanto formativa, como mecanismos de conservação/reprodução da sociedade ou de transformação social. No contexto capitalista, a prática da avaliação escolar:

Estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano num padrão definitivamente determinado. [...] Classificações estas que são registradas e podem ser transformadas em números e, por isso, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em médias (LUCKESI, 1995, p.34).

Com a função classificatória não se auxiliam o avanço, o crescimento e a superação dos limites diagnosticados; ao contrário, ela se torna em si mesma o ponto de chegada e um instrumento estático. Nesse sentido, o autor destaca que geralmente se opera na lógica classificatória com a *mera verificação*, e não com a avaliação, pois, como função diagnóstica, a avaliação constitui-se em um momento dialético do

processo de avançar no desenvolvimento da ação; um momento do “senso” do estágio em que se está não para permanecer ali, mas, ao contrário, para tomar uma posição quanto à ação, para decidir *os processos necessários para superar os limites e avançar* para novas possibilidades.

A avaliação como ato diagnóstico tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduz à exclusão). O diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando construir (LUCKESI, 1995, p.172-173).

Para Luckesi (1995), é necessário analisar a avaliação na relação entre a dinâmica da função social da escola e uma dada concepção de sociedade, ou seja, como campo de disputa que pode servir tanto à inculcação ideológica do fracasso sobre a maioria dos estudantes e sucesso de poucos, quanto como fator de tomada de decisão para transformar as relações sociais, quando a avaliação está a serviço da aprendizagem de todos. A avaliação da aprendizagem classificatória, como sugere Freitas, L. (2003, p.40), é “[...] produto de uma escola que, entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social”, em que se aprende para “[...] mostrar conhecimento ao professor”, e não para transformar conscientemente a realidade. Essa lógica artificializa a avaliação que passa a ser o objetivo do processo educacional e não como parte da aprendizagem.

O olhar de Hoffmann (1993) se volta mais à relação micro da escola, notadamente para a relação professor-aluno e a postura avaliativa do docente. Ao se referir à avaliação da aprendizagem, ela a caracteriza como ação *mediadora* que indica um estado de alerta permanente do professor sobre o processo de desenvolvimento do estudante – para essa autora, é preciso construir uma postura pedagógica que respeite o saber elaborado por ele. Tal ação mediadora “é o prestar muita atenção” nos alunos, “[...] insistindo em conhecê-los melhor, em entender suas falas, seus argumentos, teimando em conversar com eles em todos os momentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo novas e desafiadoras questões” (*Ibidem*, p.34), na busca pela autonomia moral e intelectual dos educandos.

Romão (1998) enfatizava, na década de 1990, que é necessário entendermos as diferenças entre a avaliação idealizada e a realidade cotidiana das escolas devido às gritantes discrepâncias entre os discursos construídos acerca da avaliação e a realidade das salas de aula. Contudo, para o autor supracitado, essas distorções não podem ser

analisadas de maneira descolada de condicionantes estruturais, “[...] pelo sistema de promoção e seriação e conjuntamente, pelas péssimas condições concretas de trabalho e pelas determinações dos superiores de plantão” (*Ibidem*, p.55), caso contrário, cairíamos na ingenuidade de delegar ao professor toda a responsabilidade, quando há uma estrutura avaliativa que atende a interesses de classe complexos e contraditórios.

Uma sociedade excludente e competitiva dificilmente comporta “[...] uma escola universalizada com real acesso de todos a todos os conteúdos”, pois o próprio conhecimento é uma arma nesse jogo (FREITAS, 2011, p.21). Entretanto, Freitas acrescenta que não é apenas no campo da instrução que a escola atua, mas também no âmbito formativo, uma vez que há valores, princípios, atitudes e visões de mundo em construção. A avaliação concebida em uma escola cuja função social liberal sobressai e que se apoiava no argumento da meritocracia para justificar resultados distintos entre os estudantes oculta o seu caráter seletivo e não tem espaço para uma avaliação realmente democrática. Como destaca Freitas (2011), os liberais, no máximo, podem aceitar a igualdade de acesso, e não a dos processos educacionais.

Há uma tendência para que a função social atribuída à escola capitalista seja retransmitida ao seu projeto político pedagógico, o qual procura controlar as ações no interior da escola e da sala de aula, em meio a tensões, resistências e contradições existentes na disputa pelo controle técnico/político da escola. [...] Um dos terrenos privilegiados da disputa é, exatamente, o da fixação dos objetivos/avaliação da escola e do ensino (FREITAS, 1994, p.140).

Na perspectiva de Romão (1998) é possível, ainda que diante do risco do reducionismo, analisar as concepções de avaliação em dois grandes grupos antagônicos, os quais, por sua vez, se vinculam a visões de mundo distintas (positivista e dialética): na primeira, sustentada pelo entendimento do universo e das relações que nele se travam como *estrutura*, a educação persegue “verdades absolutas” e padronizadas; e na segunda, como *processos* que tendem a uma teoria dialética do conhecimento e de educação preocupada com a transformação das relações sociais.

A avaliação, de acordo com a primeira visão, estaria relacionada à verificação do erro ou acerto com a consequente premiação ou castigo. Já na segunda perspectiva temos “[...] uma concepção avaliadora de desempenhos de agentes ou instituições, em situações específicas e cujos sucessos e insucessos são importantes para a escolha de alternativas subsequentes” (ROMÃO, 1998, p.58).

Apoiado na concepção de educação libertadora de Paulo Freire, na qual o conhecimento é um processo de descoberta coletiva, mediatizada pelo diálogo entre educador e educando, Romão (1998, p.88) define sua concepção de *avaliação dialógica* como “[...] um momento de aprendizagem tanto para aluno como para o professor”. Assim, defende que é necessário superar duas dimensões conflitantes acerca da avaliação, tanto a “construtivista” quanto a positivista.

A primeira opção se apoia exclusivamente nos aspectos qualitativos e rejeita qualquer passo mensurador de dimensões ou realidades quantificáveis. Nessa perspectiva, de forma alguma a avaliação “[...] pode ser utilizada para comparar desempenhos de alunos ou de turmas diferentes ou para classificá-los em *scores* ou quadros que revelem hierarquias de desempenho”, além de “[...] considerar como parâmetros válidos e legítimos apenas os ritmos, as características e aspirações do próprio alvo da avaliação (pessoas ou instituições) os padrões derivados dos códigos locais de sua origem” (ROMÃO, 1998, p.62). A outra posição rechaçada pelo autor, que ele nomeia de “positivista”, volta-se exclusivamente para medidas e aspectos quantificáveis, sendo que a avaliação normalmente ocorre no final de dado percurso, assume uma função classificatória e deve sempre ter por referência padrões científicos e sociais “consagrados universalmente”. Convém salientar que os estudiosos que se apoiam nessa concepção estão preocupados com o tratamento técnico e estatístico da avaliação.

Numa posição dialética da avaliação, conforme Romão (1998), é necessário não cair no ecletismo mediador, tampouco nos polos dicotômicos (observam-se ora defesas absolutamente subjetivas, com crítica severa à objetividade, e ora visão positivista, com a defesa da objetividade e neutralidade extrema); por isso, é fundamental partir da realidade concreta para organizar a reflexão sobre ela para intervir nessa realidade em benefício de todos os envolvidos.

A avaliação educacional, para o autor acima citado, envolve em contexto global dois momentos de um processo: medida e avaliação. Em decorrência à onda “objetivista” – cultura da avaliação derivada da psicologia objetivista, que tentava criar o seu campo de conhecimento científico próprio e conduziu inúmeros testes padronizados, desconsiderando os processos de aprendizagem, seguida por um exagero da medida como forma de verificação da quantidade de informações absorvidas pelo aluno –, o autor destaca que se armaram mil preconceitos contra a medida, mas ela é

necessária inclusive para o processo de diagnóstico e a subsequente tomada de decisão diante dos resultados.

Para Romão (1998), a questão é entender porque dados enfoques permanecem apenas na medida, uma vez que a avaliação depende da tomada de decisão e, para isso, também do processo de medida. De fato, a avaliação é meio, e não um fim em si mesmo; é processual e vivenciada ao longo do processo educacional para que ocorram as intervenções quando necessário.

Esses e outros autores que se dedicaram a conceptualizações acerca da avaliação educacional indicavam a necessária clareza quanto aos propósitos para os quais se avalia. Como salienta Dias Sobrinho (1996), ainda que a avaliação tenha uma dimensão técnica, muito mais importante são a ação e o seu significado político, o que ajuda a entender as diferentes metodologias empregadas e concepções, seja na avaliação da aprendizagem, institucional ou sistêmica, assim como os diferentes enfoques adotados e termos empregados.

## **1.2 Níveis da avaliação educacional do sistema educativo**

Afonso (1998) enfatiza a avaliação conforme os seguintes níveis: a avaliação mega, voltada para sistemas educativos internacionais; a macro, que fica no âmbito da obtenção de informações sobre o sistema educativo (nacional); a meso, realizada no contexto escolar, num sistema descentralizado e mais autônomo que representa os interesses das comunidades educativas locais, inscritos no projeto educativo; e a micro, referente à avaliação da aprendizagem em sala de aula.

Com base nesses níveis, retomamos algumas características necessárias, em nossa visão, à contextualização dos testes standardizados na prática docente, haja vista que no Brasil a avaliação da aprendizagem assumiu primazia tanto na prática quanto na discussão teórica até o final dos anos 1980. Mais recentemente, novas dimensões assumiram protagonismo como a avaliação em larga escala, mas esta não escapa à influência histórica constituída, sobretudo, em torno da cultura da avaliação da aprendizagem.

Freitas (2011, p.65) afirma que os três níveis da avaliação (sistema, escola e sala de aula) devem trabalhar “[...] articuladamente e segundo suas áreas de abrangência”; entretanto, há, segundo o autor, uma tendência no Brasil de fazer da avaliação de

sistemas “[...] um instrumento de avaliação da sala de aula e da escola”. Nas linhas que se seguem, retomamos esses níveis de abrangência da avaliação para contextualizarmos nossa categoria de investigação.

### *1.2.1 As marcas da avaliação da aprendizagem (micro) na educação brasileira*

A avaliação da aprendizagem é incumbência do professor no processo pedagógico conduzido em sala de aula (micro), sendo voltada para o desenvolvimento dos estudantes e devendo estar integrada ao projeto pedagógico coletivo da escola. Na perspectiva de Sordi e Ludke (2009), a avaliação mais conhecida e historicamente cristalizada em nossa cultura educacional é a *avaliação da aprendizagem* dos alunos, a qual traz impactos sobre os outros níveis avaliativos e sobre a relação das pessoas com eles. Essa “cultura avaliativa”, segundo as autoras, tem implicações no que concerne à forma como os docentes reagem à proposta de outros níveis avaliativos.

Ainda segundo Sordi e Ludke (2009), a avaliação há poucas décadas era vista como território quase exclusivo do professor, o qual estava afeiçoado a avaliar, mas não a ser avaliado. A sala de aula era considerada um reduto do poder avaliativo do docente, associado à configuração de uma crença de que o trabalho pedagógico pertence apenas aos professores, sem a prerrogativa de “[...] nenhum tipo de controle social sobre como se desenrola, mesmo quando este ocorra de forma disjuntiva com o projeto da escola” ou mesmo quando põe em risco o “direito de aprender” das crianças (*Ibidem*, p.315). O nexos da *seriação* alicerçava essa condução avaliativa, e o professor dava o veredito quanto à aprovação ou retenção do estudante.

A escola seriada serviu à lógica liberal, que compreende a instituição escolar como um espaço afastado da vida, ambiente artificializado de preparação, onde o que se aprende só será posto em prática *a posteriori*. A avaliação da aprendizagem serviu por longas décadas como fator regulador das relações em seu interior, dado que o mecanismo para gerar os comportamentos necessários à disciplina e à ordem. Para Freitas (2011), esse processo comungava para a subordinação dos estudantes à autoridade do professor, num mecanismo que é ruim tanto para o aluno quanto para o docente, que deixa de atuar de maneira autônoma. Nessa perspectiva, as:

[...] relações sociais de troca são introjetadas nos processos pedagógicos e passam a ser exercidas já no interior da escola, como

preparação para a vida na sociedade que a cerca. O aluno mostra que “sabe História” e, em troca, o professor lhe dá nota. O conhecimento perde seu valor de uso e transforma-se em experiência de aprendizagem do valor de troca de “mercadorias”. O conhecimento vira mais uma mercadoria (FREITAS, 2011, p.22).

Contudo, para esse autor é necessário considerar que, para além do aspecto “instrucional” mais visível da prática avaliativa em sala de aula (envolve o domínio de habilidades e conteúdos apresentados e que são demonstrados nos diferentes instrumentos de avaliação), há outros componentes igualmente importantes, a exemplo da avaliação do “comportamento” e de “valores e atitudes”. Na lógica da seriação, a avaliação do comportamento estava apoiada no poder da avaliação instrucional (aprovar ou reprovar) que possibilitava ao professor exigir do estudante obediência à regra por meio da avaliação de comportamento. No componente dos valores e atitudes, “[...] consiste em expor o aluno a reprimendas verbais e físicas, comentários críticos e até humilhação perante a classe, criticando seus valores e suas atitudes” (FREITAS, L. 2003, p.42). Esses dois componentes, referendados pela classificação concretizada com a avaliação instrucional, instalam a lógica da submissão.

Em resumo, do lado do professor, constata-se um tripé baseado em práticas aversivas de avaliação da aprendizagem, da disciplina e de valores, integradamente, que fundamentam um processo de construção de juízos encobertos, cuja expressão aberta é a nota, apreciação ou conceito. Durante este processo, outros fatores encobertos (memória do professor, modelo de aluno, ideologia, etc.) intervêm na formulação do resultado da nota. Do lado do aluno, suas realizações educacionais somente ganham sentido à medida que tais realizações são valorizadas pelo professor. Este resultado está fortemente articulado com o próprio processo de produção de conhecimento na escola e com a organização do trabalho escolar, do qual o aluno é expropriado. Adicionalmente, as práticas de avaliação conformam sua autoimagem, a qual parece influenciar, poderosamente, o destino escolar do aluno. [...] O processo é o mesmo, quer o aluno seja reprovado ou não, e isto deve colocar como horizonte, para nós, algo mais do que o desejo de “qualidade de ensino” com vistas a alterar estatísticas de reprovação. É o próprio conteúdo destas práticas que deve ser colocado como objeto de análise – *mesmo que todos os alunos fossem aprovados* (FREITAS, 1994, p.232, destaque do autor).

A força da avaliação da aprendizagem era tamanha até o final do século passado que, na análise de Luckesi (1995), a prática escolar era direcionada mais por uma *pedagogia do exame* do que por uma pedagogia do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação e, centralmente, a nota, se tornaram um fetiche, uma “entidade” praticada

independente do processo supramencionado; a nota dominava tudo e era em função dela que se vivia a prática escolar.

Para esse autor, tal pedagogia traz consequências *pedagógicas*, *psicológicas* e *sociológicas*. *Pedagogicamente*, a principal consequência é que a avaliação “[...] não cumprirá a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem”; *psicologicamente*, a pedagogia do exame é “[...] útil para desenvolver personalidades submissas” e gera a autocensura (mesmo quando a coerção externa deixa de ser exercida), com a interiorização de padrões de condutas que servem aos interesses da sociedade de classes; e *sociologicamente*, a avaliação na forma fetichizada é útil aos processos de seletividade social. Acrescenta o autor que, na sociedade capitalista, a seletividade já está posta, e “[...] a avaliação colabora com a correnteza, acrescentando mais um ‘fio d’água’” (LUCKESI, 1995, p.25-26); porquanto, ela se converte em instrumento que formaliza/legitima hierarquias sociais, além de disciplinar condutas cognitivas e sociais dos indivíduos.

Luckesi (1995) salienta que a avaliação da aprendizagem autoritária, classificatória e seletiva está a serviço de uma pedagogia dominante que convém a um modelo social que genericamente pode ser chamado de “modelo social liberal conservador”, em que a reprovação e a evasão atendem à diferenciação oficial dos indivíduos. Ao mesmo tempo em que se proclama o discurso da igualdade (diante do acesso à escola), influencia na estratificação das posições sociais ocupadas, legitimam-se diferenças de classe e responsabiliza-se o estudante por seus resultados. Nesse modelo:

A nossa sociedade prevê e garante (com os percalços conhecidos por todos nós) aos cidadãos os direitos de igualdade e liberdade perante a lei. Cada indivíduo (esta é outra categoria fundamental no processo liberal) pode e deve, com o seu próprio esforço, livremente, contando com a formalidade da lei, buscar a sua autorrealização pessoal, por meio da conquista e do usufruto da propriedade privada e dos bens (LUCKESI, 1995, p.29).

A esse mesmo desígnio destaca Freitas (1991) que, no contexto da sociedade capitalista, a avaliação define até que ponto cada estudante irá alcançar, seja no interior da escola ou socialmente na divisão do trabalho (trabalho material e intelectual). Contudo, o autor discorre que é preciso atenção para não cair em uma relação funcionalista, haja vista que, se a escola não é uma ilha isolada da influência social e

não está totalmente livre dela, também não é completamente determinada pela sociedade.

De fato, a escola é espaço de confronto, contradição e disputa. Afonso (1998), no mesmo sentido, destaca os cuidados em relação às visões deterministas entre a avaliação e a necessidade da divisão social do trabalho. Salienta que a educação escolar, em decorrência da sua *relativa autonomia*, não é sempre funcional para o sistema econômico e político, ao contrário, pode contribuir para a introdução de contradições importantes nesse sistema. Essa atenção não significa, entretanto, negar a existência e relevância de tais relações.

Sendo a avaliação um dos processos pedagógicos mais importantes, pode afirmar-se, por analogia, que a escola socializa através da avaliação, mas não de uma maneira mecanicista. Assim, as diferentes modalidades de avaliação terão, elas próprias, impactos muito diferentes da sociedade dos indivíduos em escolarização e nem todos serão igualmente funcionais para o mundo do trabalho (AFONSO, 1998, p.43-44).

Na lógica liberal, as diferenças nos resultados avaliativos são justificadas como efeitos das “aptidões naturais” ou dos esforços do indivíduo (VASCONCELLOS, 1995). À penumbra ficam as diferenças no próprio percurso escolar; as diferenças de capital cultural das crianças de transmissão doméstica; e as desigualdades econômicas e sociais que trazem impactos desde o ingresso da criança à escola (BOURDIEU, 1998, p.73-74), realidade que o discurso da equidade manipula e mascara com processos de exclusão dentro e fora do sistema escolar.

O olhar liberal limita a realidade da escola a fatores intrínsecos a ela, sem considerar as diferenças do nível socioeconômico e da distribuição do capital, da cultura e do social próprios da sociedade capitalista. Nessa dinâmica, a escola contribui para convencer os estudantes de que aquele não era espaço para eles e, conseqüentemente, se estabelece “[...] uma relação estreita de homologia com a hierarquia social” (BOURDIEU, 1998, p.219), quando também não eram “aptos” para certas posições sociais que demandavam dado nível escolar, como posições não manuais ou de dirigentes no interior dessas profissões. Avaliados, selecionados e excluídos, incorporam ainda a autorresponsabilidade pelo seu fracasso, justificado por “falta de aptidão” ou de “esforço” dedicado. Assim, na perspectiva de Bourdieu (1998), a rápida eliminação das crianças oriundas de famílias desfavorecidas da escola, realidade

designada pelo autor como “eliminação bruta e precoce”, servia à engrenagem de diferenciação social.

Nesse sentido, os dados da realidade brasileira até a década de 1990 revelam altos índices de repetência e evasão (dados apresentados no Capítulo III), quando se somava o limitado acesso das classes populares à escola ao alto índice de retenção daqueles que conseguiam ingressar. Essa lógica da eliminação explícita passou por significativas modificações, como observamos na próxima seção.

Compreender a dinâmica da avaliação da aprendizagem neste trabalho tem um sentido especial, pois, como observaremos nos Capítulos 4 e 5, a forma como os professores se manifestam contrariamente ao Ideb (que considera dados do fluxo escolar no índice), quando analisada em sua essência, aborda, em muitos casos, da oposição à desestabilização da lógica da avaliação da aprendizagem classificatória e seletiva presente na lógica seriada, que garantia o controle e a disciplina em sala de aula. Nos estudos de Hoffmann (1993, p.9) na década de 1990, acerca das práticas tradicionais de avaliação, destacava-se a crença dos professores de que a avaliação classificatória era base para a “[...] garantia de um ensino de qualidade que resguarde um saber competente dos alunos”. Para ela, o saudosismo dos docentes em relação a essa lógica avaliativa culminava na negação da existência de uma escola elitista que mantém a pirâmide e alicerça o capitalismo.

O discurso do regresso às posturas avaliativas seletivas, segundo Barroso (2003, p.10), pode também estar apoiado em uma estratégia argumentativa que dissemina uma visão catastrófica da situação existente da educação, presente nos discursos radicais que são promovidos para depois sugerir mudanças inspiradas “[...] ou no regresso ‘às boas receitas do passado’, ou nas políticas neoliberais”. É nessa nuance que paira o risco da defesa de práticas avaliativas classificatórias ao nível da avaliação da aprendizagem, como se elas resolvessem a realidade da educação. Fruto da lógica meritocrática e excludente, a avaliação da aprendizagem serviu em longa data à manutenção do *status quo* presente indissociavelmente no ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória (PERRENOUD, 1999) – retornar a ela apenas garante o recuo a conhecidas formas de exclusão.

A avaliação faz parte da dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, e os envolvidos devem ser avaliados com o objetivo de possibilitar o avanço. Uma avaliação “[...] a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação

como mecanismo de transformação social” (LUCKESI, 1995, p.28), que estabeleça a autonomia do educando, assuma um sentido formativo e emancipatório.

Cumprе ressaltar que a avaliação com caráter emancipatório envolve um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, a fim de transformá-la. Essa avaliação situa-se em uma vertente político-pedagógica cujo intento primordial é emancipador, “[...] visando libertar o sujeito de condicionantes deterministas” (SAUL, 1988, p.61).

#### 1.2.1.1 Ampliação do acesso e a exclusão no interior na escola

Apenas na década de 1960, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/1961), tivemos legalmente quatro anos de escolaridade obrigatória após a negligência do poder público com a educação do país. Com a Constituição Federal de 5 de outubro de 1988, foi garantido o direito à educação, centralmente ao Ensino Fundamental e progressivamente ao Ensino Médio. A ampliação do ensino obrigatório para nove anos de duração ocorreu com a Lei n. 11.274/2006, que instituiu a inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental (o prazo para municípios, estados e Distrito Federal era até 2010 para implementar a Lei).

Contudo, uma ampliação significativa foi assumida na Emenda Constitucional n. 59/2009, que garantiu legalmente 14 anos de educação aos cidadãos, dos quatro aos dezessete anos de idade, percurso que envolve desde a Pré-escola ao Ensino Médio, sendo assegurada a oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Com a Lei n. 12.796/2013, essas orientações são retomadas com definições quanto à formação mínima dos profissionais para atuar na Educação Básica, admitida, para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Art. 62). Além disso, as metas 1, 2 e 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei n. 13.005) propõem respectivamente universalizar, até 2016, a educação infantil para as crianças de quatro a cinco anos de idade; universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de sua vigência; e universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, além de elevar, até o final

do período de vigência do PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

No processo histórico de acesso à educação, de acordo com os dados do IBGE<sup>19</sup> em uma série histórica do século XX observamos os impactos destas mudanças da realidade educacional brasileiras. Em 1959, antes da Lei n. 4.024/1961, somavam 6.107.279 matrículas efetivas no Brasil envolvendo diferentes idades. Na faixa etária de sete a 10 anos, o número de matrículas era apenas 3.772.547. Mais de cinquenta anos depois, em 2007, 97,8% das crianças entre a idade de sete a 14 anos constam como matriculadas, com a variação de 98,3 no Sudeste e 96,9 no Norte. O que aponta a ampliação especialmente no Ensino Fundamental, visto que em outras etapas da Educação Básica os dados estão aquém da demanda, como a Educação Infantil, que atendia apenas 46,9% da faixa etária desse nível em 2007.

Conforme os dados do Inep<sup>20</sup> de 2010, tivemos na Educação Básica um total de 51.549.889 matrículas, das quais 235.108 são na rede federal; 20.031.988, na estadual; 23.722.411, na municipal; e 7.560.382, na privada. Desse montante, 45.111.931, ou seja, aproximadamente 87,43% estão na zona urbana. No Ensino Fundamental, a quantidade de matrículas, em 2010, foi de 31.005.341, das quais 25.425 foram feitas na rede federal (0,082%); 10.116.856, na estadual (32,62%); 16.921.822, na municipal (54,57%); e 3.941.238, na rede privada (12,71%). No Ensino Fundamental, 26.258.857 matrículas estão na zona urbana, ou seja, 84,69%.

Em relação ao atendimento à rede de ensino, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios:

Em 2009, havia 55,2 milhões de estudantes, sendo que a rede pública era responsável por 78,1% do total. Nas regiões Norte e Nordeste, essa proporção foi superior a 81,0%. As regiões Sudeste e Centro-Oeste, ambas com 74,6%, foram as únicas regiões em que a rede pública de ensino atendia a menos de  $\frac{3}{4}$  da população estudantil. A rede pública de ensino foi responsável pelo atendimento da maioria dos estudantes que cursavam até o Ensino Médio (IBGE, 2010, p.58).

A discussão sobre o “acesso” à educação certamente assumiu nuanças díspares em nossa história envolvendo fatores como a relação aprovação/reprovação/evasão; a

<sup>19</sup> Dados disponíveis em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=SEE35&t=abandono-scolar-por-dependencia-administrativa-ensino-fundamental-serie-nova>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

<sup>20</sup> 1.13 - Número de matrículas em programas de correção de fluxo no ensino fundamental por série de ingresso, segundo a região geográfica e a unidade da federação – 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

distorção idade/série; a relação entre o nível de escolaridade e a condição social das crianças brasileiras; a cor; a etnia; e as questões de gênero. Como observamos na esfera do Ensino Fundamental, segundo dados do Inep de 2010<sup>21</sup>, a taxa de distorção idade-série<sup>22</sup> do primeiro ao quinto ano era de 18,5% na média nacional, que variava de 5,4% no primeiro ano a 24,4% no quinto ano. Nos anos finais, do sexto ao nono ano, a média era de 29,6%, que flutuava entre 32,5% no sexto e 25,7% no nono ano. Nos anos finais do Ensino Fundamental, o elevado número de evasão contribui para diminuir a distorção, uma vez que muitos estudantes defasados na relação idade-série “desistem” da escola e evadem.

É importante ressaltar a diferença acentuada entre as médias das regiões ou municípios brasileiros. A situação desigual quando se avaliam as diferenças entre o Norte e o Sudeste<sup>23</sup>, por exemplo, nos quais, respectivamente, a taxa de distorção idade-série nos anos iniciais do Ensino Fundamental é 30,7 e 10,6, aponta para a discrepância educacional no Brasil e como se mascara a realidade por meio das médias nacionais.

No Brasil, o alto índice de reprovação escolar até o final do século passado que, entre outros fatores, promovia a distorção idade-série e a evasão, passou a ser confrontado com a elevação progressiva da média de aprovação no Ensino Fundamental no início do século XXI, que, de acordo com o Inep, em 2010 foi de 86,6; em 2009, 85,2; em 2008, 83,8; e em 2007, 83,1. Logo, a reprovação diminuiu significativamente em comparação aos dados de 1992<sup>24</sup>, quando a taxa de promoção escolar era de,

<sup>21</sup> Taxa de distorção idade-série, segundo a localização e a dependência administrativa, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, divididos por série. 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

<sup>22</sup> A distorção idade-série é possível ser aferida em um sistema seriado, pois teoricamente se estabelece uma relação entre a série e a idade do aluno. Assim, se a idade de seis anos é referência à idade adequada para o ingresso no Ensino Fundamental e sua duração, normalmente, é de nove anos, segundo o INEP, é possível identificar a idade adequada para cada série e definir um indicador que permite avaliar o percentual de alunos, em cada série, com idade superior à idade recomendada. O “[...] Censo Escolar obtém a informação sobre idade por meio do ano de nascimento, adotamos o seguinte critério para identificar os alunos com distorção idade-série: considerando o Censo Escolar do ano t e a série k do ensino fundamental, cuja idade adequada é de i anos, então o indicador será expresso pelo quociente entre o número de alunos que, no ano t, completam i + 2 anos ou mais (nascimento antes de t - [i + 1]), e a matrícula total na série k. A justificativa deste critério é que os alunos que nasceram em t - [i + 1], completam i + 1 anos no ano t e, portanto, em algum momento deste ano (de 1º de janeiro a 31 de dezembro) ainda permaneciam com i anos e, por isso, o critério aqui adotado considera estes alunos como tendo idade adequada para esta série”. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/glossario.html>>. Acesso em: 4 abr. 2013.

<sup>23</sup> Taxa de distorção idade-série, segundo a localização e a dependência administrativa, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, divididos por série, segundo a região geográfica, em 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 17 abr. 2012.

<sup>24</sup> MEC. Coordenação do Sistema do Sistema Estatístico da Educação. Ministério da Ciência e Tecnologia, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Laboratório de

respectivamente, 53 na primeira série do Ensino Fundamental; 61, na segunda; 68, na terceira; 71, na quarta; 56, na quinta; 61, na sexta; 67, na sétima; e 77, na oitava série. O maior índice de reprovação estava registrado na primeira e quinta séries.

Com efeito, embora a universalização ainda não tenha ocorrido, os dados apresentados pelas estatísticas nacionais apontam, aparentemente, para valores numéricos que, em média, destacam a significativa ampliação do acesso à educação, a redução da repetência e a diminuição da distorção idade-série.

Podemos afirmar que um número cada vez mais elevado de crianças que antes estavam distantes das escolas no Brasil tem adentrado e permanecido por um tempo maior no espaço escolar. A expansão da educação impulsionada desde o final da década de 1990 teria sido uma das explicações que, segundo Marchelli (2010, p.566), foi utilizada por representantes do Ministério da Educação para justificar os baixos resultados do rendimento da Educação Básica no país, explicitados nos dados coletados pelo Saeb entre 1995 e 2005 e que ecoaram “[...] como um grito de desespero, pois mostrou que a escola básica brasileira está percorrendo uma perigosa curva descendente de aprendizagem, acumulando déficits ano após ano e sugerindo a falência das políticas públicas”.

Adverte o autor supracitado que o risco da discussão sobre os *deficits* de aprendizagem na Educação Básica pode “[...] estimular o reaparecimento de repetência como proposta para melhorar a qualidade do ensino, perdendo-se as conquistas sociais representadas pela universalização das matrículas, tão duramente conseguidas” (MARCHELLI, 2010, p.582). Destarte, a busca pela qualidade não pode justificar o retorno de práticas avaliativas centradas na reprovação, que não contribuem com uma educação emancipadora, ao contrário, por longa data serviram à seleção e à exclusão.

#### 1.2.1.2 Da reprovação à *eliminação branda*

Os altos índices de reprovação e abandono na Educação Básica passaram por profundas modificações nas últimas décadas. Observa-se hoje a grande quantidade de estudantes das camadas populares que estão no interior da escola pública, o que notadamente representa uma vitória e conquista de um espaço escolar que lhes é de

direito; contudo, tal processo não garante acesso à mesma educação, posto que a “[...] permanência na escola foi considerada uma vitória, sem se indagar o para que da permanência” (FREITAS, 2004, p.148).

Para Freitas, L. (2007), ao analisarmos o interior do sistema educacional, notamos novas lógicas pedagógicas de exclusão que ocorrem por dentro da escola e adiam a eliminação do estudante, gerando uma aparente democratização. Programas de aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, além de pseudoescolas de tempo integral configuram-se em mecanismos que delongam a saída dos educandos da instituição escolar, mas não garantem condições e processos de aprendizagem, enquanto eles incorporam valores e visões do mundo e de si mesmo. Não raro, alunos “[...] aguardam sua eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou conjunto de séries, quando então saem das estatísticas de reprovação, ou em algum momento de sua vida escolar onde a estatística seja mais confortável” (FREITAS, L., 2007, p.968), haja vista que “[...] os liberais admitem a *igualdade de acesso*, mas como têm uma ideologia baseada na meritocracia, no empreendedorismo pessoal, não podem conviver com a *igualdade de resultados* sem competição. Falam de igualdade de oportunidades, não de resultados” (*Ibidem*, p.967-968). Por isso há “[...] hoje um grande contingente de alunos procedentes das camadas populares que vivem o seu ocaso no *interior das escolas*, desacreditados nas salas de aula”, cuja “[...] eliminação da escola foi suspensa ou adiada” (*Idem*, destaques do autor).

Na análise de Bourdieu (1998, p.221), com a ampliação da chegada das camadas populares à escola, novas lógicas foram configuradas e, nesse movimento, o mecanismo de eliminação foi “[...] diferido e estendido no tempo e, por conseguinte, como está diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma”. Esse processo vivido na década de 1980 na França foi definido pelo autor como “eliminação branda”, uma vez que ocorre em sentido contínuo, gradual e quase imperceptível, diferenciando-se da “eliminação brutal”, em que a seleção conduzia à saída rápida daqueles que não se enquadravam nas exigências do sistema. A *eliminação branda* leva esses excluídos potenciais a dissimular a si mesmos a veracidade e a adiar “[...] a hora da verdade, em que o tempo passado na instituição escolar será considerado por eles como tempo morto, um tempo perdido” (*Ibidem*, p.222).

A característica de ampliação do acesso à escola e de acréscimo do tempo de permanência dos estudantes das classes populares à educação formal garante uma *aparência democrática (fenomênica)* e, ao mesmo tempo, camufla processos pedagógicos e condições muito distintas no interior da escola pública. É um “acesso” estatístico, físico, aparente. Dessa “[...] forma, a lógica da escola e da avaliação é restabelecida” enquanto processo de perpetuação das diferenças de formação entre as diferentes classes sociais (FREITAS, L. 2003, p.48).

Passa-se a ocorrer uma avaliação que não retém o estudante (diferenciando-se da avaliação que gerava altos índices de reprovação), mas que também não garante a aprendizagem efetiva. Sob a forte defesa, nos anos 1990, do conceito de equidade, entendido como a “[...] responsabilidade da escola ter que ensinar qualquer aluno, independentemente de seu nível socioeconômico”; assim o processo de ensino “[...] era percebido como sendo de responsabilidade da escola e de seus recursos pedagógicos” (FREITAS, 2004, p.147).

A expansão da entrada da classe popular na escola, segundo Bourdieu (1998), chocou-se com um ensino elitista que não estava preparado para atender àqueles que até então eram excluídos fisicamente da escola, assim como do capital cultural. De certo, *ethos* e valores implícitos e interiorizados contribuem para definir a relação do sujeito com a instituição escolar.

A forma como a reconfiguração da avaliação da aprendizagem ocorreu no cenário nacional remonta a um contexto complexo quanto aos mecanismos que culminariam em novas deturpações no tocante à avaliação. Assim, por exemplo, na década de 1990 Hoffmann (1993), ao analisar os programas de governo nos estados brasileiros, identificava os riscos do uso deturpado da proposta da promoção automática que, para a autora, era um caminho para pensar uma nova maneira de organização escolar comprometida com o processo do aluno, na qual a avaliação era vista como mediação do processo de ensino e aprendizagem. Todavia, naquele contexto, ela evidenciava os perigos de tal proposta, quando a não reprovação poderia ser entendida como não avaliação, indicando o abandono da criança no interior do próprio sistema.

De fato, a avaliação da aprendizagem tornou-se tema importante no debate efervescente sobre os ciclos de formação (SOUSA, S., 1998; ARROYO, 1999; FREITAS, L., 2003). De acordo com Sousa, S., (1998), a progressão continuada demandava um processo de ressignificação da avaliação, contextualizada na redefinição

de toda a organização do trabalho escolar. Sem a reforma estrutural das condições de trabalho na escola e uma formação sólida dos professores, as consequências poderiam ser perigosas e apenas mascarar os problemas. Destaca Marchelli (2010, p.572) que, “[...] ao implantar a progressão continuada sem modificar a infraestrutura da escola, o Estado deixou de cumprir com sua responsabilidade por mais investimentos diretos em educação, estabelecendo políticas públicas paliativas”.

No âmbito da LDB (Lei n. 9.394/1996), tanto a defesa de uma avaliação formativa quanto as alternativas na forma de organização do trabalho pedagógico impulsionaram na década de 1990 reflexões e iniciativas sobre a reestruturação pedagógica. Contudo, o jogo de interesses, a cultura pedagógica da seriação e a ambiguidade das políticas do Estado engendradas a partir daquela década corromperam positivas iniciativas de resistência ao gerar e mascarar novas formas de exclusão.

As reformas educativas ambíguas nos estados brasileiros defendiam uma avaliação formativa, mas esta não era acompanhada do suporte necessário. Assim, sem a devida precaução, por exemplo, os ciclos corriam o risco de se tornar séries amontoadas para “[...] acabar com a retenção, acelerar o fluxo, ou acabar com a defasagem idade-série em nome do respeito à diversidade de ritmos de aprendizagem, com processos mais leves de avaliação contínua, ao longo do ciclo” (ARROYO, 1999, p.157). A expectativa gerada com a proposta dos ciclos indicava novas possibilidades da avaliação formativa ao tratar o conhecimento enquanto processo:

[...] como uma vivência que não se coaduna com a ideia de interrupção, mas sim de construção em que o aluno é situado como sujeito da ação, que está continuamente [...] se formando construindo significados, a partir de relação dos homens com o mundo e entre si (ARROYO, 1999, p.85).

Contudo, além das contendas políticas (demandas por melhores índices de aprovação e conclusão da Educação Básica) e dos interesses de classe, dentre outros fatores, para Arroyo (1999), os ciclos de formação se defrontam com a dificuldade de enfrentar o imaginário escolar fortemente centrado na lógica seriada que faz parte de nós mesmos, assim como da falta real do compromisso do Estado.

Na crítica de Freitas, L. (2003, p.70), é problemático pensar os ciclos implementados como “[...] política pública que determine em massa sua adoção”, pois eles deveriam ser construídos num processo de convencimento a partir de experiências

bem-sucedidas. Além disso, “[...] improvisados ou sem suporte das políticas públicas adequadas, [os ciclos] correm o risco de ser considerados inadequados como forma de organização escolar” (*Ibidem*, p.79).

Parte dos receios traçados por esses autores tomaram forma, e atualmente observam-se as distâncias entre as propostas e a sua efetivação. Na análise de Freitas, L. (2003) para as políticas neoliberais, os ciclos têm finalidades bem distintas do seu projeto histórico de transformação das bases de organização da escola e da sociedade. Para eles, a *repetência* e a *evasão* fortemente presentes na lógica seriada “[...] geram custos que oneram o Estado indevidamente – não são apenas uma questão de qualidade da escola. Trata-se de fluxo e custo do fluxo”; o que estaria em jogo não era apenas “[...] o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas o seu lado econômico e sistêmico” (*Ibidem*, p.80).

Para Bertagna (2010, p.194), se antes da proposta dos ciclos se “[...] aprovava ou se reprovava ao final de cada série, agora se espera que a escola encontre diferentes formas de ensinar, que assegurem a aprendizagem dos alunos e o seu progresso intra e interciclo” que, ao não considerar a relação com a realidade social da escola e dos estudantes, leva à *eliminação branda*. Com esse tipo de eliminação, diminui-se a retenção e elevam-se os índices nacionais de educação, mas numa cultura capitalista meritocrática se espera também que a ampliação da quantidade de estudantes no interior da escola “[...] possa ser realizada através de um novo sistema de avaliação, que recusando a reprovação meramente administrativa, admita, todavia, a *retenção pedagógica*”, como analisa Afonso (2005, p.82). Se “todos” estão no sistema, isso não indica a garantia de que todos terão acesso ao mesmo processo pedagógico.

No Brasil, a incorporação dos testes estandardizados em larga escala somou novos impactos na relação das escolas com a reprovação e evasão dos alunos, uma vez que essas variáveis passaram a interferir não somente nos índices atribuídos às instituições, mas também no próprio processo de ingresso dos estudantes nas instituições escolares que, por sua vez, podem orientar estratégias de seleção *a priori*. Afonso (1998, p.123), em uma pesquisa sobre a reforma educativa de países protagonistas da introdução de valores do mercado ao sistema educativo via testes estandardizados, analisa como a utilização desses resultados para a alocação distinta de recursos às escolas e a responsabilização dos professores pelos índices atingidos podem conduzir à “[...] seletividade das admissões e matrículas dos estudantes”, com a

consequente exclusão daqueles que “[...] não deem garantias de contribuir para alcançar melhores resultados” (*Idem*).

[...] ao desencorajar as boas escolas de abrir as suas portas aos estudantes com necessidades educativas específicas e ao impedir a concretização de escolhas educacionais justas – um sistema de avaliação dos alunos que vise directa ou indirectamente, alocar recursos (ou sanções) às escolas e aos professores na base dos desempenhos e resultados académicos – pode contribuir para que se agravem as desigualdades escolares e a discriminação social (AFONSO, 1998, p.124).

Por conseguinte, no campo da contradição, a avaliação da aprendizagem assumiu novas vertentes, e, para compreendermos os impactos dos testes em larga escala no contexto do trabalho docente (propósito da pesquisa), é preciso um olhar mais abrangente no movimento da avaliação da aprendizagem como categoria pedagógica que pode servir a diferentes lógicas e que atua de forma complexa e relacional entre os seus diferentes níveis (mega, macro, mesa e micro). Por um viés avançamos por compreender que a avaliação não pode estar restrita à sala de aula ou mesmo no processo excludente da avaliação classificatória e seletiva; por outro, é necessário entender as novas lógicas que engendram a avaliação educacional.

### *1.2.2 Avaliação institucional (meso) e a relação com a avaliação externa*

A avaliação institucional é nuance importante, em nossa visão, para a autonomia da escola e consequentemente do professor, na organização do trabalho pedagógico, sobretudo diante das medidas regulatórias preconizadas pelo Estado. Esse tipo de avaliação envolve um processo abrangente de participação de toda a comunidade escolar com vistas, segundo Freitas (*et al.*, 2011, p.35), “[...] a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela” em uma avaliação interna sob sua responsabilidade e controle.

Assim como outros níveis da avaliação, a avaliação institucional é marcada por diferentes vertentes e interesses. Segundo Sander (2008), a avaliação institucional surgiu na educação brasileira inicialmente voltada para os programas de pós-graduação e, posteriormente, para a avaliação institucional do ensino de graduação. Associada a uma série de acontecimentos internacionais, como a agenda liberal impulsionada pelo Banco Mundial que influenciou decisivamente a Conferência Mundial de Educação para

Todos (JOMTIEN, 1990), a avaliação institucional, assim como a avaliação em larga escala, passa a ser destacada como um dos instrumentos para a execução do plano de ação quando “[...] os organismos internacionais e os governos nacionais passaram a recomendar a adoção de sistemas de gestão alicerçados nos conceitos clássicos de eficiência e eficácia técnica” (SANDER, 2008, p.12).

Gatti (2006) pondera que, de modo geral, na área de avaliação institucional em nível superior tem-se trabalhado com quatro tipos de modelos. Um é caracterizado como “descritivo”, por estar voltado à coleta de dados comumente realizada “[...] por meio de questionários, características das instituições, traçando-se o seu perfil, utilizando diferentes variáveis”; o segundo modelo seria o “descritivo-analítico”, no qual se “[...] procura comparar ou cruzar variáveis ligadas aos processos internos e aos produtos”; no terceiro – “reflexivo-interpretativo” –, se avança “[...] a partir de um fundamento descritivo e analítico, apresentam diferentes interpretações, traduzindo significados e relevâncias, com base em referentes sociocientífico e culturais” (nesse modelo se agregam “[...] formas diversificadas de coleta de dados como entrevistas – individuais ou coletivas; observação; grupos focais; estudos de caso, etc., contemplando os variados nichos organizacionais”); por fim, o quarto modelo, “reflexivo-participativo”, é voltado para as premissas e os modos de coleta da avaliação participativa e envolve, “[...] em situação de diálogo e reflexão contínuos, as formas e os processos de desenvolvimento das diversas atividades institucionais, os vários segmentos coparticipantes em diálogos reflexivo-interpretativos das representações e significados dessas ações, e de seu impacto percebido ou possível (GATTI, 2006, p.11).

Para a autora, tais modelos não se excluem, mas se complementam. Na prática, os dois primeiros são os mais realizados, embora seja em relação aos dois últimos que se coadunam as posições de uma avaliação para a análise acerca de um cenário social mais amplo “[...] e o local em suas relações, e, de outro, as concepções sobre o papel da universidade nesse cenário, em um enfoque do que realmente é social e cientificamente significante, para além da numerologia instituída” (GATTI, 2006, p.11). Nesses termos, a avaliação de caráter participativo demanda no seu processo “[...] momentos de recuo crítico, uma reflexão menos apaixonada das práticas, com explicitação das contradições no nível das ações-reações” (*Idem*).

A *avaliação institucional* é assumida como instância mediadora da qualidade da escola pública (SORDI, 2009). De acordo com essa autora, a escola precisa da avaliação

para o autoconhecimento dela extraído para melhor se regular no processo de produção da qualidade social, sobretudo para enfrentar cenários regidos pela ética mercadológica.

É no terreno da avaliação institucional que os professores devem se posicionar criticamente diante de uma avaliação como “[...] mero controle e instrumento constrangedor da democracia, da autonomia e da emancipação” (DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2002, p.12), haja vista que, no âmbito da avaliação institucional, a escola faz uso de todos os dados produzidos, inclusive da avaliação externa, para compreender a sua concretude e a complexidade da instituição escolar em sua totalidade. Nesse âmbito se constroem propostas voltadas para a qualidade social que, na visão de Dias Sobrinho (1996), envolve valores de pertinência, solidariedade, democracia, cidadania ativa, igualdade e justiça.

A educação como bem público reclama por controle social e assim construímos o entendimento de que a avaliação de uma escola, como instituição complexa e singular, não pode permanecer à deriva, dependendo de vontades individuais ou devaneios dos seus diferentes públicos. A avaliação da qualidade das escolas é questão imperativa em nosso tempo, fruto da crescente luta pela democratização do acesso ao ensino. Esse acesso não pode prescindir do compromisso com o direito das crianças e dos jovens aprenderem (SORDI, 2009, p.8).

Ainda segundo Sordi (2009), não podemos deixar de questionar sobre o que fazer com professores que não aceitam qualquer tipo de avaliação do seu trabalho. Para Dias Sobrinho (2002, p.58), controle e avaliação não se separam totalmente; a questão ética a resolver diz respeito à dosagem dos sentidos, e, caso predomine a mera fiscalização e coerção, o sentido formativo da avaliação é anulado: “[...] mais do que isso: o controle, quando se justifica, deve se exercer segundo uma criteriosa intenção educativa a constituir o sentido dominante num processo educativo, caso contrário, a avaliação será predominantemente coerção”, como no momento em que a avaliação se realiza de forma burocrática e com limitada participação.

Dias Sobrinho (1996, p.15) pondera que a avaliação institucional não é “[...] prioritariamente uma operação para equacionar tecnicamente as divergências, abafar as discordâncias, homogeneizar os interesses e camuflar as contradições através de ajustes e aplicações instrumentais”. Também não existe para compor um clima morno em que as respostas técnicas impedem que os questionamentos emirjam; por isso, não é a “[...] soma de pequenas análises isoladas” (*Ibidem*, p.21), e sim:

[...] uma construção coletiva de questionamentos, é uma resposta ao desejo de ruptura das inércias, é um pôr em movimento um conjunto articulado de estudos, análises, reflexões e juízos de valor que tenham alguma força de transformação qualitativa da instituição e do seu contexto, através da melhora dos seus processos e das relações psicossociais (DIAS SOBRINHO, 1996, p.21).

Na visão de Dias Sobrinho (1996, p.21), é necessário evitar o engessamento desse processo, “[...] tornando-o uma política estrita a serviço da administração”, mas também não se deve permitir o diletantismo, ou seja, “[...] o participacionismo irresponsável e descompromissado em relação às propostas e ao desenho em geral da avaliação e suas funções de melhoria”. A comunidade escolar deve assumir o seu protagonismo no processo decisório que afeta a instituição, especialmente na assinatura coletiva do Projeto Pedagógico como sua marca identitária, no qual as pessoas se vejam nele refletidas e que “[...] decidam participar com responsabilidade e compromisso social” (SORDI, 2009, p.4) da busca coletiva pela compreensão da realidade escolar e do compromisso com a sua transformação emancipatória.

Essa transformação demanda processos abrangentes e rigorosos de avaliação sobre a ação coletiva, crucial para a transparência da educação oferecida, ou seja, implica pensar em “[...] avaliar para tomar decisões de forma circunstanciada”, em sentidos “[...] mais amplos e complexos do que aqueles conduzidos ao exame do desempenho dos alunos, desconectados dos fatores associados que nele estão imbricados” (SORDI, 2009, p.5), ou mesmo como produto de avaliações fragmentadas e realizadas pelas instituições que se voltam a dados quantificáveis e colocam em segundo plano os processos e as relações.

Além disso, no âmbito da avaliação institucional é preciso analisar coletivamente as práticas da avaliação realizada pelo Estado e sobre como ela tem afetado o trabalho pedagógico – deve-se posicionar política e criticamente com base na concretude da sua realidade. Para Freitas (et al., 2011), essa avaliação é interna à escola e atua na mediação entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação externa. Das três dimensões da avaliação educacional anunciadas, a institucional é a menos presente em nossa prática educacional na Educação Básica.

A *avaliação institucional* é central tanto no enfrentamento e na construção de práticas de avaliação da aprendizagem formativa, quanto para trazer à tona a

responsabilidade partilhada entre escola e Estado, no que concerne à educação realizada em diferentes realidades escolares em nosso país. Tal tipo de avaliação:

- Convoca o *trabalho coletivo* em um processo transparente que tem como referência o *projeto pedagógico* construído e concretizado por esse coletivo;
- Envolve a construção comprometida de uma qualidade que depende tanto da promoção de “[...] políticas atentas às necessidades da coletividade” quanto da ação de “[...] todos aqueles que, em diferentes funções, trabalham para a qualidade<sup>25</sup> e a consolidação de boas práticas educativas” (BONDIOLI, 2004, p.2);
- Demanda, segundo essa autora, a construção de uma qualidade com significado *negociado* (dedicamo-nos a esse tema no próximo capítulo), em uma espécie de “pacto”, com responsabilidades recíprocas em que a avaliação ajuda a compor (não sem conflitos) as múltiplas facetas e olhares sobre a escola concreta e as melhoras desejadas no nosso projeto educativo, as ações construídas e as que não foram possíveis de serem edificados, os problemas enfrentados e as novas ações necessárias desse coletivo. Essa qualidade exige uma “responsabilidade bilateral” da escola e do Estado.

Para Freitas (et al., 2011, p.36):

A avaliação institucional é um processo de apropriação da escola pelos seus atores, não na visão da “responsabilização” pelos resultados da escola como contraponto da desresponsabilização do Estado pela escola, mas no sentido de que seus atores têm um projeto e um compromisso social, em especial junto às classes populares e, portanto, necessitam deste seu compromisso, do compromisso do Estado com relação à educação. O apropriar-se dos problemas da escola inclui um apropriar-se para demandar do Estado as condições necessárias ao funcionamento dela. Mas *inclui*, igualmente, o compromisso dos que fazem a escola com os resultados dos seus alunos. A esse processo bilateral de responsabilização, chamamos “qualidade negociada”.

Contudo, a avaliação institucional ainda caminha lentamente no contexto da Educação Básica. Como salienta Sordi (2009, p.10), a ausência da avaliação institucional ou o “[...] silêncio sobre a caixa preta da escola tem autorizado” o Estado a formalizar “[...] exclusivamente a partir dos resultados dos alunos nos exames de proficiência” um veredito sobre a escola.

---

<sup>25</sup> Tema aprofundado no próximo capítulo.

Desse modo, considerando a pluralidade de sentidos no tocante à avaliação e seus diferentes níveis é que compreendemos ser importante definir claramente seus fundamentos e marcos conceituais. No caso da avaliação institucional, esta tem um papel fundamental para a autonomia da escola, e é nesse nível que o coletivo da instituição escolar precisa analisar e se posicionar quanto à avaliação externa, além de elencar as reais condições de trabalho que a escola tem e, assim, assumir o seu papel de autoria na condução da avaliação interna, imbricado no projeto educativo escolar.

### *1.2.3 Avaliação externa (macro) como campo de investigação*

Assumimos que a avaliação externa é fundamental para o sistema educacional, quando comprometida com uma educação emancipatória. Ela tem um papel central para compreender o percurso realizado, os problemas enfrentados e os fatores que limitam a conquista dos objetivos, seja no âmbito do sistema ou como uma das dimensões a serem observadas na avaliação institucional da escola; contribui para rever e reelaborar o posicionamento dos envolvidos diante da responsabilidade e ética com a educação, bem como para a tomada de decisão sobre quais ações seguir, com o intento de avançar no processo, tanto no campo da instituição quanto, centralmente, no âmbito do sistema nas políticas públicas de educação.

Nesse sentido, a avaliação externa não tem um fim em si mesmo, não é o mais importante, o ponto central ou final do processo pedagógico, mas sim um campo de mediação para tomadas de decisões e ações transformadoras no sentido formativo/emancipatório, seja por parte da escola ou, especialmente, do Estado. Ela é imprescindível diante do compromisso social com as classes populares, haja vista a necessidade de garantir não apenas o acesso, mas uma educação que promova o desenvolvimento completo dos estudantes; para isso, deve-se avaliar e tê-la como base para prestar contas e assumir responsabilidades de todos os envolvidos.

Como destaca Afonso (2011, p.84), a avaliação pode ser utilizada, dentre outros objetivos e funções, para o desenvolvimento de “[...] processos de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*)”, isto é, para se desenvolver a prestação de contas como “[...] justificação e explicitação do que é feito, como é feito e porque é feito”, o que requer, “[...] em muitos casos, que se desenvolva alguma forma ou processo de avaliação ou autoavaliação”. Acrescenta o autor que sem haver garantia de:

[...] avaliabilidade (ou seja, a presença de condições que possibilitem desenvolver processos baseados em metodologias credíveis, válidas e fidedignas e que permitam emitir e fundamentar juízos valorativos sobre práticas, instituições, contextos e políticas) ficam prejudicadas as formas de prestação de contas e de responsabilização, ou seja, uma parte fundamental dos processos de *accountability* (AFONSO, 2011, p.85)

Para Gatti (2009, p.15), a representação dos processos avaliativos de sistemas educacionais no Brasil vem mudando, dado que inicialmente houve uma reação contrária muito forte a esse processo, mas a autora afirma “[...] que uma cultura de avaliação educacional está se consolidando, na ideia de *accountability*”. Acrescenta-se a importância dos “[...] debates e as contraposições aos diversos processos avaliativos implementados em vários dos níveis educacionais, e nos vários sistemas de administração educacional do país (União, Estados e Municípios)”, no sentido de que “[...] as avaliações sejam vistas como estímulos à mudança em processos educacionais, e, não como punição” (*Idem*).

Consideramos que a crítica aos modelos de avaliação em larga escala, pautada em testes padronizados de cunho neoliberal, não pode significar ou justificar a negação da própria avaliação, da prestação de contas ou da responsabilização, pois esse posicionamento, a nosso ver, não contribui com um sistema democrático e uma educação com qualidade social. Assim sendo, a crítica da avaliação não pode ser confundida com a sua refutação, visto que a avaliação, quando comprometida com a superação dos problemas diagnosticados numa educação emancipatória, é fundamental em todo o sistema educacional. O que está em voga diz respeito a qual avaliação é realizada e com qual intencionalidade. Além disso, é necessário, como destaca Gramsci (2006), dialeticamente fazer a crítica da realidade e constituir em projeto político, ou seja, conhecer e ao mesmo tempo transformar.

Na definição de Freitas (et al., 2011, p.36), a avaliação externa “[...] é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas”. Na visão desse autor, quando tal avaliação é conduzida com “[...] metodologia adequada, pode trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento de uma rede”; contudo, criou-se, segundo ele, “[...] além desse objetivo, a ilusão de que avaliação de larga escala possam avaliar

também a escola e os professores” (*Idem*) – esse espectro faz a avaliação em larga escala adentrar ao que é próprio das avaliações institucional e de desempenho, e, com essa orientação, deturpa sua função e assume outras.

Assim, além de se tirar o foco da avaliação do sistema ao nível do Estado – centralmente da gestão das políticas de educação, da gestão do dinheiro público e das demandas necessárias ao funcionamento do sistema educativo em todas as escolas –, delegam-se os resultados a sujeitos e à instituição com uma propriedade metodológica que a avaliação externa, nos moldes como é desenvolvida, não tem. Essa avaliação não pode se limitar a divulgar dados descontextualizados do rendimento escolar dos estudantes de dada instituição, sem considerar as suas condições, diretrizes e ações do Estado em termos de políticas públicas existentes; caso contrário, corre-se o risco de responsabilizar a escola por todas as mazelas da educação.

Sousa (2005) discorre que há diferentes perspectivas de avaliação em larga escala. Uma delas envolve as avaliações do rendimento de alunos, sendo realizada, geralmente, em resposta às demandas governamentais direcionadas a diferentes níveis de ensino e disciplinas, com o propósito de aferir o nível de desempenho dos alunos por meio de testes. Estes são aplicados a uma amostragem ou à totalidade da população estudantil de um dado sistema de ensino. Outra perspectiva ocorre em desdobramento e ampliação da primeira, pois se refere:

[...] à realização de avaliações de sistemas escolares ou avaliações em larga escala, incorporando à avaliação do rendimento escolar de alunos a análise de características que se fazem presentes nos contextos escolares, como fatores intervenientes no desempenho escolar, internos e externos à escola (SOUSA, 2005, p.20).

Outra expressão empregada a esse nível é a “avaliação sistêmica” que, de acordo com Dalben (2006, p.1), é “[...] uma modalidade de avaliação, em larga escala, desenvolvida no âmbito do sistema de ensino visando, especialmente, a subsidiar políticas públicas na área de educação”. Tal modalidade de avaliação é um mecanismo privilegiado, por ser “[...] capaz de fornecer informações sobre processos e resultados dos sistemas de ensino, às instâncias encarregadas de formular e tomar decisões políticas na área da educação” (*Idem*).

Na perspectiva de Vianna (2000, p.123), a avaliação de “[...] um sistema necessita esclarecer à população envolvida – alunos, pais, professores, supervisores, orientadores e administrador – as suas prioridades em termos de ações avaliativas”.

Ainda para esse autor, no contexto da análise de programas de avaliação, entende-se que a “qualidade” de um sistema educacional não é compreensível a partir de uma única variável vista isoladamente; ao contrário, “[...] decorria da interação de um conjunto de variáveis” (*Ibidem*, p.130)

Desse modo, a avaliação de um sistema não pode ficar restrita ao desempenho escolar dos estudantes, haja vista que há outras variáveis que influenciam e condicionam essa *performance*, a saber: o contexto da rede (federal, estadual, municipal); os investimentos financeiros; os valores culturais; as características demográficas da região; a organização da escola; o *status* socioeconômico da família; o nível de educação dos pais; os recursos educacionais no lar; os interesse e a participação dos pais no processo educacional; as atividades educacionais fora da escola a que a criança tem acesso; atividades de lazer e sociais etc. Além dessas variáveis, o autor chama a atenção ao estudo do currículo, às práticas instrucionais (tipo de instrução, uso de material didático, trabalho fora da escola, entre outros) e ao desempenho dos alunos na escola.

O sistema educacional deve prover, segundo Pestana (1998), de:

[...] informações para a tomada de decisões, destinadas, no primeiro momento, aos gestores do sistema educacional (ministro da Educação, secretários estaduais e municipais de Educação). Trata-se de gerar e organizar as informações sobre a qualidade da educação; a equidade (como a qualidade está sendo alcançada no espaço brasileiro) e a eficiência (há ou não maneiras melhores de se obter qualidade na educação) da educação nacional, de forma a permitir o monitoramento das políticas educacionais brasileiras (PESTANA, 1998, p.67).

No Brasil, a tradição, segundo Sousa (2005), de avaliação em larga escala realizada pelo Estado é mais restrita ao rendimento dos alunos em testes, embora no caso da Educação Básica o Ideb, por exemplo, avance na incorporação de dados sobre o fluxo escolar coletado no censo escolar para compor o índice. Esse indicador avança no item da coleta de dados quanto aos resultados dos estudantes em relação às avaliações até então realizadas pela federação que se limitava estritamente aos testes; contudo, julgamos ainda que este não abarca a complexidade de fatores fundamentais para compreender a realidade educacional; conseqüentemente, o diagnóstico limita a orientação de políticas para superação dos problemas aferidos, seja no âmbito da União, dos entes federados e das próprias instituições.

Apesar de o termo “avaliação sistêmica” parecer o mais apropriado à avaliação realizada no âmbito do *sistema de educação*, seja em nível nacional, dos estados ou dos municípios, não representa as ações de avaliação da Educação Básica orientadas pelo MEC, posto que não abarca efetivamente dados socioeconômicos da comunidade, a realidade de ensino, do professor, da escola e da comunidade na avaliação. Todavia, no discurso oficial o MEC, especialmente nos últimos anos, tem insistido que suas práticas de avaliação da educação se caracterizam como um “sistema de avaliação”:

O conjunto de referências que faz da avaliação um *procedimento* necessário para *definir prioridades e garantir a qualidade do ensino*, leva a União a elaborar um *sistema de avaliação* capaz de diagnosticar e indicar necessidades de *controle e correções de rumos na política* educacional coordenada pelo MEC, em colaboração com os Estados e Municípios. Essas questões nos indicam que o desafio não está somente em desenvolver metodologias de avaliação para a Educação Básica e para o Ensino Médio em particular, *mas como se podem tornar coerentes objetivos e metodologias*. Afinal de contas, a *avaliação do desempenho do aluno* contribui para a política educacional constituindo-se *em um componente* da avaliação dos sistemas de ensino. [...] Particularmente em relação às incumbências da União, a *avaliação indica* as necessidades de *apoio técnico e financeiro aos entes federativos*. Para isto, alguns pressupostos são imperativos, tais como uma avaliação que permita *correção de rumos* e se realize ao longo do processo formativo e não somente ao final (MEC, 2013, destaque nosso).

Realmente, a avaliação requer a intervenção, a “*correção de rumos*”, mas como o Estado pode orientar políticas diante de um diagnóstico limitado? O que deverá ser corrigido, nesse caso, se o foco atual é apenas a “*avaliação do desempenho do aluno*” (rendimento e fluxo)? Ainda que se anunciem ou colem dados, por exemplo, na Prova Brasil, acerca das condições socioeconômicas dos estudantes, tais informações não são incorporadas aos resultados das escolas no Ideb. Mantém-se uma avaliação, mesmo em relação ao sistema, baseada “[...] fundamentalmente, no rendimento escolar ainda que haja coleta simultânea de dados socioeconômicos e de variáveis ligadas ao ensino” (VIANNA, 2005, p.158).

Na mesma esteira, o Ideb restringe os dados ao fluxo escolar e ao desempenho dos estudantes nos testes padronizados aplicados em larga escala. Apesar disso, o Ministério busca incorporar à sua definição de “avaliação” uma justificativa mais próxima à visão global dos múltiplos fatores diretamente relacionados a uma avaliação em nível do sistema, como se destaca no excerto abaixo do *site* do MEC:

Como *parte de uma avaliação sistêmica*, segundo parâmetros a serem definidos, os resultados desses *exames* devem permitir fazer projeções sobre a qualidade do ensino, a serem verificadas *mediante análise dos fatores* que, segundo estudos, *são determinantes para a melhoria da aprendizagem*. Dentre esses se incluem, por exemplo: *Condições de infraestrutura* e de equipamentos de apoio didático [...]; *Condições do ambiente escolar em termos físicos* (localização, sonoridade, iluminação, ventilação) e *sociopolíticos* (gestão democrática, valorização dos trabalhadores, autoestima dos alunos, envolvimento da comunidade, etc.); *Adoção de livros didáticos* e possibilidade de acesso a eles e a outras fontes impressas de conhecimento, pelos alunos; *Características da organização curricular* e do trabalho pedagógico; *valorização dos professores*, considerando a qualidade da formação inicial, as oportunidades de formação continuada, o estímulo à participação no projeto pedagógico da escola, os *princípios norteadores da carreira e as condições de trabalho*; *Características socioeconômicas e culturais dos alunos* (MEC, 2013, destaque nosso).

Poder-se-ia dizer que essa é uma tentativa de incorporar ao termo “avaliação sistêmica”, em nível do discurso oficial, uma avaliação global que abarca a complexidade de variáveis que dão nota ao processo e influenciam no desempenho dos estudantes, quando na prática não se efetiva essa experiência, mesmo ao nível do Ideb. Além disso, tal expressão seria questionável ainda diante das críticas, por não termos no país um Sistema Nacional de Educação. Por conseguinte, ao nos reportarmos à experiência de avaliação realizada até o momento na Educação Básica brasileira em larga escala, evitamos o termo “avaliação sistêmica”<sup>26</sup> para preservá-la do hibridismo conceitual induzido pelo discurso oficial. Passamos a nos referir, prioritariamente, a “testes estandardizados” ou ao próprio índice (Ideb), objeto da nossa pesquisa.

Para Afonso (1998, p.165), a avaliação estandardizada criterial (visa o controle de objetivos previamente definidos, quer como produto, quer como resultados educacionais) é a modalidade que foi “[...] sendo gradualmente apontada como um dos traços distintivos das mudanças nas políticas avaliativas”. Segundo o autor isso ocorreu porque, pela “[...] introdução da avaliação estandardizada criterial, pode favorecer-se a expansão do Estado e, simultaneamente, pela publicação dos resultados dessa mesma

---

<sup>26</sup> De acordo com o *Dicionário de Filosofia* (MORA, 2004, p.2709), o termo “sistêmico(a)” pode ser empregado para se referir a qualquer sistema ou a qualquer estudo relativo a sistemas, e “[...] todo sistema tem um caráter sistêmico e toda consideração de sistemas do ponto de vista da teoria geral dos sistemas é sistêmica. [...] mais frequentemente mencionado a respeito é o sistema constituído por elementos que se acham entre si em uma relação funcional tal que se produz uma interdependência de acordo com um conjunto de regras”. Nesse caso, a avaliação sistêmica concerne ao tratamento da análise das características não apenas dos elementos em relação e da interdependência entre estes de acordo com as regras definidas, mas também das próprias regras e ações futuras diante da avaliação do sistema. É oportuno, assim, questionarmos como garantir uma “avaliação sistêmica”, quando se analisa a limitação prática de um sistema nacional de educação no Brasil.

avaliação pode promover-se a expansão do mercado”, como analisamos no Capítulo II. Ainda conforme esse autor, tendo o Estado reforçado o seu poder de regulação e controle central (nomeadamente sobre o currículo escolar), é compreensível a avaliação ser acionada como suporte de processos de responsabilização e prestação de contas relacionados com os resultados educacionais, os quais passam a ser mais importantes que os *processos* pedagógicos que teriam implicado outras formas de avaliação.

Tal orientação da avaliação seguiu no Brasil influência transnacional, mas também compõe idiosincrasias que lhe confere particularidades históricas, sociais, políticas e culturais. Na próxima seção trazemos essa trajetória, mas não temos o intento de fazer uma detalhada retrospectiva histórica, trabalho este já realizado por outros pesquisadores como Vianna (1995; 2005), Freitas, D. (2007a, 2007b), Gatti (1994), Sousa (2005), Clarilza Sousa (1998) e Morosini (2004). Destacamos apenas os elementos que julgamos primordiais para compreender a configuração das avaliações até a do Ideb, visto que nosso escopo da pesquisa é analisar a relação deste com o trabalho docente na conjuntura atual da educação.

#### 1.2.3.1 A emergência da avaliação em larga escala na Educação Básica

A avaliação como meio de gestão pública da qualidade dos resultados do ensino e como elemento de controle das políticas públicas de educação faz parte da história recente da educação brasileira. Foi nos anos de 1990 que o tema emergiu de forma mais contundente como interesse oficial do Estado ou como campo de análise crítica de teóricos brasileiros<sup>27</sup>. Essa iniciativa envolvia pesquisas oficiais ou realizadas por pesquisadores e universidades, com ou sem parcerias com o governo. É possível perceber essa transformação no cenário da avaliação brasileira quando retomamos as formulações de Vianna (1995) que, ao analisar o contexto de meados dos anos 1990, afirma que o surgimento dos testes padronizados nos Estados Unidos, que correu no contexto do conflito mundial de 1914-1918, felizmente, ainda não tinha influenciado o meio educacional brasileiro.

---

<sup>27</sup> No *site* <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/educacaoSelecao/Busca.buscaGeral.mtw>> há artigos da revista Educação e Seleção (editada de 1980 a 1989), que se destinava à divulgação de estudos na área educacional e empresarial desenvolvidos pela Fundação Carlos Chagas. Os números que compõem essa coleção (naquela época editados pelo Prof. Dr. Heraldo Marelim Vianna) apontam dentre os temas as pesquisas e experiências iniciais da avaliação do rendimento escolar. A continuidade das publicações ocorre na versão da revista Estudos em Avaliação Educacional a partir de 1999.

Contudo, segundo Freitas, D. (2007a), já no Estado Novo tivemos os embriões do que viria a ser nossa experiência avaliativa em larga escala no Brasil, quando no discurso oficial a estatística e a educação foram aproximadas como possibilidade de permitir ao Estado ações menos arbitrárias para governar, perspectiva assumida por Manoel Bergström Lourenço Filho, então diretor-geral do recém-criado Inep, em 1938. Na história do Inep<sup>28</sup>, podemos observar as iniciativas das pesquisas, o levantamento de dados e a avaliação, em âmbito nacional, da realidade educacional.

Nos anos 1940 e 1950 evidenciamos a centralidade da estatística tanto no planejamento educacional, sendo compreendida como critério verdadeiramente técnico que proporcionaria uma medida objetiva do trabalho escolar, quanto nas pesquisas educacionais, as quais tinham natureza psicopedagógica. Nesse período, os exames e provas são assumidos como recursos de diagnóstico, como meios para verificar o andamento do trabalho escolar e o acompanhamento final dos resultados. Na visão de Lourenço Filho e Hildebrand (2000)<sup>29</sup>, na década de 1940 os exames tratados à luz dos princípios técnicos, que garantem a objetividade e a configuração estatística, quando aplicados não exprimem apenas o que se passa com o aluno, mas também revelam informações sobre:

[...] o trabalho do professor, o trabalho de uma escola, de várias escolas de um mesmo tipo, de todas as escolas de um mesmo sistema escolar. Dá *proposição de questões pessoais do mestre, do diretor e do inspetor*, teremos subido a indagações cautelosas da atividade dos alunos e dos mestres (LOURENÇO; HILDEBRAND, 2000, p.345, destaques nossos).

O resultado dos estudantes em exames como paralelo para fornecer informações sobre os professores e escolas já era uma perspectiva. Na trajetória histórica proposta por Freitas, D. (2007a, p.10), o período de 1956-1964 evidenciou mudanças importantes, registrando a passagem do enfoque da “[...] pesquisa centrada nos indivíduos para a educação escolar, sendo esta examinada em sua ‘funcionalidade’ na sociedade, com vistas a subsidiar a ordenação da Educação Básica para o conjunto da federação”.

<sup>28</sup>Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/wEducação Básica/guest/institucional-70anos](http://portal.inep.gov.br/wEducação%20Básica/guest/institucional-70anos)>. Acesso em: 5 mar. 2012.

<sup>29</sup> O texto foi originalmente publicado em 1945, reeditado em 2000 e está disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/149/149>>. Acesso em: 5 mar. 2012.

Essa mudança teve influência de Anísio Teixeira como diretor-geral do Inep (1952), o qual era enfático sobre a necessidade de medir a eficiência ou ineficiência do ensino brasileiro. Anísio Teixeira apontava ainda uma crítica às características centralizadoras, mecanicistas e à burocratização da administração pública. Essa visão marcou inclusive a organização do Inep, com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais.

Essa forma de organização só seria mudada nos anos de 1970. Nesse contexto, a “medida da educação” é vista como uma forma de acompanhamento da qualidade, permitindo assim uma organização educacional menos burocratizada. Salientava-se que caberia à União o papel de garantir o espírito de emulação das administrações estaduais e municipais de ensino, além de promover a construção desses dados avaliativos (TEIXEIRA, 1952).

Configurava-se, ainda, uma preocupação com a avaliação diante de acentuada expansão vivida pela educação naquele momento, pois, segundo Anísio Teixeira (1952, p.4), esse processo ocorria sem a garantia da qualidade, sendo marcado pelo imprevisto. Afirma o autor que “[...] menos do que expansão quantitativa, lutamos por melhorar a qualidade de nossas escolas”. Desse modo, seria necessário dar início a um movimento de avaliação dos esforços em educação, no qual o então Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (atual Inep) deveria garantir a “[...] tomada de consciência na marcha da expansão educacional brasileira, examinar o que foi feito e como foi feito, proceder a inquéritos esclarecedores e experimentar medir a eficiência ou ineficiência de nosso ensino” (*Ibidem*, p.6).

A visão acerca da necessidade da avaliação permanente foi defendida por Anísio Teixeira, quando propõe a pesquisa para compreender a educação, a fim de efetivar políticas mais propositivas; contudo, estava ainda distante de pensar a avaliação como base para a fundamentação do planejamento racional do sistema educacional (FREITAS, D., 2007). Essa realidade, segundo a autora, aponta que “[...] as pesquisas em educação (logo, as avaliações) figuraram de forma bastante incipiente no processo de construção da regulação educacional” (*Ibidem*, p.14). Segundo Vianna (2005, p.159):

A partir da década de 1960, e ao longo dos anos seguintes, pode-se constatar que alguma coisa importante começou a ser realizada, ainda que de forma incipiente, mas revelando um esforço para proceder de acordo com a orientação metodológica, especialmente com base em fontes norte-americanas.

De 1964 e ao longo da década de 1970, tivemos pesquisas com enfoque econômico e escassas avaliações em grande escala propriamente ditas, visto que os estudos não apresentavam o caráter metodológico necessário (VIANNA, 1995). Nesse período ocorreram ações pontuais como da Fundação Brasileira para o Ensino de Ciência (Funbec), que começou a avaliar seus programas ao iniciar novos currículos de Física, Matemática, Química, Biologia e Geociência, mas essa experiência pioneira não foi expandida a outras instituições, constituindo-se um caso embrionário. Vianna (1995) destaca ainda a experiência da Fundação Getúlio Vargas (FGV), que desenvolveu um programa de avaliação no Rio de Janeiro destinado a avaliar a capacidade de crianças ao término no 1º grau na rede oficial e que foi inspirado no *Iowa Basic Skills* (teste padronizado destinado às escolas e desenvolvido pela Universidade Iowa). Ambos os programas contaram com orientações de especialistas norte-americanos, e, no caso da FGV, estes ministraram “[...] cursos de treinamento em 1965” para formar especialistas brasileiros (VIANNA, 2005, p.160).

Ao final da década de 1970 e no início de 1980 que identificamos pesquisas que passaram a abarcar de forma mais explícita a avaliação em larga escala, como ocorre no Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (Edurural-NE), planejado a partir de 1977 e implementado na década de 1980. Esse projeto “[...] visava à melhoria das condições de ensino na zona rural dos Estados do Nordeste brasileira através de investimento na construção de escolas e distribuição de material escolar, treinamento de professores e técnicos etc.” e envolveu uma pesquisa avaliativa constituída de um estudo transversal (GATTI, 1993, p.102).

De acordo com Souza (2001), o Edurural foi financiado pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)<sup>30</sup>, com execução restrita aos estados da região Nordeste (Pernambuco, Piauí e Ceará), sendo firmado por meio de um Acordo de Cooperação Técnica e Financeira entre aquela instituição e o governo brasileiro. Ficaram sob a responsabilidade da Fundação Cearense de Pesquisa os aspectos institucionais, e a Fundação Carlos Chagas avaliou o rendimento escolar.

A coleta de dados ocorreu em 1981, 1983 e 1985, com provas de Matemática e de Português aplicadas a alunos da 2ª e 4ª séries, englobando 603 escolas rurais. Os resultados do estudo apontavam a realidade precária desses alunos quanto à

---

<sup>30</sup> Conforme a análise do autor, “[...] na composição do que se estabeleceu como financiamento global do Edurural, a maior parte do desembolso era do próprio país, enquanto que o denominado financiador entrou apenas com a menor parcela” (SOUZA, 2001, p.20).

aprendizagem de conceitos básicos, e quando comparados aos resultados das provas que foram aplicadas a crianças de camadas menos favorecidas de escolas públicas da periferia de São Paulo, se evidenciavam as “[...] substantivas diferenças nas condições de pobreza que não estão dadas por meros índices de renda familiar, mas que são perpassados por outros determinantes”, como os estudos de caso apontaram no âmbito daquele projeto (GATTI, 1993, p.103).

Souza (2001) salienta o discurso do Banco Mundial (BM), no contexto da década de 1980, que de acordo com a questão social dos países em desenvolvimento justificavam sua cobrança em torno da avaliação dos programas. Ainda que essas experiências avaliativas tenham dado importantes contributos à compreensão da realidade da educação no Nordeste Rural, como defende Gatti (1993), esse movimento em nível do interesse dos órgãos financiadores já incidia na influência quanto à prática da avaliação como instrumento de controle da realidade educacional. Assim, é necessário considerar um movimento inicial de avaliação atrelada a interesses para além do âmbito escolar e a animação de uma nova organização da realidade educacional relacionada à avaliação do rendimento escolar do aluno em larga escala.

O MEC, por meio do Inep, ao final dos anos 1980, promoveu outro programa de avaliação do rendimento de alunos do 1º grau da rede pública envolvendo amostras de todo o país em relação às disciplinas de Português, Matemática e Ciências (GATTI, 1993). De acordo com Vianna (2005), em 1987 a Fundação Carlos Chagas colaborou com o desenvolvimento do projeto que tinha como objetivo inicial identificar os pontos críticos do currículo, verificar aspectos cognitivos básicos dos alunos de 1º, 2º, 3º, 5º e 7º anos do Ensino Fundamental e levar aos professores informações para recuperação<sup>31</sup> dos seus alunos em relação ao conteúdo curricular.

A amostragem envolveu 69 cidades localizadas em todos os estados da Federação e 238 escolas, compondo 27.455 alunos que realizaram as avaliações. Diante da complexidade observada, segundo Gatti (1994), o processo ocorreu em fases distintas, assim distribuídas:

---

<sup>31</sup> Há, em nossa visão, nessa caso, uma confusão no que tange à definição dos objetivos da avaliação em larga escala, visto que esta se voltou para propósitos que são da jurisdição da avaliação da aprendizagem, ou seja, ações que estão relacionadas à relação professor-aluno e à intervenção pedagógica do professor. A “recuperação” das dificuldades no processo do aluno não pode estar a cargo da identificação por meio de uma avaliação em larga escala, mas sim como ação constante da avaliação da aprendizagem e consequentes planejamento, intervenção e nova avaliação. A deturpação do sentido da avaliação em larga escala interfere diretamente na prática pedagógica do professor e na sua autonomia docente, além de tirar de foco a avaliação da realidade do país ou de regiões e das políticas públicas de educação.

Tabela 5. Fases de avaliações realizadas entre 1987 e 1989

1987-1989	Nº. Cidades	Nº. Alunos
<b>1ª Fase</b>	10 capitais de Estado	4.518 alunos
<b>2ª Fase</b>	20 cidades - diferentes Estados	8.069 alunos
<b>3ª Fase</b>	39 cidades - diferentes Estados	14.868 alunos
<b>TOTAL</b>	69 cidades	27.455 alunos de 238 escolas

Fonte: Elaboração da autora, a partir de Gatti (1994).

Dessa experiência, de acordo com Vianna (1995), surgiram outras avaliações que foram desenvolvidas a pedido de estados, como a Secretaria de Educação do Paraná, que envolveu alunos da 2ª e 4ª séries de escolas oficiais de sete cidades, abrangendo o conteúdo de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. O autor destaca que posteriormente ocorreu uma amostra com estudantes de outras 22 cidades com os mesmos objetivos do Inep (rendimento dos educandos e currículo). Esse movimento caracteriza o intento do MEC em instigar, nas Secretarias de Estado da Educação, o contato com um arcabouço de informações em relação ao processo educacional de cada jurisdição. Apontava-se, inclusive, para a necessidade de as próprias Secretarias de Educação construir uma cultura de avaliação do rendimento, relacionando as informações a outros programas e projetos.

Os resultados indicavam o baixo rendimento das crianças. Tais dados, segundo Gatti (1994), foram discutidos nas Secretarias Regionais de Ensino com representantes de professores de todas as cidades envolvidas, processo no qual se iniciou a discussão de uma nova proposta curricular.

Iniciado em 1987, esse projeto, em 1991, foi conduzido pela primeira vez como uma Avaliação do Rendimento de Alunos das Escolas Privadas de 1º Grau. Segundo Vianna (1995), houve resistência dessas instituições em participar, o que demandou a intervenção do MEC para a sua realização. Os resultados surpreenderam quando comparados ao desempenho dos educandos da rede pública, ao indicar que “[...] nem sempre a escola privada é um mar de excelência e a escola pública também nem sempre é tão ruim quanto se julga aprioristicamente” (VIANNA, 1995, p.20).

Gatti (1994) destaca algumas características e focos das primeiras atividades avaliativas, as quais estavam sobremaneira voltadas para o Ensino Fundamental e pretendiam mapear informações acerca da realidade das escolas brasileiras. Tais iniciativas foram realizadas de diferentes formas:

[...] na tentativa de associar rendimento escolar e alguns fatores, uns mais abrangentes, como por exemplo, regiões do país em que as escolas se situam, outros, incluindo, além disso, período de funcionamento da escola (diurno/noturno), ou condições das escolas, das famílias, dos professores, merenda escolar, custos, etc. Várias disciplinas escolares foram incluídas nas avaliações realizadas, sendo constante Língua Portuguesa e Matemática. Os modelos abrangeram parcelas dos sistemas (estaduais, municipais, particulares), focalizando séries específicas (séries ímpares ou só 1ª ou 8ª série etc.) e incluindo todos os alunos dessas séries ou apenas uma amostra deles. Estas avaliações se processaram por iniciativas governamentais com o propósito de se ter alguma informação sobre o nível de aprendizagem dos alunos e de seus condicionamentos (GATTI, 1994, p.67).

Nesse movimento inicial da avaliação do rendimento escolar no Brasil, delineavam-se algumas características como o envolvimento e a participação dos professores na reflexão sobre o programa a ser cobrado nas provas, além da discussão (e da tomada) dos resultados para mudanças curriculares no contexto escolar. Paralelamente, como salienta Gatti (1994), a avaliação realizada indicava limitações quanto à compreensão da realidade, por seu caráter esporádico e isolado, mas, ao mesmo tempo, denunciava a gestão política, a qual não garantia as condições mínimas para o desenvolvimento da educação.

Essa iniciativa do Estado, naquele contexto (final da década de 1980), estava marcada pela efervescência da democratização do país, e grupos de interesses que tentavam se consolidar na realidade do Brasil. Os pesquisadores assumiam as ideologias, os desejos e o intento de apontar a realidade educacional do país; os professores observavam seus estudantes passarem pelas primeiras provas em larga escala e os representantes oficiais do governo atendiam a interesses e influências, sobretudo, internacionais. Esse panorama indica que mudanças na organização e na gestão da educação estavam por ocorrer, ainda que naquele momento os olhares e interesses indicassem direções diversas.

Segundo Freitas, D. (2007a, p.35) os estudos, as pesquisas e os levantamentos de dados que foram realizados no sentido de que o governo tivesse “[...] ‘correta e suficiente informação educacional’” receberam, em meados de 1988, uma convocação no sentido de se articular em busca de complementaridade, organização e direção – era necessária uma forma de estruturação e organização das experiências avaliativas em curso. Nesse contexto, de acordo com a autora, destaca-se a demanda do Banco Mundial, que requeria uma forma sistemática de avaliação do Programa de Educação

Básica para o Nordeste (Projeto Nordeste – Segmento Educação. VI Acordo MEC/BIRD).

Destaca Damasio (2011, p.52) que a possibilidade de financiamento vinda do BM se desenvolveu em um contexto no qual o Inep estava com grandes problemas orçamentários; na data, este “[...] funcionava como central de bibliotecas, realizando e financiando apenas pesquisas acadêmicas pontuais. [...] Foi iniciado, a partir disso, o *Projeto Nordeste*, que possibilitou a discussão sobre um sistema de avaliação da política educacional”. O objetivo era avaliar a política educacional da região Nordeste, mas, depois de realizado o projeto-piloto e testados os instrumentos de avaliação, os secretários do Nordeste, em reunião no Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), propuseram que a avaliação fosse ampliada para todo o país, incorporando os recursos no orçamento do Ministério da Educação.

Diante da demanda do BM em avaliar o Projeto Nordeste, estruturou-se um Sistema de Avaliação do Ensino Público (Saep – atual Saeb), formulado por Júlio Jacobo Waiselfisz. Este exercia a função de consultoria, como destacado nas palavras de Maria Inês Pestana, que na época era Secretária de Ensino Básico no MEC (1986-1990).

*[...] a gente tinha um argentino, que era consultor, Júlio Jacobo Waiselfisz [...]. Ele era o consultor, né? Na equipe do MEC era ele e eu e... [a respeito de ele ser consultor da Fundação Carlos Chagas] não, ele era do IICA. São essas maluquices de serviço público: Instituto de Cooperação para a Agricultura. Então o IICA tinha lá, porque naquele tempo, no MEC, a gente tinha vários financiamentos externos, o Banco Mundial, né? – e problema de colaboração (DAMASIO, 2011, p.54, destaques do autor).*

Como enfatiza Waiselfisz (1991), as orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), já na década de 1980, cobravam a necessária obtenção de informações acerca do desempenho do sistema educacional.

A qualidade da educação e sua melhoria deveriam passar a ser uma das prioridades centrais das políticas educacionais, como reconheceu o Comitê Regional Intergovernamental de Educação na América Latina e Caribe, da Unesco, em sua primeira reunião, acontecida no México, em 1984. Entre as estratégias de melhoria propostas nesta oportunidade, destaca-se a de obter informações sobre o desempenho do sistema educacional para que estas informações fundamentem o processo de tomada de decisões sobre políticas e estratégias educacionais em condições de reverter a situação atual da educação. É neste contexto que adquire significado a proposta do Sistema de Avaliação que se está implementando (WASELFISZ, 1991, p.66).

Em 1990, segundo Vianna (2005) o MEC, utilizando-se da competência técnica do Inep, iniciou seu programa de avaliação. De acordo com Waiselfisz (1991), o projeto original para a avaliação do ensino público foi elaborado em 1988, sendo aplicado o piloto nesse mesmo ano (Paraná e Rio Grande do Norte) para testar o instrumental e a metodologia proposta. Com os reajustes necessários, a aplicação deveria ter sido realizada em 1989, mas, diante dos problemas financeiros, só foi realizada a primeira aferição nacional entre novembro de 1990 e março de 1991 (apenas Piauí e Mato Grosso do Sul, por motivos de greve, não realizaram a avaliação junto com os demais estados), com a aplicação de recursos pela Secretaria de Educação Básica por meio do Projeto MEC/Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) BRA/86/002<sup>32</sup>.

Enquanto isso, em 1992 foi apresentado o relatório das aferições do Primeiro Ciclo de levantamento de informações do Saeb. O Segundo Ciclo de atividade de campo se realizou em 1993, cujo relatório foi divulgado em 1995 – a proposta envolvia estudos sobre custo-aluno; gestão escolar; situação e competência do professor; e rendimento do aluno. Para tanto, propunha-se a metodologia de amostragem de escola, estudantes e professor. Propugnava-se, “[...] no bojo de uma estratégia de longo prazo (15 anos), avaliar resultados de políticas e estratégias [...] estaduais e regionais como um todo” (FREITAS, D., 2007a, p.36).

Essa experiência no início dos anos de 1990 assume destaque, como sustenta Freitas, D. (2007a, p.38) pelo fato de se delinear, pela primeira vez no país, um aparato de regulação da Educação Básica, o qual aliava “[...] informação, medida e avaliação educacional” e se articulava com o planejamento educacional de longo prazo.

Nesse quadro, alguns fatores foram proponentes para o movimento histórico destacado, como o lançamento da linha de créditos do Banco Mundial para investimento em mensuração do rendimento educacional; o processamento de informação com a

---

<sup>32</sup> O projeto intitulado *Treinamento Gerencial para Implementação de Programas Educacionais de 1º Grau* tem como fundamento central o Programa Monhangara, o qual teve início em 1984 e era destinado a fortalecer a Educação Básica nas regiões Norte e Centro-Oeste do país, com o apoio financeiro do Banco Mundial (MEC, 1987, p.4). O Projeto foi assinado em abril de 1987 entre o governo brasileiro e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), com a finalidade de ampliar o efeito dos resultados previstos pelo Programa Monhangara, no que tange à capacitação de recursos humanos. O Projeto MEC/Pnud BRA/86/002 “[...] tem como responsabilidade fundamental a melhoria do gerenciamento dos sistemas estaduais e territoriais da educação e a capacitação gerencial nos diferentes níveis da administração [...]”. O Projeto enfatizará as atividades de capacitação e apoio técnico aos especialistas que atuam no ensino básico, utilizando múltiplos meios (Cursos, Seminários, Capacitação em Serviço, bolsas de estudo, apoio direto através de consultoria, elaboração de metodologias etc.) e procurando a solução dos pontos de estrangulamento deste nível de ensino (MEC, 1987, p.5-6).

criação, no período, de uma rede de microcomputadores entre as Secretarias Estaduais de Educação, vinculado-as ao MEC; e a constituição da Teoria de Resposta aos Itens (que será abordada adiante).

Para Waiselfisz (1991, p.66), o Sistema de Avaliação, diferentemente dos estudos esporádicos sobre a realidade educacional, acumularia informações periódicas sobre o desempenho do sistema educacional, o que viabilizaria a “[...] tomada de decisões sobre políticas e estratégias educacionais em condições de reverter a situação atual da educação”. A avaliação era anunciada como forma de direcionar ações e possibilitar intervenções para a superação de problemas, além de:

[...] subsidiar o planejamento dos Estados (detectando áreas ou situações críticas e pontos de estrangulamento sobre os quais deverá ser necessário atuar), permitirão ao MEC contar com um panorama sobre a situação atual e tendencial da educação por Unidade de Federação, região e no país (WASELFISZ, 1991, p.67).

Os anos 1990 contextualizam a estruturação da avaliação em larga escala como continuação das iniciativas germinadas desde os anos de 1960, seja por interesse de pesquisadores e universidades, por objetivos do Estado ou por orientação de organizações internacionais. Portanto, revela-se o crescente interesse do Estado com a avaliação do desempenho escolar que culmina, no início daquela década, com a implantação de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

#### 1.2.3.2 Década de 1990: oficialização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

A criação e a regulamentação do Saeb ocorreram via a promulgação da Lei n. 9.131, de 24 de novembro em 1995 (BRASIL, 1995), como resultado de um movimento que era realizado desde 1989, como destacamos anteriormente. Naquele contexto, desde o final da década de 1980, acontecia o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (Lei n. 9394/1996), mas, antecipando-se à sua aprovação, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, sancionou a lei que alterava dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e que institui o Saeb.

Com as medidas provisórias o Executivo abriu caminho para criar e regulamentar o Saeb, que desde 1990 estava em operação. Dar consequência prática aos dispositivos constitucionais de 1988

relativos à qualidade de ensino e executar o Plano Decenal (1993), dando continuidade e ampliando o alcance da avaliação e informação educacional, não prescindia de instrumentação legal não mais propiciada pela legislação vigente. A insuficiência da norma legal vigente, todavia, não impedira a realização de dois ciclos de levantamento de informações do Saeb, em 1990 e 1993 (FREITAS, D., 2007a, p.84).

Segundo a autora, essa atuação prescindiu da norma legal até a edição de uma sequência de Medidas Provisórias (MP). Assim, o processo de normatização do Saeb, antes da aprovação da Lei n. 9.131/1996, foi conduzido por 13 Medidas Provisórias<sup>33</sup>, Decreto e Portaria que descreveram a relevância da avaliação e garantiram sua legitimação.

Temos na sequência a MP n. 661, de 18 de outubro de 1994; Decreto n. 94, de 8 de novembro de 1994; MP n. 711, de 17 de novembro de 1994; MP n. 765, de 16 de dezembro de 1994; Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994; MP n. 830, de 13 de janeiro de 1995; MP n. 891, de 14 de fevereiro de 1995; MP n. 938, de 16 de março de 1995; MP n. 967, de 12 de abril de 1995; MP n. 992, de 11 de maio de 1995; MP n. 1.018, de 8 de junho de 1995; MP n. 1.067, de 28 de julho de 1995; MP n. 1.094, de 25 de agosto de 1995; MP n. 1.126, de 26 de setembro de 1995; MP n. 1.159, de 26 outubro de 1995; e Lei n. 9.131, de 24 de novembro em 1995. Esse movimento permitiu ao Executivo garantir o caráter normativo da avaliação e da informação, mais tarde viabilizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei n. 9.394/1996).

A primeira MP (n. 661) garantiu, no seu Art. 3º, a transferência das atribuições e competências do Conselho Federal de Educação (CFE) para o Conselho Nacional de Educação (CNE). A organização e o funcionamento da CNE foram definidos por uma Comissão Especial, a qual foi constituída pelo Decreto n. 8, de dezembro de 1994.

No Quadro 1 destacamos a reedição do Art. 6º da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e sua reconfiguração ao longo das MPs, as quais apresentam alterações da incumbência do MEC quanto à avaliação da política nacional de educação e atribuem a ele a função de zelar pela qualidade do ensino. Observa-se a centralização

---

<sup>33</sup> Esse processo de publicações de Medidas Provisórias é possível, com base no Art. 62 da Constituição Federal de 1988. “Em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional. As medidas provisórias perderão eficácia, desde a edição, se não forem convertidas em lei no prazo de trinta dias, a partir de sua publicação, devendo o Congresso Nacional disciplinar as relações jurídicas delas decorrentes” (modificada pela Emenda Constitucional n. 32).

do poder do MEC em relação ao exercício da avaliação do sistema educacional, inicialmente instituída ainda no governo do então Presidente da República Itamar Franco, com a MP n. 661/1994, quando garante a possibilidade de intervenção do MEC sobre o então criado CNE.

Na Medida Provisória n. 830, de janeiro e n. 891, de fevereiro, já sob o governo do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, não consta a alteração do Art. 6º da Lei n. 4.024 – a referência a esse artigo só reaparece como campo de alteração em março, na Medida Provisória n. 938, quando assume nova redação, a qual permanece até a aprovação da Lei 9.131, ao final de 1995. Há, nessa MP (n. 938), uma mudança significativa quando no Art. 6º, no qual são acrescentados dois parágrafos, por meio dos quais o MEC passa a assumir a função de *formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade de ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem*. Conta, para isso, com a colaboração do CNE e das Câmaras que o compõem.

Quadro 1. Processo de normatização do Sistema Nacional de Avaliação (1994/95)

Lei n° 4.024 20/12/1961	MP n° 661 18/10/1994	MP n° 830 13/01/1995 MP n° 891 14/02/1995	MP n° 938 16/03/1995	MP n° 992 11/05/1995 MP n° 1.159 de 26/10/1995	Lei n° 9.193 24/11/95
Art. 6º O Ministério da Educação e Cultura exercerá as atribuições do Poder Público Federal em matéria de educação.	Art. 6º O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do Poder Público Federal em matéria de educação, competindo-lhe velar pela observância das leis do ensino e promover a aplicação das medidas cabíveis no caso de desobediência das normas legais e regulamentares.	Não apresentam referência ao Art. 6º	Art. 6º O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem. Acréscimo de 2º§, destes destacamos: §1º No desempenho de suas funções, o MEC contará com a colaboração do CNE e dos Conselhos Setoriais que o compõem.	Art. 6º O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem. Acréscimo de 2º§, destes destacamos: §1º No desempenho de suas funções, o MEC contará com a colaboração do CNE e das Câmaras que o compõem.	<a href="#">Art. 6º</a> <a href="#">Igual teor da MP nº 1.159 de 1995.</a>

Fonte: Elaboração da autora.

Como incumbência da Câmara de Educação Básica, aproximam-se três funções centrais: avaliar, deliberar sobre diretrizes curriculares e colaborar na preparação do PNE (BRASIL, 1995). Nessa organização se observa a avaliação como dimensão de destaque que passa a ser o alicerce para examinar os problemas da educação e acompanhar se as metas do PNE estão ou não sendo cumpridas – em nível nacional, passa a influenciar (in)diretamente no currículo, pois para a prova era necessária uma base comum de conteúdo.

Além disso, destaca-se que em torno da avaliação estavam sendo construídas as bases para a publicação dos resultados da educação à sociedade. Como salienta Morosini (2004), essa regulamentação fortifica o papel da Comissão de Especialistas, isto é, o tratamento mais técnico, e inicia-se a ampliação de meios mais objetivos para a publicação e divulgação dos resultados das avaliações externa na mídia. Tal movimento marca o início da íntima relação entre as principais políticas públicas de educação e a avaliação em larga escala sob a regência do governo federal (como analisaremos no próximo capítulo). Esse percurso legal expressa:

[...] a importância que o governo vinha atribuindo às parcerias, alianças e aos acordos enquanto caminho da participação da sociedade e efetivação da cooperação federativa. O Saeb colocava-se como mecanismo de mobilização intrassistema educacional e social e de possibilidade efetiva de se fazer a regulação da gestão e do ensino, no interior da escola e dos sistemas de ensino (FREITAS, D., 2007a, p.87).

Segundo a autora, esse percurso gestado na institucionalização do Saeb, com a Lei n. 9.131/1995, antecipou as definições presentes na LDBEN. Da forma de organização da educação nacional, a Lei 9.394/1996, no Título IV, passa a mencionar no Art. 9º, §1º que:

Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividades permanentes, criado por lei; §2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais (Lei n. 9.394/1996).

Enquanto isso, a União incumbir-se-á de:

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;  
VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (Lei n. 9.394/1996).

Acrescenta-se a essas definições o Art. 70º, Inciso IV da LDB (Lei n. 9.394/1996), no qual se garantem os recursos necessários ao processo de “[...] levantamento estatístico, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino”.

Portanto, a LDBEN não altera o percurso das delimitações esboçadas desde o início dos anos 1990, no que tange à formulação da avaliação em larga escala no país.

Nesse processo de normatização se destacam a constituição do Conselho Nacional de Educação (CNE), em substituição ao Conselho Federal de Educação (CFE); a ampliação de poderes avaliativos do ministro da Educação e do Desporto, mesmo em relação ao recém-criado CNE; e a valorização da avaliação para regular a educação via consolidação de informações acerca da educação nacional.

Segundo Fonseca, Oliveira e Amaral (2008), a relevância dada à avaliação no Brasil estava relacionada às reformas instauradas, especialmente quanto à descentralização das funções do Estado. Destacam-se, segundo os autores, as orientações de organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE<sup>34</sup>), o Escritório Regional da Unesco para a América Latina e Caribe (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que apoiavam a ideia de amplos programas de avaliação internacionais comparativos para a orientação das decisões políticas no âmbito das nações.

No Brasil, a demanda pela avaliação também ocorre em um período das defesas de um novo modelo de Estado, nomeadamente a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), enquanto Luiz Carlos Bresser-Pereira atuava como ministro. Produto desse processo se evidencia no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995), do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (Mare), o qual versa sobre a necessidade de estratégias para tornar o Estado brasileiro “[...] mais moderno e menos burocrático”.

Dentre os elementos dessa configuração está o discurso da “autonomia” do serviço público, ao mesmo tempo em que se consubstanciam a regulação do produto e o fortalecimento do Estado como instância reguladora. Na perspectiva de Estado gerencial, no Plano Diretor, destaca-se que:

Um dos aspectos centrais desse esforço é o fortalecimento do Estado para que sejam eficazes sua ação reguladora, no quadro de uma economia de mercado, bem como os serviços básicos que presta e as políticas de cunho social que precisa implementar. Este “Plano Diretor” procura criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais. [...] É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada

---

<sup>34</sup> A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) é atualmente formada por 34 países-membros. Foi fundada oficialmente em 1961.

para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995, p.6-7).

Essas orientações migraram e se constituíram em discurso nos diferentes setores. No campo da educação, as afirmações de Maria Helena Guimarães Costa, na condução como presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), evidenciam as novas tendências que na educação davam destaque às avaliações como caminho para a orientação das reformas almejadas, demonstrando a sua relevância na condução das políticas públicas de educação (Cf. CASTRO, 1998; 1999).

Na década de 1990, especialmente nos últimos quatro anos, a avaliação educacional assumiu um lugar de grande destaque na agenda das políticas públicas de educação no Brasil, acompanhando uma tendência que já vinha sendo seguida por diferentes países desde os anos 1970. Hoje, existe sólido e elevado grau de consenso entre os gestores, educadores e especialistas sobre a relevância dos sistemas de avaliação para orientar as reformas educacionais e, sobretudo, para induzir políticas de melhoria da qualidade do ensino (CASTRO, 1999, p.27).

Naquele momento histórico é salientada a influência da Conferência de Jomtien, realizada em 1990, no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) sancionado por Itamar Augusto Cautiero Franco (livro azul), assim como as definições do Título IX (Das disposições transitórias) da LDB, que define no Art. 87 a instituição da Década da Educação, com início de um ano a partir da data de publicação da Lei, ou seja, de 1997 a 2007, cabendo à União naquele ano encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação que deveria ser elaborado em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Esses processos apontam a regulação transnacional na trajetória histórica do país, como discutiremos mais adiante.

Em 1995 ocorreu a aplicação do Saeb que foi destinado às 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (que, atualmente, correspondem ao 5º e 9º ano) e ao 3º ano do Ensino Médio. Além da amostra da rede pública, foi acrescentada uma amostra da rede privada. A partir desse ano, realizou-se outra modificação: a adoção de uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados, a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que mudaria o sentido do Saeb, especialmente por conduzir a comparação entre os resultados das avaliações ao longo do tempo, ou seja, comparar diversos ciclos

de avaliação. Esse dado modificaria toda a organização, tratamento e forma de divulgação dos resultados das avaliações em larga escala. Para Andrade (2010, p.26), a TRI é um conjunto de modelos que “relacionam a probabilidade de um aluno apresentar determinada resposta a um item com sua proficiência e com as características (parâmetros) do item. Os itens podem ser de diferentes tipos. Para cada um deles existe um modelo apropriado na TRI”.

No olhar de Klein (2009, p.126), essa metodologia pretende “[...] superar as limitações da apresentação de resultados somente através de percentuais de acertos ou escores dos testes e ainda da dificuldade de comparar resultados de diferentes testes em diversas situações”, o que ocorria na Teoria Clássica dos Testes, quando os resultados da prova como um todo e do grupo de indivíduo “[...] dependem do particular conjunto de questões que compõem a prova e dos indivíduos que a fizeram”. Nesse caso, nas palavras do autor, a “[...] comparação entre indivíduos ou grupos de indivíduos somente é possível quando eles são submetidos às mesmas provas ou, pelo menos, ao que se denomina de provas paralelas” (*Idem*), que são difíceis de serem construídas.

Na teoria clássica, as comparações ao longo dos anos também são limitadas quando as provas aplicadas são diferentes, como ocorre no caso do Saeb. Assim, o autor sustenta as vantagens da TRI, a qual:

[...] muda o foco de análise da prova como um todo para a análise de cada item. A TRI é um conjunto de modelos matemáticos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência (habilidade) do aluno (variável latente, não observável) e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens. Quanto maior a proficiência do aluno, maior a probabilidade de ele acertar o item (KLEIN, 2009, p.127).

Uma dimensão importante, segundo Andrade, Tavares e Valle (2000, p.137), é que “[...] tanto os itens, através de seus parâmetros, quanto o traço latente associado são medidos em uma mesma métrica”, o que permite “[...] uma operacionalização dessa característica latente que está sendo medida, bem como a adequação e a contribuição de cada um dos itens aplicados nessa operacionalização”. A TRI:

[...] propõe modelos para os traços latentes, ou seja, características do indivíduo que não podem ser observadas diretamente. Esse tipo de variável deve ser inferido a partir da observação de variáveis secundárias que estejam relacionadas a ela. O que esta metodologia sugere são formas de representar a relação entre a probabilidade de um indivíduo dar uma certa resposta a um item e seus traços latentes,

proficiências ou habilidades na área de conhecimento avaliada [...] permite a comparação entre populações, desde que submetidas a provas que tenham alguns itens comuns, ou ainda, a comparação entre indivíduos da mesma população que tenham sido submetidos a provas totalmente diferentes. Isto porque uma das principais características da TRI é que ela tem como elementos centrais os itens, e não a prova como um todo (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000, p.3).

Para esses autores, o intento é obter mais informações sobre as respostas dos indivíduos do que simplesmente se eles deram respostas corretas ou incorretas aos itens. Logo, a TRI é um conjunto de modelos matemáticos que procuram representar a probabilidade de um indivíduo dar certa resposta a um item, como função dos parâmetros do item e da habilidade (ou habilidades) do respondente. Essa relação é sempre expressa de tal forma que, quanto maior a habilidade, maior a probabilidade de acerto no item (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000).

Como apoia Tavares (2013, p.62), se hoje chegamos à TRI, uma versão contemporânea da psicometria, é em grande parte decorrência do desejo de resultados precisos da medida do desenvolvimento com credibilidade na cientificidade e precisão de um produto objetivo e versátil. Todavia, “[...] será isto possível se pensarmos em seres humanos complexos e multifacetados como nós?”

Conforme Pasquili e Primi (2003), dentre as características da TRI, duas são essenciais: a unidimensionalidade e a independência local.

As teorias do traço latente (que vêm dos anos 1930) afirmam que existe um conjunto de traços latentes que estão por detrás de um desempenho comportamental qualquer. Assim, um sujeito qualquer se situa num espaço de  $n$  dimensões (agora chamadas de teta –  $\theta$ ) e seu desempenho depende do tamanho que ele possui em cada um desses tetras, de sorte que o seu comportamento pode ser expresso como um vetor de escores ou pesos nos vários tetras (PASQUILI; PRIMI, 2003, p.104).

Contudo, como os autores supracitados expressam, os modelos da TRI definem que há “[...] apenas uma aptidão (teta) responsável pela realização de um conjunto de tarefas (itens de um teste)” (PASQUILI; PRIMI, 2003, p.104), mas qualquer desempenho humano é sempre multideterminado ou multimotivado (mais de um traço latente entra na execução de qualquer tarefa). Como saída para atender à unidimensionalidade, é suficiente “[...] admitir que haja uma aptidão *dominante* (um fator ou traço dominante) responsável pelo desempenho num conjunto de itens de um teste” (*Idem*), fator que se supõe estar sendo medido pelo teste; assim, segue o “[...]”

postulado da unidimensionalidade dado que a TRI ainda não possui soluções adequadas para modelos multidimensionais”. Mas como indaga Tavares (2013):

Se mais de uma habilidade ou traço latente compõe cada desempenho humano, e se pesquisadores e cientistas estão cientes da complexidade que traduz o registro de aprendizagens tão variadas que o indivíduo constrói nos diferentes espaços de educação formal e não formal, como uma avaliação pode se propor a medir um fator unidimensional em indivíduos com formação tão plural e multifacetada? Para satisfazer o postulado é suficiente admitir que há uma habilidade dominante (um fator dominante) responsável pelo conjunto de itens ou questões do exame? (TAVARES, 2013, p.67)

Na visão dessa autora, a unidimensionalidade é um dos grandes desafios apresentados para a coerência epistemológica e prática da TRI, uma vez que, diante da complexidade do ser humano, que é objeto dos instrumentos de avaliação, sabe-se que no desempenho de qualquer tarefa se mobiliza mais de um traço latente.

“Como afirmar que apenas um traço, construto ou habilidade estará sendo medido por um conjunto de itens?” Como salienta a autora, essa questão é levantada pelos próprios estatísticos e pesquisadores de área, e não apenas pelos educadores e filósofos; mas, então, por qual motivo:

[...] políticos e administradores educacionais se referem à utilização da Teoria de Resposta ao Item em nossas avaliações como garantia de total confiabilidade para a testagem empregando um discurso superficial e desinformado em entrevistas para a mídia jornalística e televisiva, sem uma consideração, reflexão e estudo mais aprofundado? (TAVARES, 2013, p.67)

As ideias de fidedignidade, objetividade e legitimidade são apoiadas e justificadas pelos especialistas na TRI, ao se referirem aos testes em larga escala. Por longa data, a avaliação, como observamos no início deste capítulo, tem se aproximado das orientações da psicometria e do desejo de expressar, com modelos matemáticos, dimensões humanas extremamente complexas, dinâmicas e decorrentes de múltiplos fatores. Nesse momento, portanto, vivemos novamente a força de tais premissas no âmbito da avaliação em larga escala.

Vale salientar ainda outra medida importante no final da década de 1990: a MP n. 1.568, de 14 de fevereiro de 1997 (posteriormente convertida na Lei n. 9.448, de 14 de março de 1997). Nela, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (Inep) foi transformado em autarquia federal vinculada ao MEC e passou a ter como

finalidade central a avaliação e divulgação de informações, a fim de subsidiar o sistema e as políticas educacionais, como destaca o Art. 1º, em seus incisos:

- I – *organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais*; II – *planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional*, visando o estabelecimento de indicadores *de desempenho* das atividades de ensino no país;
- III – *apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios* no desenvolvimento de sistemas e projetos de *avaliação educacional*;
- IV – desenvolver e implementar, *na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais*;
- V – *subsidiar a formulação de políticas* na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da Educação Básica e superior;
- VI – coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente;
- VII – definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao Ensino Superior;
- VIII – *promover a disseminação de informações sobre a avaliação da Educação Básica e superior*;
- IX – *articular-se*, em sua área de atuação, *com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais*, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral (BRASIL, 1997).

Essa estrutura possibilitou, portanto, que no governo do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso ocorresse a implementação do que denominaram Sistema Nacional de Avaliação (SNA), envolvendo desde a Educação Básica ao Ensino Superior. O SNA foi composto pelo Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), pelo Exame de Capacitação do Ensino de Jovens e Adultos (Encceja) e pelo Exame Nacional de Cursos (ENC).

No período de 1997 a 1999, na Educação Básica, o processo ocorreu com estudantes da 4ª e 8ª séries, envolvendo os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências e, para os estudantes do nível médio, acrescentavam-se as matérias de História e Geografia. Os conteúdos foram alterados em 2001, quando o Saeb passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Desde o início, em 1990, até 2003, as provas ocorreram com um grupo de escolas sorteadas em caráter amostral.

### 1.2.3.3 Reformulação do Saeb

Sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2011), por meio da Portaria Ministerial n. 931, de 21 de março de 2005, o Saeb foi reestruturado. Ele passa a ser composto por duas avaliações em larga escala: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), as quais são aplicadas bienalmente e envolvem testes padronizados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. No quadro a seguir apresentamos as características particulares de cada avaliação.

Quadro 2. Nova organização do Sistema de Avaliação da Educação Básica

Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc)
Características	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- abrangência amostral;</li> <li>- envolve as redes pública e privada do país;</li> <li>- escolas localizadas nas áreas rural e urbana;</li> <li>- estratos de interesse: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio;</li> <li>- os resultados são apresentados para cada Unidade da Federação, região e para o Brasil como um todo (IDEB dos estados e nacional);</li> <li>- tem como foco o diagnóstico da gestão dos sistemas educacionais;</li> <li>- mantém os objetivos, as características e os procedimentos da avaliação da Educação Básica efetuada desde 1990 até 2005 pelo SAEB; por isso, geralmente é denominada SAEB. A organização da primeira aferição após as modificações foi definida pela Portaria n. 89, de 25 de maio de 2005.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aplicada censitariamente;</li> <li>- envolve a rede pública de ensino (estadual, municipal e federal);</li> <li>- escolas localizadas nas áreas rural e urbana;</li> <li>- estratos de interesse: alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada;</li> <li>- oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país (IDEB das escolas e dos municípios);</li> <li>- tem como foco a escola enquanto unidade do sistema de ensino;</li> <li>- a Anresc ficou conhecida como Prova Brasil e foi desenvolvida a partir de 2005. A primeira orientação foi organizada por meio da Portaria n. 69, de 4 de maio de 2005.</li> </ul>
Objetivos	
<p>a) a ANEB tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira; [...] c) utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem; d) as informações produzidas pela ANEB fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas; e) as informações produzidas pela ANEB não serão utilizadas para identificar escolas, turmas, alunos, professores e diretores (BRASIL, Portaria n. 931/2005).</p>	<p>a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados; c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, a redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertençam (BRASIL, Portaria n. 931/2005).</p>

Fonte: Elaboração da autora.

As características, o planejamento e a organização tanto da Aneb quanto da Anresc podem ser redefinidos, visto que ambas são desenvolvidas pelo Inep/MEC, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), a qual deverá:

- Art. 3º. I – definir os *objetivos* específicos de cada pesquisa a ser realizada, os *instrumentos* a serem utilizados, as *séries e disciplinas*, bem como as *competências e habilidades* a serem avaliadas;  
 II – definir a abrangência, mecanismos e procedimentos de execução da pesquisa;  
 III – implementar a pesquisa de campo;

IV – definir as *estratégias para disseminação dos resultados* (BRASIL, 2005, grifos nossos).

Ao analisarmos a organização e os objetivos das avaliações na Portaria Ministerial n. 931, são identificadas mudanças significativas, uma vez que a *Anresc oportuniza informações sistemáticas sobre as unidades escolares, permite a divulgação dos resultados particulares e possibilita e instiga a comparação em diferentes escalas, especialmente entre instituições, municípios e estados*. Assim, a avaliação em larga escala no Brasil assume uma nova estrutura ao ser direcionada à escola e objetivar a divulgação dos resultados. Estão dadas as condições para a publicação de dados não apenas para a União e os estados, como também por municípios e por escola em escala nacional, tomando como base os testes standardizados dos estudantes.

Por conseguinte, até aquele momento as avaliações ocorriam por amostragem, mas, com a Prova Brasil (ANRESC, 2005), torna-se possível avaliar cada escola e unidade da federação, comparar e ranquear os resultados das instituições de ensino. Logo após, em 2007, essa organização foi completada com a constituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Na esteira dessa lógica, consideramos que é no governo Lula que temos efetivamente uma relação entre resultados dos testes standardizados, processos de prestação de contas e condições para a responsabilização (Cf. Capítulo II).

No discurso oficial, na palavra de Reynaldo Fernandes, então presidente do Inep em 2007, os indicadores de desempenho que são utilizados no Ideb para monitorar o sistema no país são de duas ordens: indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e pontuações em exames padronizados (Aneb e Anresc)<sup>35</sup> (FERNANDES, 2007b). Essas duas dimensões interferem diretamente nos resultados obtidos no Índice, por isso ele afirma que o Ideb depende do acesso da criança à escola; do não desperdício de tempo com repetências ou abandono da escola; e, ao final de tudo, da aprendizagem.

Partindo dessa premissa, Fernandes (2007b) analisa o panorama do Brasil e avalia que o acesso à escola foi praticamente universalizado, mas o grande problema residia ainda na taxa de permanência na escola e nos resultados dos testes.

---

<sup>35</sup> Em relação às avaliações dos anos iniciais da Educação Básica promovidas pelo governo federal temos, a partir de abril de 2008, a implementação da Provinha Brasil, que tem como objetivo, segundo os dados do *site* do Ministério da Educação, avaliar, acompanhar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento dos alunos que se encontram no segundo ano do Ensino Fundamental. Para tanto, o MEC lançou uma Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial, que são definidas a partir das habilidades de alfabetização e letramento. Essa proposta de avaliação externa limita a entrega dos resultados ao próprio professor alfabetizador.

Na relação entre as duas ordens (fluxo e proficiência), uma preocupação do Inep ao definir o cálculo do Ideb se referia à “[...] ‘taxa de troca’ entre probabilidade de aprovação e proficiências dos estudantes. Ou seja, o indicador torna claro o quanto se está disposto *a perder na pontuação média do teste* padronizado para se obter determinado *aumento na taxa média de aprovação*” (FERNANDES, 2007a, p.8, grifos nossos). Na lógica de Fernandes, o índice permite ver quem mantém mais o aluno na escola, seja qual for o seu grau de aprendizagem, o que por vezes faz o índice diminuir em uma dimensão e aumentar em outra. Enfatiza-se ainda que, para melhorar o Ideb, a escola deve garantir bons resultados nas duas dimensões (fluxo e aprendizado).

Quanto à questão de recursos destinados à escola, a ideia de relacionar o Índice a esse fator estava presente desde o início do planejamento do Ideb, como observamos na defesa de Fernandes (2007a). Por exemplo, as autoridades poderiam se valer do Índice para promover financiamentos específicos às escolas e/ou redes com dificuldades e, ainda, monitorar aqueles que receberam recursos para saber se estão melhorando o desempenho; conclui-se, assim, que “[...] o financiador poderia estipular previamente o avanço desejado no indicador como contrapartida para a liberação de recursos” (FERNANDES, 2007a, p.8 – nota de rodapé).

Essa concepção aponta para consequências preocupantes da condução de políticas públicas da educação e na relação destas com o direcionamento do ideário social sobre a educação, pois sabemos que esta depende de uma *mudança estrutural*; assim, não basta fornecer uma pequena verba à escola e esperar uma educação de qualidade, a não ser que os sujeitos dessa instituição intensifiquem seu trabalho e se desdobrem para isso (OLIVEIRA, 2004). De fato, a condução das avaliações em larga escala a partir das concepções que envolveram o Índice ressalta a ideia de que a avaliação “em si” garante a melhora da educação, como se as condições materiais e humanas fossem alteradas por poucos e pontuais investimentos para algumas áreas previamente definidas como prioridade pelo MEC.

Na formulação do Ideb, Fernandes (2007a) adverte que não adiantaria as escolas restringirem o padrão de aprovação (conhecimento e habilidades mínimos que, idealmente, os estudantes deveriam adquirir para a aprovação) e, assim, elevar o índice de aprovação, já que isso afetaria a proficiência dos alunos, o que seria identificado nos testes padronizados. Essa advertência era explicitada da seguinte forma:

[...] o fato é que não se pode descartar *a possibilidade de as escolas e/ou redes de ensino adotarem medidas que melhorem o fluxo e piores o desempenho nos exames padronizados e vice-versa*. Nesse caso, se a cobrança for restringida apenas aos indicadores de fluxo, ela pode incentivar os professores, os diretores de escolas e gestores de rede a adotarem medidas que impliquem redução no desempenho médio dos estudantes nos testes padronizados, como, por exemplo, reduzir o padrão de aprovação (FERNANDES, 2007a, p.8-9, grifos nossos).

Fernandes<sup>36</sup> (2007) julgava *a priori* que os professores poderiam alterar os padrões de aprovação, por ser mais fácil do que adotar medidas que promovam o aprendizado dos estudantes. Fernandes (2007a) indicava a preocupação do Inep/MEC de que as escolas e secretarias de educação encontrassem subterfúgios para “driblar/mascarar” o índice. Poder-se-ia inferir que o Inep cobra que se eleve a aprendizagem dos alunos, a permanência destes na escola e a consequente elevação do Ideb (sem destacar mudanças estruturais nas condições de trabalho no sistema) – por isso, a atenção a esses “cuidados” técnicos para não permitir subterfúgios.

Contudo, as manifestações e o tratamento da questão indicam também a desconfiança quanto à ação dos sujeitos diretamente vinculados às escolas e secretarias (deturpem os resultados). Nesse sentido, infere-se que o índice na visão oficial está vinculado mais à lógica de monitoramento, do que com o sentido formativo e de ação coletiva entre União, estados, municípios e escolas. Se, nessa lógica, imagina-se que os sujeitos buscam driblar o índice, há de se supor que a visão é de que seja deles unicamente a responsabilidade quanto aos resultados.

Essa concepção justifica a preocupação com a fórmula do Índice, especialmente quanto à “taxa de troca”, que envolve a relação entre probabilidade de aprovação e a proficiência dos estudantes, isto é, o quanto se perde na pontuação média do teste para se obter determinado aumento na taxa média de aprovação<sup>37</sup>. Esse é o motivo de o assunto ter envolvido bastante atenção por parte do Inep.

A lógica e o discurso que sustentaram a elaboração do Índice sugerem uma concepção de avaliação classificatória, punitiva e que demanda vigilância sobre os

---

<sup>36</sup> Reynaldo Fernandes, graduado e com mestrado e doutorado em Economia, foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e professor titular da Universidade de São Paulo.

<sup>37</sup> Um dado que interfere nessa busca de fidedignidade da Taxa é o não comparecimento dos alunos com dificuldade no dia do teste, visto que o mesmo consta como matriculado e não reprovado elevando o índice, mas ao não passar pela aferição, que poderia diminuir a nota, deturpa-se o resultado. Assim, haveria uma alteração da taxa sinalizada como razoável (FERNANDES, 2007a).

avaliados (nesse caso, embora os estudantes realizassem os testes, o foco de monitoramento apareceria mais sobre os profissionais). O Ideb, porquanto, está baseado na relação avaliação/responsabilização das escolas, o que “parece” contraditório quando se analisam os documentos oficiais, a exemplo do PDE/Prova Brasil de 2008, no qual se apresenta a avaliação como forma do Estado em avaliar as políticas públicas de educação e, assim, indicar intervenções necessárias, chamando para si a responsabilidade de garantir melhoras na educação pública.

Os resultados do Saeb e da Prova Brasil (2005/2007) mostram, com mais clareza e objetividade, o desempenho dos alunos da Educação Básica, o que permite uma análise com vistas a possíveis mudanças das políticas públicas sobre educação e de paradigmas utilizados nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio. Os resultados do Saeb e da Prova Brasil são importantes, pois contribuem para dimensionar os problemas da Educação Básica brasileira e orientar a formulação, a implementação e a *avaliação de políticas públicas educacionais que conduzam à formação de uma escola de qualidade* (MEC/PDE, 2008, p.5, grifos nossos).

Em uma concepção emancipatória de avaliação, não haveria sentido o Inep de antemão despender tal zelo com os possíveis “desvios de conduta” de escolas e professores. Nessa concepção, não é preciso burlar os resultados, já que o foco não é a classificação, comparação e punição, e sim atender às demandas necessárias do sistema, o que não significaria responsabilidade restrita dos professores e das escolas. A finalidade da avaliação, dentre outras, é a identificação dos problemas para ser superados.

A construção do ideário social acerca das ações do governo, das escolas e, em especial, do professor, sugestiona a visão de responsabilização da entidade escolar pelos resultados obtidos e convoca a comunidade a assumir o papel de fiscal do desempenho alcançado, como indica o Decreto n. 6.094/2007:

XIX – divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área de educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb;

XIII – organizar um *comitê local* do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, *encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do Ideb*.

A disseminação dos resultados das avaliações representa uma das atribuições da Diretoria de Estatísticas Educacionais, a qual ocupa papel central nas atividades do

Inep. As informações que envolvem números, gráficos, *rankings* e tabelas apontam os grupos que estão abaixo ou acima da média nacional, ou que alcançaram ou não as metas intermediárias. Por meio delas ocorre a seleção das escolas que demandam intervenção e, assim, orientam-se políticas e os grupos que “necessitam de ingerência” do Estado.

Tais dados assumem uma imagem de verdade inquestionável, como informações “claras e confiáveis”. Como destacado no *site* do MEC, no *link* de estatística, a missão do Inep:

[...] é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro. O objetivo é subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional, a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações *claras e confiáveis* aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral (MEC, 2012, destaque nosso).

A questão que se coloca não é em torno do número, até porque “[...] fixar indicadores de qualidade e explicitar critérios que localizem sua presença ou ausência numa dada realidade” é crucial na avaliação (SORDI; FREITAS, 2009, p.43). O problema, pois, diz respeito ao que é mostrado e ao que é posto à sombra, ou seja, sob o discurso da objetividade há espaço para a manipulação quantitativa, além das variáveis selecionadas ou não para a composição do índice.

#### 1.2.3.4 Metodologia do Ideb

A preocupação do Inep quanto às possíveis interferências das escolas e secretarias nos resultados do Ideb levaram os especialistas a repreender possíveis “desvios” (como os professores que na sala de aula vigiam os estudantes no momento da prova na avaliação da aprendizagem). Assim, a fórmula geral para o cálculo do Índice, desenvolvida pelo Inep, é consequência de uma série de ponderações; ela busca por exatidão e cuidados com os eventuais “problemas de honestidade das escolas”, e não pela demanda da construção de indicadores mais amplos, necessários diante da complexidade da educação, ou mesmo com o debate acerca dos limites da própria metodologia dos testes (como analisamos anteriormente).

De acordo com o Inep (2012), o Ideb “[...] agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade

educacional para os sistemas”<sup>38</sup>. Assim, o Inep assume a autoria do desenvolvimento dos parâmetros técnicos que permitem a comparação entre a qualidade do ensino no Brasil e dos países da OCDE<sup>39</sup>, em um movimento relacionado às políticas educacionais promovidas pelo MEC.

Foi com base na Técnica de Compatibilização<sup>40</sup> – que consiste em identificar notas da escala do Saeb que correspondam a um determinado desempenho no Pisa, e vice-versa – entre a proficiência definida no Pisa e no Saeb que se definiu a meta nacional de um Ideb igual a 6,0 (anos iniciais do Ensino Fundamental) e 5.5 (anos finais do Ensino Fundamental) até 2021.

A partir dessa meta nacional, foram calculadas as metas intermediárias para cada escola, município e estado. Para tal cálculo foram considerados como ponto de partida os resultados das avaliações de 2005 – com a aplicação da Prova Brasil se permitiu a diferenciação do resultado por escola e municípios – e se definiu o esforço necessário em cada esfera para alcançar o resultado em nível nacional, conforme a Tabela 6.

Tabela 6. Ideb – Resultados e metas. Projeção para o Brasil – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

<b>Anos Iniciais do Ensino Fundamental</b>									
	<b>IDEB Observado</b>				<b>Metas</b>				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
<b>Total</b>	3.8	4.2	4.6	5.0	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
<b>Dependência Administrativa</b>									
<b>Pública</b>	3.6	4.0	4.4	4.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8
<b>Estadual</b>	3.9	4.3	4.9	5.1	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
<b>Municipal</b>	3.4	4.0	4.4	4.7	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
<b>Privada</b>	5.9	6.0	6.4	6.5	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5

Fonte: Ideb (2012).

(\*) Os resultados marcados em azul referem-se ao Ideb cujas metas foram atingidas.

<sup>38</sup> Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 16 abr. 2012.

<sup>39</sup> A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização intergovernamental voltada para a intervenção no campo da política econômica, mas vem, desde a década de 1950, intervindo na esfera educativa (CARVALHO, 2009). Para esse autor, o que parece estar em causa é o “[...] governo da educação como fator gerador de vantagens na competição global e a capacidade dos sistemas educativos produzirem uma forma de trabalho ‘flexível’, capaz de responder eficazmente às necessidades do mercado de trabalho. E é com base nessa visão que a OCDE se propõe – com o Pisa – a diagnosticar e promover o desenvolvimento de competência dos escolares, pensando na sua ‘plena inserção’ nesse espaço social imaginado. As ferramentas criadas pela OCDE focam no ‘monitoramento da qualidade, na identificação de boas práticas e políticas para ‘ajudar a decisão política’” (Ibidem, p.1015-1016).

<sup>40</sup> Ver duas notas técnicas do INEP sobre o cálculo e a técnica de compatibilização disponíveis em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_Ideb/o\\_que\\_sao\\_as\\_metas/Nota\\_Tecnica\\_n3\\_compatibilizacao\\_PISA\\_SAEB.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_Ideb/o_que_sao_as_metas/Nota_Tecnica_n3_compatibilizacao_PISA_SAEB.pdf)>; <[http://download.inep.gov.br/download/Ideb/Nota\\_Tecnica\\_n2\\_metas\\_intermediarias\\_Ideb.pdf](http://download.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_Ideb.pdf)>. Acesso em: 2 set. 2012.

Tabela 7. Ideb – Resultados e metas. Projeção para o Brasil – Anos Finais do Ensino Fundamental

<b>Anos Finais do Ensino Fundamental</b>									
	<b>IDEB Observado</b>				<b>Metas</b>				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
<b>Total</b>	3.5	3.8	4.0	4.1	3.5	3.7	3.9	4.4	5.5
<b>Dependência Administrativa</b>									
<b>Pública</b>	3.2	3.5	3.7	3.9	3.3	3.4	3.7	4.1	5.2
<b>Estadual</b>	3.3	3.6	3.8	3.9	3.3	3.5	3.8	4.2	5.3
<b>Municipal</b>	3.1	3.4	3.6	3.8	3.1	3.3	3.5	3.9	5.1
<b>Privada</b>	5.8	5.8	5.9	6.0	5.8	6.0	6.2	6.5	7.3

Fonte: Ideb (2012).

(\*) Os resultados marcados em azul referem-se ao Ideb cujas metas foram atingidas.

Essa lógica de estabelecer índices específicos para as diferentes regiões e escolas no Brasil acompanha as orientações definidas na Declaração Mundial de Educação para Todos (JOMTIEN, 1990) quando, diante da defesa da Educação Básica para todos e considerando a desigualdade alarmante entre os países, encontram-se como solução os objetivos intermediários que “[...] podem ser formulados como metas específicas dentro dos planos nacionais e estaduais de desenvolvimento da educação” (*Ibidem*, p.9). Acrescenta-se, ainda, que as metas:

(i) indicam, em relação aos critérios de avaliação, ganhos e resultados esperados em um determinado lapso de tempo; (ii) definem as categorias prioritárias (por exemplo, os pobres, os portadores de deficiências); e (iii) são formuladas de modo a permitir comprovação e medida dos avanços registrados. [...] Metas observáveis e mensuráveis contribuem para a avaliação objetiva dos progressos (JOMTIEN, 1990, p.9).

Esses princípios aparecem na lógica educacional brasileira, especialmente com o Ideb, quando suas metas específicas (intermediárias) foram fixadas no programa Compromisso Todos pela Educação (2007), no qual cada grupo tem valores distintos a atingir o que demandam esforços diferentes e resultado na mesma lógica amplamente desigual, mas disfarçada pelas médias nacionais – as diferenças de início justificam a diferença na chegada, algo próprio da lógica liberal. Na Tabela 8 observamos esses valores intermediários do Ideb e a demanda de crescimento por estado.

Tabela 8. Metas intermediárias do Ideb (4º ano) por estados brasileiros e demanda de crescimento (em %)

Estado	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	Cresc. 2005 x 2021	Cresc. 2005 x 2013	Cresc. 2013 x 2021
Paraná	5	5,2	5,2	5,2	6,2	5	5,4	5,7	6	6,2	6,5	6,7	6,9	38,0%	24,0%	11,3%
Minas Gerais	4,9	4,9	5,8	6	6,2	5	5,3	5,7	5,9	6,2	6,4	6,6	6,8	38,8%	26,5%	9,7%
São Paulo	4,5	4,7	5,4	5,4	5,7	4,6	4,9	5,3	5,5	5,8	6,1	6,3	6,6	46,7%	26,7%	15,8%
Distrito Federal	4,4	4,8	5,4	5,4	5,6	4,5	4,8	5,2	5,5	5,8	6	6,3	6,5	47,7%	27,3%	16,1%
Santa Catarina	4,3	4,7	5	5,7	5,7	4,4	4,7	5,1	5,4	5,6	5,9	6,2	6,4	48,8%	32,6%	12,3%
Rio Grande do Sul	4,2	4,5	4,8	5,1	5,5	4,2	4,6	5	5,3	5,5	5,8	6,1	6,3	50,0%	31,0%	14,5%
Goiás	3,9	4,3	4,9	5,3	6	4	4,3	4,7	5	5,3	5,6	5,8	6,1	56,4%	53,8%	1,7%
Espírito Santo	3,7	4,1	5	5	5,3	3,8	4,1	4,5	4,8	5,1	5,4	5,7	5,9	59,5%	43,2%	11,3%
Rio de Janeiro	3,7	3,8	4	4,3	4,7	3,8	4,1	4,5	4,8	5,1	5,4	5,7	5,9	59,5%	27,0%	25,5%
Rondônia	3,6	4	4,4	4,7	5,1	3,6	4	4,4	4,7	5	5,2	5,5	5,8	61,1%	50,0%	7,4%
Mato Grosso	3,6	4,4	4,9	5,1	5,1	3,6	4	4,4	4,7	4,9	5,2	5,5	5,8	61,1%	41,7%	13,7%
Roraima	3,5	3,5	4,2	4,5	4,8	3,6	3,9	4,3	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	62,9%	37,1%	18,8%
Tocantins	3,6	4,2	4,5	4,9	5,1	3,7	4	4,5	4,7	5	5,3	5,6	5,9	63,9%	41,7%	15,7%
Amazonas	3,3	3,9	4,5	4,8	5,1	3,3	3,7	4,1	4,4	4,7	5	5,2	5,5	66,7%	54,5%	7,8%
Acre	3,3	3,8	4,5	4,7	5,2	3,4	3,7	4,2	4,4	4,7	5	5,3	5,6	69,7%	57,6%	7,7%
Amapá	3,1	3	3,6	3,9	3,8	3,1	3,5	3,9	4,2	4,4	4,7	5	5,3	71,0%	22,6%	39,5%
Mato Grosso do Sul	3,2	4	4,4	4,9	5,1	3,3	3,6	4	4,3	4,6	4,9	5,2	5,5	71,9%	59,4%	7,8%
Ceará	3,2	3,5	4,2	4,4	5	3,2	3,6	4	4,3	4,6	4,9	5,2	5,5	71,9%	56,3%	10,0%
Maranhão	3,2	3,3	4	4	4,2	3,3	3,6	4	4,3	4,6	4,9	5,2	5,5	71,9%	31,3%	31,0%
Pernambuco	3,1	3,5	3,9	4,2	4,3	3,2	3,5	3,9	4,2	4,5	4,8	5,1	5,4	74,2%	38,7%	25,6%
Paraíba	3	3,5	3,7	4	4,2	3,1	3,4	3,8	4,1	4,4	4,7	5	5,3	76,7%	40,0%	26,2%
Sergipe	3	3,4	3,7	3,9	4,1	3,1	3,4	3,8	4,1	4,4	4,7	5	5,3	76,7%	36,7%	29,3%
Alagoas	2,9	3,3	3,3	3,4	3,7	2,9	3,3	3,7	4	4,3	4,6	4,9	5,2	79,3%	27,6%	40,5%
Pará	2,8	2,8	3,7	4	3,6	2,8	3,2	3,6	3,8	4,1	4,4	4,7	5,1	82,1%	28,6%	41,7%
Piauí	2,6	3,2	3,8	4,1	4,5	2,6	2,9	3,3	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8	84,6%	73,1%	6,7%
Rio Grande do Norte	2,6	3	3,5	3,7	3,9	2,6	2,9	3,3	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8	84,6%	50,0%	23,1%
Bahia	2,6	2,6	3,2	3,8	4	2,7	3	3,4	3,7	4	4,3	4,6	4,9	88,5%	53,8%	22,5%

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados do Ideb/Inep (2005; 2007; 2009; 2011; 2013).

Como destaca a tabela, os entes federados têm metas muito distintas para 2021, e as expectativas e os esforços são diferentes: em azul, são mostrados os índices já obtidos; nas colunas brancas, a projeção de metas; e nas últimas colunas, destacamos a porcentagem necessária de crescimento para que cada estado atenda às expectativas estabelecidas.

Nas extremidades da realidade brasileira aparece o Paraná, com uma demanda de desenvolvimento de 38% para alcançar a média estimada para aquele; já para a Bahia, será necessário um crescimento de 88,5%. Ainda que com demandas significativamente distintas de desenvolvimento da educação, as metas, ou seja, as expectativas projetadas para 2021 são diferentes: de 6,9 e 4,9 pontos, respectivamente, para Paraná e Bahia<sup>41</sup>. Tanto o esforço quanto o resultado serão distintos, sobretudo se as condições sociais, econômicas e estruturais que envolvem a dinâmica educacional

<sup>41</sup> Esse problema, de certa forma, é indicado, admitido e levado ao confronto com a aprovação do PNE (Lei n. 13.005/2014) ao estabelecer, na meta 7.9, o escopo de: “Orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos Estados, inclusive do Distrito Federal, e dos Municípios” (PNE, 2014).

não forem amplamente enfrentadas pelo Estado, haja vista as diferenças entre as regiões e os municípios brasileiros (ARELARO, 2005).

O Ideb é calculado por meio dos dados obtidos no Censo Escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino – do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio), multiplicados pelas médias de desempenho no Saeb (para Ideb dos estados e do país) e na Prova Brasil (para Ideb de escolas e municípios). Os testes são aplicados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa, de acordo com a fórmula<sup>42</sup>:

$$IDEB_{ji} = N_{ji} P_{ji}; \quad 0 \leq N_j \leq 10; 0 \leq P_j \leq 1 \text{ e } 0 \leq IDEB_j \leq 10$$

Sendo que:

$i$  = ano do exame (SAEB e Prova Brasil) e do Censo Escolar;

$N_{ji}$  = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos da unidade  $j$ , obtida em determinada edição do exame;

$P_{ji}$  = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade  $j$ .

Portanto, para obter a média preconizada pelo Ideb, é necessário o cálculo de  $N_{ji}$  (média de proficiência em cada uma das matérias) e de  $P_{ji}$  (taxa de aprovação dos alunos da unidade avaliada). Segundo a nota técnica n. 1 do Inep<sup>43</sup>, a média de proficiência padronizada dos estudantes da unidade  $j$ ,  $N_{ji}$ , é obtida a partir das proficiências médias em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos submetidos a determinada edição do exame realizado ao final da etapa educacional considerada (Prova Brasil ou Saeb). Essa proficiência média é padronizada para estar entre zero e dez, de modo que  $0 \leq Ideb \leq 10$ .  $N_{ji}$  é obtida de acordo com a fórmula abaixo:

$$N_{ji}^{\infty} = \frac{S_{ji}^{\infty} - S_{inf}^{\infty}}{S_{sup}^{\infty} - S_{inf}^{\infty}} \times 10 \quad N_{jiTotal} = \frac{N_{ji}^{lp} + N_{ji}^{mat}}{2}$$

Onde:

$\infty$  = disciplina (Matemática ou Língua Portuguesa);

$S_{ji}$  = proficiência média, não padronizada, dos alunos da unidade  $j$ , obtida no ano  $i$ ;

$S_{inf}$  = limite inferior da média de proficiência;

$S_{sup}$  = limite superior da média de proficiência;

$N_{jiTotal}$  = média geral (Matemática e Língua Portuguesa)

Nas escolas ou redes que tiverem  $S_j < S_{inf}$ , a proficiência média será fixada em  $S_{inf}$ , assim como em  $S_j > S_{sup}$ , na qual o desempenho será fixado em  $S_{sup}$ . Quanto à taxa

<sup>42</sup> Informações disponíveis na nota técnica n. 1. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/idEducação\\_Básica/nota\\_tecnica\\_n1\\_concepcaoideducacaobasica.pdf](http://www.inep.gov.br/download/idEducação_Básica/nota_tecnica_n1_concepcaoideducacaobasica.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2012.

<sup>43</sup> Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portaI\\_Ideb/o\\_que\\_e\\_o\\_Ideb/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concepcaoIdeb.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaI_Ideb/o_que_e_o_Ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIdeb.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2012.

média de aprovação,  $P_{ji}$ , caso o tempo necessário para a conclusão da etapa escolar (sem repetências) seja normalizado em um,  $P$  é o inverso do tempo médio de duração para a conclusão da etapa ( $T$ ), isto é,  $P_{ji} = 1/T_{ji}$ ; logo, teremos que  $Ideb = N_{ji}/T_{ji}$ , ou seja, o indicador se torna a pontuação no exame padronizado ajustada pela razão entre o tempo necessário para a conclusão da etapa e o tempo de duração efetivamente despendido para concluí-la.

Segundo as considerações de Fernandes (2007a), nesse cálculo não basta apenas ter bons resultados do rendimento nos testes do Inep; é necessário garantir bons índices de aprovação, considerando a “taxa de troca”, como analisamos anteriormente. De acordo com a formulação do Ideb, um aumento de 1% na taxa média de aprovação pode ser compensado pela redução de 1% na proficiência média dos concluintes.

Nesse entremeio, a taxa de aprovação assume foco de atenção especial, como aponta a nota técnica (2007):

Como o Ideb é resultado do produto entre o desempenho e do rendimento escolar (ou o inverso do tempo médio de conclusão de uma série) então ele pode ser interpretado da seguinte maneira: para uma escola A cuja média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, é 5,0 e o tempo médio de conclusão de cada série é de 2 anos, a rede/ escola terá o Ideb igual a 5,0 multiplicado por  $\frac{1}{2}$ , ou seja,  $Ideb = 2,5$ . Já uma escola B com média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, igual a 5,0 e tempo médio para conclusão igual a 1 ano, terá  $Ideb = 5,0$  (INP/IDEB, 2007, p.1).

Para o cálculo das médias intermediárias, Fernandes (2007a) aponta que é necessário considerar duas premissas. Na primeira, para projetar as trajetórias esperadas para o Ideb ao longo do tempo, é preciso observar que tais trajetórias têm o comportamento de uma função logística em que, para um dado “esforço”, obtém-se ao longo do tempo uma redução gradativa no ritmo e na amplitude do crescimento do indicador; enquanto isso, na segunda premissa técnica, para o Brasil alcançar a meta de seis pontos no tempo definido, a contribuição em esforço de cada rede de ensino e escola deve partir de metas individuais diferenciadas, como observamos nas projeções da Tabela 8.

Na visão do então presidente do Inep, os esforços de cada rede devem contribuir para a redução das desigualdades em termos de qualidade educacional. Contudo, em nosso ponto de vista, a meta nacional a ser alcançada por meio de médias dos resultados dos estados camufla a diferença histórica entre os municípios no Brasil – apenas com a

média que foi possível ao Inep/MEC estabelecer a meta nacional definida no tempo estipulado.

Ao longo desse percurso, ainda que questionemos e coloquemos à crítica a legitimidade dos resultados dos índices, esses números destacam um aspecto comum: temos escolas públicas com realidades distintas, o que não se deve à incapacidade de aprender das crianças, como os liberais insistem ao responsabilizar os indivíduos quanto aos resultados obtidos; ao contrário, representa um sistema que reproduz as lógicas da desigualdade presentes na sociedade capitalista e no interior da escola pública.

Pensamos que essa formulação do Ideb traz muitos limites técnicos que estão relacionados às orientações teórico-conceituais da avaliação. Um índice definido pelo fluxo e por testes de proficiência não representa a qualidade da educação, mas apenas um dado parcelar de uma realidade complexa formada por muitas variáveis. Nesse sentido, o Ideb ao longo do trabalho é analisado e questionado quanto à sua metodologia, à validade técnica e ao sentido político e pedagógico.

#### 1.2.3.5 Matriz de Referência, competências e habilidades

No ano em que ocorrem a Prova Brasil e o Saeb, as secretarias estaduais e municipais de educação, assim como todas as escolas públicas de Educação Básica que passam pelos testes, recebem os cadernos com a Matriz de Referência, os Temas, os Tópicos e os Descritores. Nesses documentos há informações acerca dos pressupostos teóricos que sustentam a avaliação, os descritores e exemplos de itens (questões) das disciplinas avaliadas (MEC, 2014).

De acordo com o PDE/Prova Brasil (2011), a Matriz de Referência é o “[...] referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos” e, por meio dela, se elaboram os itens da Prova. Como toda matriz, ela não envolve todo o currículo escolar, mas se limita a um recorte representativo do currículo vigente no país. A matriz inicial foi elaborada no ano de 1997, com base em consulta realizada aos conteúdos praticados nas escolas, com a contribuição de professores, pesquisadores e especialistas das áreas avaliadas e tendo como referência os currículos fornecidos pelas secretarias de educação estaduais e das capitais que eram utilizados em suas escolas (PDE, 2011). Foram descritas as competências e as habilidades necessárias em cada ano avaliado para a elaboração dos

itens do teste, sendo que a Matriz passou por atualizações em 2001 após a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O suporte teórico para sustentar a definição dos itens está alicerçado na relação entre os conteúdos da aprendizagem e as *competências*, as quais são definidas oficialmente como “[...] as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas” (PERRENAUD apud PDE, 2011, p.18). Ainda na definição da orientação dos testes, apresenta-se o conceito de habilidade como “[...] plano objetivo e prático do saber fazer e decorre diretamente das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades” (*Idem*).

Conforme o documento oficial, a Matriz apresenta temas com “[...] descritores que indicam habilidades” avaliadas em casa disciplina, ou seja, o descritor é uma “[...] associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem competências e habilidades” (PDE, 2011). Nessa lógica se indica o que se espera do aluno em termos de habilidades para cada ano avaliado, sendo que, com os descritores, há a referência para selecionar os itens da prova.

### **1.3 A avaliação por contradição e a sua pseudoconcreticidade**

A avaliação não é campo neutro, mas marcada por relações de forças, disputas e poder. É categoria contraditória que pode servir a diferentes funções e interesses, podendo tanto classificar, selecionar, punir, perpetuar diferença e premiar, quanto promover justiça, garantir a aprendizagem efetiva de todos, orientar e melhorar o processo ou objeto avaliado, entre outras atribuições que se complementam ou se confrontam de acordo com a visão que se tem acerca da educação. Como trabalhamos no início deste capítulo, a avaliação não se limita à dimensão técnica (fórmulas, fiabilidade do instrumento etc.) e, embora esta seja parte importante, há fatores ideológicos, políticos, culturais e sociais em jogo, visões distintas em disputa que orientam a função e o significado da avaliação.

Nas palavras de Dias Sobrinho (1996, p.18), é necessário entender que o “[...] objeto, os objetivos e os processos de avaliação são socialmente construídos”, assim

mesmo as informações tidas como objetivas “passam por um processo de escolha, seleção, organização, portanto, de interpretação”.

Segundo Sordi e Ludke (2009, p.315), a forma:

[...] de entender a avaliação e se acostumar com sua feição classificatória e de vê-la como um ato de comunicação com ares de neutralidade, no qual alguém assume a prerrogativa de dizer o quanto vale o trabalho do outro, sem que a este outro seja dada a oportunidade de se manifestar sobre o processo vivido e suas eventuais idiossincrasias, acaba por esvair desta prática o seu sentido formativo. Isso interfere no imaginário social que associa a avaliação a práticas repetidas de exames externos que geram medidas, que viram notas que se transformam em signos que se distribuem em mapas que permitem comparar, selecionar e, eventualmente, excluir pessoas/instituições.

Na análise da avaliação externa, Assunção (2013, p.26) afirma “[...] que há distorções não só no conceito de avaliação construído a partir dos anos 1990, bem como no pragmatismo de sua virtuosidade”, quando se delega a ela “[...] poderes de mando junto à opinião pública, e demais setores da sociedade, redundando em produzir a sua própria mitificação”. Para essa autora:

A política de avaliação do Brasil se apresenta sob a forma mitificada. Se, se apresentasse claramente como forma de culminância para atender os interesses de mercado (da classe dominante), não teria nenhuma representação na sociedade ou encontraria muita resistência por parte daquele que não detém o poder. O Ideb é uma forma necessária de manifestação não só da política de avaliação, mas do Estado Regulador/Avaliador: não só o Ideb (aparência) depende desse modelo de política de avaliação (essência), mas o seu contrário também. Ou seja, o ato de mitificar é socialmente necessário para a própria reprodução do mundo de produção capitalista (ASSUNÇÃO, 2013, p.31).

Nesses termos, a avaliação mitificada como elemento necessário à lógica capitalista faz dela um artifício importante nas políticas de cunho neoliberal (como analisaremos no próximo capítulo) das últimas décadas. É preciso olhar e compreender a avaliação fenomênica e a sua essência que, ao mesmo tempo, se manifesta naquele fenômeno e nele se esconde. Esse mundo da pseudoconcreticidade, no qual tais características se relacionam, é um mundo do claro-escuro, e o seu elemento próprio é o duplo sentido (KOSIK, 2010, p.15).

É tangencial, ao longo do trabalho, o entendimento de que a avaliação deve assumir um caráter emancipatório, sendo que as orientações presentes tendem a colocá-

la a serviço dos interesses econômicos do mercado. Contraditoriamente, é necessário analisar a sua pseudoconcreticidade que, para Kosik (2010, p.15), “[...] envolve o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatas e evidentes, penetram na consciência dos indivíduos”. Nesse sentido, deve-se entender o que tem norteado a avaliação em larga escala e como essa vertente se apoia em discursos e práticas para se legitimar em nossas consciências.

A pseudoconcreticidade, segundo Kosik (2010), envolve o mundo dos *fenômenos externos*, o do *tráfico* e da manipulação, o das *representações comuns* e o dos *objetos fixados*. Ainda, o *mundo do tráfico e da manipulação* envolve a práxis fetichizada dos homens, ou seja, “[...] aquilo que em determinados momentos históricos se apresenta como ‘impersonalidade’ ou ‘objetividade’ da práxis, e é apresentado por uma falsa consciência como a mais própria praticidade da práxis, é ao contrário apenas a práxis como manipulação” (*Ibidem*, p.225), o que esta associa ao mundo dos *fenômenos externos*, que permanecem na aparência e se desenvolvem na superfície dos processos realmente essenciais. Nesse sentido, a pseudoconcreticidade funda-se no *mundo das representações comuns*, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis fetichizada. Por fim, o *mundo como objetos fixados* dá a impressão de as “coisas” serem condições naturais, não sendo imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens. Essa naturalização tenta ofuscar a essência do fenômeno.

No âmbito da categoria “avaliação em larga escala”, a pseudoconcreticidade reveste-se da noção de cientificidade. Como sintetizamos ao longo deste capítulo, o campo da técnica é posto em destaque e assume a *aparência* de neutralidade, objetividade, transparência e apoliticidade – tal forma ideológica da avaliação interpela os indivíduos e busca legitimar a sua visão de mundo. Nas palavras de Luckesi (1995), o que está em jogo são os fortes interesses de classe “mascarados” e que escondem os propósitos que orientam a avaliação, a qual reproduz a exclusão e promove a conservação do *status quo*.

Esse processo é encoberto pelo princípio meritocrático que, na lógica liberal, justifica as diferenças presentes nos resultados da avaliação classificatória em função dos esforços individuais e/ou na aparência do “dom”. Segundo Bourdieu (1998, p.220), é uma “[...] responsabilização individual que leva a ‘repreender a vítima’”; por

consequente, a aparente igualdade entre os sujeitos, garantida em lei, avaliza resultados distintos que são atribuídos aos próprios indivíduos – enquanto escamoteia a sua essência excludente e reprodutora, dá legitimidade às diferenças sociais; assim, “parece” haver apenas um paradigma possível, o da avaliação quantitativa para a classificação. Enfrentar esse mundo “dado” de objetos fixados no campo da avaliação é muito complexo, haja vista que ela se estrutura e, ao mesmo tempo, fundamenta uma organização social capitalista competitiva. Essas representações comuns limitam as possibilidades de outras formas de avaliar.

A avaliação passa a ser artificializada, deixa de ser parte do processo educativo e assume um fim em si mesmo; nesse nexos não se estuda para a aprendizagem, mas sim para a prova, e no mesmo viés, ao nível da avaliação em larga escala, a escola passa a se preparar para os testes estandardizados.

Destarte, ao não trazer para o debate as diferenças sociais, as desigualdades, os processos históricos de discriminação de grupos e regiões do país, os testes estandardizados naturalizam a diferença entre escolas públicas em que cada uma acaba por ser responsável pelo seu sucesso ou fracasso; além disso, eles inflamam no interior de tais instituições lógicas do mercado. Contudo, dialeticamente, há fendas e possibilidades no processo de avaliação em curso, como analisamos especialmente no diálogo com a realidade pesquisada. Como defendemos no presente trabalho, a avaliação externa emancipatória é fundamental e deve ser base para uma tomada de decisão sobre as políticas públicas necessárias na construção e consolidação de uma educação comprometida com a formação de relações democráticas e com a justiça social no Brasil.

## CAPÍTULO II – ESTADO, POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE

O trabalho registrado neste relatório de pesquisa encontra-se ancorado em dois eixos: avaliação em larga escala e trabalho docente – mais especificamente, a interface de ambas, pois se propõe compreender os impactos do Ideb no trabalho docente. A intensificação da avaliação no campo educacional como artefato de gestão do Estado é justificada com o argumento de garantir a prestação do serviço público de qualidade à sociedade. Fundamentadas na racionalidade técnica, tais características são associadas em nível das políticas públicas à visão de um Estado mais eficiente e eficaz.

Nesse contexto, como sustenta Afonso (2005, p.98), apreender o Estado e os modos como ele funciona na sociedade capitalista é uma condição indispensável para problematizar a função da educação, da escola e das dimensões que a envolve. Essa assertiva assume relevância especial num momento em que o Estado tem adquirido um papel centralmente regulador, dentre outros meios, via avaliação (BARROSO, 2005). Por isso, interessa-nos, neste capítulo, analisar a avaliação como um dos pilares da política educacional preconizada pelo Estado, pois se ajuíza que esta não seja meramente consequência da nova “roupagem” do Estado, mas sim elemento intrínseco dessa forma de gestão. A análise da avaliação como um dos tripés das políticas públicas da educação, juntamente com a gestão e o financiamento, está relacionada à reestruturação do papel do Estado, quando a avaliação se configurou como uma das estratégias de “administração da educação menos burocrática”.

No caso das políticas públicas, mesmo antes de debater a pauta política que chega ao cenário do Estado, é preciso entender como e porque certas questões sociais se transformam ou não em pauta política no país. Nesta seção, analisam-se quais interesses levaram o Estado a ter em seu foco, no âmbito das políticas públicas de educação, a centralidade da avaliação e sua relação com processos de prestação de contas e responsabilização que abarca o trabalho docente, categoria que envolve, de acordo com Oliveira (2006), tanto os sujeitos em suas dimensões, experiências e identidades, quanto as condições de realização do exercício docente no ambiente escolar. E, como toda categoria, é uma “[...] *forma de ser e modo de existência* historicamente determinada” (ALVES, 2013, p.72, grifos do autor).

Ao longo do texto, dois pontos são abordados. Primeiramente, em sentido correlato à tendência internacional, tecemos reflexões de ordem teórico-conceitual de algumas categorias que elegemos para a análise dos impactos das políticas de avaliação no trabalho docente e, assim, possibilitar o estabelecimento de diálogos com a empiria estudada, como: “*quase mercado*” em educação; Estado Avaliador e *accountability*. Atemo-nos, ainda, às políticas que contextualizam a proposta em curso, em nível nacional, dos testes estandardizados em larga escala. A implementação dessas políticas passou a demandar da escola e, especialmente, dos professores um novo perfil de trabalho, novas exigências, mais controle social num contexto de condições de trabalho precárias; assim, no segundo momento, destacamos a categoria trabalho docente, sobretudo em termos da intensificação e o trabalho precário.

## 2.1 Estado e gestão das políticas educacionais

O capital<sup>44</sup>, após ciclos de crise e recomposição, encontra-se, nas últimas décadas (especialmente a partir de 1970), em um processo depressivo contínuo, sistêmico e estrutural, sem espaço para “tomar fôlego” (MÉSZÁROS, 2009). Nessa conjuntura, muitos reflexos se fazem sentir, sobretudo entre aqueles que já vivem as marcas de uma estrutura firmada sobre as diferenças sociais, econômicas e culturais, tanto em escala mundial, na posição de cada país no cenário internacional, quanto no interior de cada Estado. Assinala o autor que essa crise estrutural do sistema do capital tende a se agravar, como de fato já é evidente desde 2008, com as grandes dificuldades enfrentadas por países da União Europeia e até mesmo pelos Estados Unidos.

Para Mézários (2009, p.25), esse momento demanda cautela, visto que, diante das consequências desastrosas da crise, podemos (re)cair nas falácias das alternativas neokeynesianas, mas esperar “[...] uma solução feliz para esses problemas vinda das operações de resgate do Estado capitalista seria uma grande ilusão” – mesmo o Estado-

---

<sup>44</sup> Para Mézários, é importante salientar a distinção entre capital e capitalismo. O sistema do capital já era existente antes do capitalismo (ex.: capital mercantil), presente desde as sociedades pré-capitalistas, sendo o capitalismo uma das formas de realização do capital, “[...] presente na fase caracterizada pela generalização da submissão real do trabalho ao capital (trabalhador juridicamente livre)”. Assim, Mézários afirma que do mesmo modo que tivemos sistemas de capital anterior ao capitalismo, também tivemos o pós-capitalismo como ele analisa no caso da URSS, os quais, contudo, não conseguiram superar o “[...] sistema sociometabólico do capital (caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho, que subordina suas funções vitais ao capital)” (Prefácio de: *A crise estrutural do capital*, ANTUNES, 2009c, p.10).

providência, por detrás da sua aparência ideológica, se constitui órgão de dominação. Todavia, se por um lado o Estado-providência assume esse caráter dissimulador, por outro, os países capitalistas que viveram no pós-guerra (1945) os seus desígnios de forma ampla obtiveram conquistas em políticas sociais e trabalhistas que, fazem no contexto atual, com que esses países sintam com intensidade diferente os impactos da crise atual. Nos países da América Latina, por exemplo, segundo Borón (1994), a não consolidação do Estado-providência tem levado a processos de desregulamentação que não encontram muita resistência como as que se efetivam em países que viveram políticas de seguridade social e solidificaram significativas conquistas dos trabalhadores, a exemplo dos países europeus. Onde a “‘presença das massas’, no seio dos estados capitalistas, teve efeitos duradouros sobre a composição do gasto público, ampliando os gastos de natureza ‘social’ à medida que se consolidavam as reformas e os programas estabelecidos no pós-guerra”, garantiram-se educação, saúde e outros programas (*Ibidem*, p.163). Por isso, analisa o mesmo autor, que os países da América Latina, ainda que com especificidades, enfrentam maiores dificuldades – pois estavam (e ainda estão) envolvidos com questões já ultrapassadas nos países do Norte –, temos em nossas agendas necessidades humanas fundamentais, conquanto o momento atual indique as sucessivas perdas que têm ocorrido nos países desenvolvidos, com a austeridade e o corte nos gastos públicos, que provocam cada vez mais o aviltamento dos direitos dos trabalhadores.

A força dos ideais e mecanismos de mercado, inclusive como parte da gestão pública, ganha força com a orientação neoliberal. Como analisam Newman e Clarke (2012, p.354), a crise econômica da década de 1970 resultou num profundo “[...] reordenamento da economia e da sociedade o que foi marcado pelo aparecimento da política da Nova Direita (representado pelo thatcherismo no Reino Unido; Reagan e o Partido Republicano reinventado nos EUA)”, o que estava em curso para esses autores era uma mudança mais profunda no campo social, cultural e político. As políticas de coalizão dos liberais e conservadores, pautadas por princípios (aparentemente contraditórios) da revalorização do mercado, novas formas de relação Estado-mercado e público-privado, demanda da eficiência e eficácia da gestão pública, redefinição dos direitos sociais, valorização da meritocracia, do individualismo e competitividade no setor público, além da lógica da gestão pelo controle dos resultados, marcam um conjunto de ideologias e práticas em curso.

Para Hill (2003, p.32), a diferença entre o liberalismo clássico e o neoliberalismo dos dias atuais (fundado no teórico Hayek) é que “[...] o primeiro queria diminuir o tamanho do Estado, para que as empresas privadas pudessem lucrar se mantendo livres das legislações” e dos custos de impostos necessários para a manutenção de um Estado de bem-estar social, enquanto o “[...] neoliberalismo precisa de um Estado forte para promover seus próprios interesses”.

Borón (1994) destaca que, na década de 1990, a intervenção estatal havia redobrado com o propósito de assegurar as condições de manutenção do mercado, seja pela via dos investimentos, das regulações, dos instrumentos macroeconômicos ou com o pagamento das dívidas das empresas privadas em transações internacionais. Nesse sentido, a “[...] hostilidade dos defensores do mercado não é com o Estado, mas com os componentes democráticos do Estado Moderno” (*Ibidem*, p.178), com vistas à ampliação da justiça distributiva. Por isso, para esse autor, se havia algum efeito macropolítico da crise financeira que estava em curso era o aumento do papel do Estado, especialmente em sua atuação nas dívidas privadas que este passou a assumir.

Nesse contexto se desencadearam repercussões na gestão pública, com novas formas de controle. No Brasil, no campo da gestão educacional, o controle dos resultados centraliza uma perspectiva de avaliação em larga escala de cunho classificatória, pautada em testes padronizados do desempenho dos estudantes, os quais são tomados como referência na eficiência da educação. Essa perspectiva no país, em maior ou menor grau, apresenta características próprias, mas que não é restrita à realidade brasileira, ao contrário, faz parte de um cenário político internacional e de uma *Nova Gestão Pública*<sup>45</sup>. De acordo com Dale (2004, p.426), vivenciamos uma “[...] agenda globalmente estruturada para a educação”, uma vez que a política construída por Estados-nação individuais e autônomos sofre influências das forças econômicas que operam de forma supra e transnacional para romper as fronteiras nacionais, o que ocorre em paralelo à redefinição das relações entre as próprias nações. Desse modo, de um lado, como defendem Newman e Clarke (2012, p.356), as particularidades das histórias nacionais, as características culturais e políticas distintas não podem ser esquecidas, ou seja, não há uma “[...] convergência de nações-estado em torno de um modelo único”,

<sup>45</sup> A *Nova Gestão Pública* é centrada em princípios da eficiência, eficácia e produtividade, e prega a substituição do modelo centralizador-burocrático de gestão por um modelo flexível, com modificações significativas no controle dos serviços públicos. Esses ideais são oriundos de um modelo flexível de produção que busca superar o modelo taylorista/fordista no contexto de crise do capital. No Brasil, um dos protagonistas da ideia e da reforma da administração pública foi Bresser Pereira, na década de 1990.

contudo, por outro lado, também não podemos entender o modelo de reforma como um efeito local.

Na análise literária da década de 1980, Afonso (1998) salientava que países diferentes, posicionados em distintas ocupações no sistema mundial, assumiam caminhos análogos nas políticas avaliativas envolvendo a centralidade do controle nacional sobre os processos avaliativos, a uniformidade de estilos, práticas e objetivos, além do aumento da frequência avaliativa. Contudo, essa orientação similar não pode negar que “[...] há especificidades nacionais e que a semelhança de alguns princípios orientadores na definição das políticas educativas esconde, por vezes, causas e razões muito distintas” (*Ibidem*, p.90); por isso, seja para entender as similitudes quanto às idiossincrasias, acrescentava que:

[...] as políticas educativas e avaliativas só podem ser adequadamente compreendidas se forem também referenciadas ao contexto mundial, ultrapassando assim algumas limitações inerentes a perspectivas tradicionais que circunscrevem a análise das reformas às fronteiras do Estado-nação (AFONSO, 1998, p.91).

Para Ball (2004, p.1109), a maior centralização do controle do Estado direta ou indiretamente pela via da avaliação, na nova forma de gestão, está relacionada com a “[...] mudança da responsabilidade (Estado) para a realização para a responsabilidade com a mensuração e a auditoria” – no lugar de responsável, passou a avaliar para responsabilizar. Duas possibilidades se abrem nesse contexto: numa delas, livre da prestação direta do serviço, o Estado permitiria espaço para outros prestadores; a outra, por sua vez, permite modelos alternativos de financiamento e a entrada de financiadores privados para desenvolver a infraestrutura do setor público, formando a Parceria Público-Privada.

Na perspectiva de Afonso (1998, p.160), a combinação específica de regulação do Estado e de elementos de mercado no *domínio público* explica que os governos da *nova direita* tenham elevado o controle sobre as escolas e, simultaneamente, promovido a criação de mecanismos como a publicação dos resultados das escolas, abrindo espaço para a realização de *pressões competitivas* no sistema educativo. No contexto de crise, a junção dos setores liberais e conservadores constituindo a *nova direita* teve reflexos centrais na reconfiguração do Estado.

Segundo Le Grand (1991), na década de 1980, após a chegada do governo Thatcher ao poder em 1979, na Inglaterra, conduziu-se um denso processo de reformas,

como a Reforma Educativa em 1988, quando o Departamento de Educação alterou as formas de financiamento e introduziu o empréstimo estudantil ou, nesse mesmo ano, a abrangente reestruturação do Serviço Nacional de Saúde. Essas e outras reformas tiveram, segundo o autor, uma similaridade fundamental: a introdução do que ele denominou de “quase mercado” para a prestação de serviços sociais (*welfare services*). Como aponta Le Grand (1991), a intenção “[...] is for the state to stop being both the funder and the provider of services. Instead it is to become primarily a funder, purchasing services from a variety of private, voluntary and public providers, all operating in competition with one another” (*Ibidem*, p.1257).

Para Le Grand (1991), a expressão “*quase mercado*” é apropriada porque “[...] they replace monopolistic state providers with competitive independent ones. They are ‘quasi’ because they differ from conventional markets in a number of key ways” (LE GRAND, 1991, p.1259-1260). No campo da educação, o autor afirma que novos processos de inscrição ao serviço, nova fórmula de financiamento e nova forma da gestão local das escolas passaram a ser realizados – esse artifício coadunava com o forte ataque ao *welfare state* e a crítica à política social britânica. Sob o governo Thatcher ocorreu o processo de desmantelamento de serviços que, conforme Le Grand (1991), foi construído ao longo dos 45 anos anteriores.

A introdução de “*quase mercados*” nos serviços de caráter social tem, na visão de Le Grand (1991, p.1257), a perspectiva de que ao Estado cabe se tornar um comprador de serviços dos provedores privados, voluntários e públicos que entre si assumem a lógica do mercado em torno da competição. Dentre os elementos do *quase mercado* incorporados na reforma da educação naquele contexto, os pais são autorizados a matricular seu filho em quaisquer escolas e, com essa forma de financiamento, estas recebem com base no número de estudantes inscritos, e a instituição define a forma como gasta os recursos. A outra característica é que, em vez de receber uma subvenção direta do governo central, a instituição escolar passa a receber de acordo com os estudantes que consegue “atrair”.

Glennerster (1991), também sobre o contexto inglês, discorre que a reforma da educação de 1988 marcava a decisiva quebra da tradição da administração da política educacional no Reino Unido. Contudo, para este autor estava ocorrendo a incorporação de apenas *alguns* elementos do mercado no âmbito do sistema de ensino, como a emblemática estratégia utilizada no contexto britânico, na qual os estudantes podem

ingressar na escola que desejarem e estas recebem o financiamento pelo número de matrículas.

Na lógica do *quase mercado*, segundo Afonso (1998, p.158), mais do que a confinção do Estado e a expansão do mercado, ocorre em muitos casos, a “[...] interpenetração desses elementos, com arranjos específicos consoantes as conjunturas nacionais”. Acrescenta o autor que isso “[...] constituiu um dos aspectos distintivos mais importantes das políticas de convergência neoliberal e neoconservadora; e é isso também que seguramente constitui um dos principais vectores da redefinição do papel do Estado neste período” (*Idem*). Cumpre ressaltar que as estratégias implementadas pela *nova direita* configuraram esse mecanismo.

É, aliás, esta combinação específica de regulação do Estado e de elementos de mercado no *domínio público* que, na nossa perspectiva, explica que os governos da *nova direita* tenham aumentado consideravelmente o controlo sobre as escolas (nomeadamente pela introdução de currículos e exames nacionais) e, simultaneamente, tenham promovido a criação de mecanismos como a publicitação dos resultados escolares, abrindo espaço para a realização de *pressões competitivas* no sistema educativo (AFONSO, 1998, p.160, grifos do autor).

Para Apple (1993), há várias políticas educacionais que apontam o poder das relações em curso. O autor destaca que nos Estados Unidos a política neoconservadora tem sido bem-sucedida em mobilizar suporte contra o sistema educacional e seus funcionários ao frequentemente responsabilizar as escolas pela crise econômica. Como consequência, os compromissos ideológicos incluem a expansão do livre mercado, a dramática redução da responsabilidade do governo com as necessidades sociais, o reforço da estrutura intensamente competitiva de mobilidade e a popularização do que é uma forma de pensamento social darwinista.

Em relação às políticas de educação, Apple (1993) destaca os aspectos presentes quanto a esse processo no país: os programas para a seleção da escola pela família, tais como *voucher* e taxas de créditos, para tornar as instituições de ensino idealizadas como a economia de livre mercado; o movimento em nível nacional e estadual no país que, para elevar os padrões, obriga professores e alunos a focar em objetivos curriculares e conhecimentos básicos, cada vez mais por meio dos testes; a ampliação do ataque ao currículo escolar; e a crescente pressão para fazer das necessidades do mundo dos negócios e da indústria o objetivo primeiro das escolas (APPLE, 1993, p.227).

As palavras centrais que circulavam no contexto da década de 1990 entre os políticos e líderes empresariais dos Estados Unidos, de acordo com Ravitch (2011), eram a responsabilização e os testes. Essa autora, ex-secretária-assistente de educação, destaca em suas reflexões sobre a reforma educacional dos EUA a sua notória mudança de perspectiva, que de defensora do sistema em curso passa a crítica radical de propostas como a testagem, a privatização e a responsabilização punitiva presentes no sistema educativo daquele país.

Salienta a autora as consequências degradantes dos parâmetros empresariais para a educação no país e, nesse contexto, afirma que os testes promovem informações usadas para responsabilizar os professores em relação aos *scores* dos estudantes. A testagem “[...] tornou-se a engrenagem central que movimenta o destino dos estudantes e a reputação e futuro dos seus professores, diretores e escolas” (RAVITCH, p.173-174), mecanismo de pressão que leva, inclusive, “[...] muitos educadores e diretores a aumentar os escores de maneira que nada têm a ver com a aprendizagem” (*Ibidem*, p.177).

Ela relata, ainda, que dentre as estratégias ocorre, por exemplo, a preparação de materiais de treinamento dos alunos para ensinar os tipos específicos de questões que caem nos testes (aprendem o método de realizar os testes, e não o assunto em si) ou há uma seleção velada, pois, para Ravitch (2011), os diretores ao estarem cientes de que ao restringir a admissão de alunos de baixo desempenho têm a chave para obter maiores escores para a escola, já que esses estudantes afetam o resultado, passam a limitar de diferentes formas o acesso desses estudantes; assim, os “mais difíceis de serem educados” podem ser excluídos de maneira camuflada. A referida autora acrescenta que os próprios Estados podem burlar os resultados, seja tornando o conteúdo mais fácil ou ao reduzir o ponto de corte nos testes.

Ao analisar a realidade norte-americana, Afonso (1998) assevera que:

Aproveitando a apresentação, em vários Estados, das conclusões do relatório *A Nation at Risk*, em pouco tempo Reagan assume a necessidade de uma reforma educativa que, ao nível do discurso oficial, proporá uma alteração radical dos valores, dos objetivos e dos meios a serem prosseguidos pela educação, por contraste com os que orientaram o período dos anos setenta: da *regulação* para a *desregulação*; da *escola pública* para as *escolhas educacionais* e para a *competição* entre escolas; das *preocupações sociais* para as preocupações com a economia e com a *produtividade*; da *igualdade de oportunidades* para a *excelência*; das *necessidades* educativas para

as *capacidades* e para a *selectividade* (AFONSO, 1998, p.96, grifos do autor).

Para Afonso (1998), a responsabilização da escola e dos professores pelos resultados dos testes; a incorporação da ideologia do mercado para a educação; as novas formas de exclusão dos alunos; a publicação de *rankings* e o estímulo à competição entre escolas marcam a reforma daquele país.

Na análise de Ball (2012), as tecnologias de comparação, mensuração e responsabilização não são apenas formas de monitorar os resultados, mas também mecanismos que reconfiguram o significado de ensino e ensinar. A responsabilização baseada na lógica da culpabilização docente e da escola corrompe e degrada o trabalho docente, posto que altera a forma como os professores pensam sobre o que fazem e como se relacionam com os colegas e com os estudantes.

Valores estão em disputas e, nessa relação de força, o coletivo e a sociabilidade perdem espaço para a competição e até mesmo a inveja. Para Ball (2012), o que está em curso é o propósito de reformar os profissionais do setor público, dentre eles o professor, ou seja, mudar o que significa *ser professor*, processo que promove mudanças profundas nas práticas profissionais e nas subjetividades do docente. Nessa conjuntura, a:

[...] prática da sala de aula é cada vez mais “composta” de respostas às novas exigências externas. Os professores são considerados e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais eles são considerados como técnicos pedagógicos (BALL, 2012, p.40).

A centralidade da avaliação nesse processo de implementação de novos princípios no espaço da escola pública por uma gestão de Estado voltada para o controle dos resultados lhe atribui uma função primordialmente avaliadora. Afonso (1998) defende que a expressão “*Estado Avaliador*”<sup>46</sup> remonta a perspectiva que estava em curso inicialmente em países capitalistas centrais (como os EUA e a Inglaterra) e que se estendeu ao longo da década de 1980 para outras nações. Em sentido amplo, é uma perspectiva que denota um Estado que adotou o *ethos* competitivo, que, segundo o autor, está

[...] decalcado no que tem vindo a ser designada por *neodarwinismo* social, passando a admitir a lógica do mercado com a importação para

<sup>46</sup> A expressão “Estado Avaliador”, de acordo com Afonso (1998), foi inicialmente utilizada para chamar a atenção para as mudanças no ensino superior, por Neave (1988); todavia, para aquele autor, ela passou a ser usada diante de outros domínios das políticas públicas e educativas.

o domínio público de modelos de gestão privada cuja ênfase é posta nos resultados ou produtos do sistema educativo (AFONSO, 1998, p.74).

Redução de investimentos e mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados fazem parte desse processo. Para tanto, a avaliação, é lançada como “pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos” (*Idem*), ou seja, ao ser orientada por esses princípios, contribuía para incorporar à esfera do Estado e da educação pública a lógica de mercado.

A tensão inerente à avaliação como mecanismo de regulação e, simultaneamente, como mecanismo de desregulamentação, é uma das expressões mais características das actuais políticas reformadoras da clamada *nova direita* que, [...] resultam de postulados contraditórios (ou aparentemente contraditórios), originados de uma confluência conjuntural e estratégica de perspectivas políticas e económicas neoliberais e neoconservadoras (AFONSO, 1998, p.76)

Ainda para esse autor, em termos de política educativa, trata-se de conciliar o *Estado-avaliador* (preocupado com a imposição de um currículo nacional) e a filosofia de *mercado educacional* (interessado na diversificação da oferta e na competição entre escolas), e um dos vetores fundamentais nesse processo é a avaliação (cf. AFONSO, 1998, p.164-168). A avaliação que dá conta deste “paradoxo do Estado neoliberal” é designada pelo autor como avaliação *estandardizada criterial com publicação de resultado*.

Por um lado, o Estado quer controlar mais de perto os resultados escolares e educacionais (tornando-se assim mais Estado, Estado Avaliador), mas, por outro lado, tem que partilhar esse escrutínio com os pais e outros “clientes” ou “consumidores” (diluindo também por aí algumas fronteiras tradicionais, e tornando-se mais mercado e menos Estado). Produz-se assim um mecanismo de *quase mercado* em que o Estado, não abrindo mão da imposição de determinados conteúdos e objetivos educacionais (de que a criação de um currículo nacional e apenas um exemplo), permite, ao mesmo tempo, que os resultados/produtos do sistema educativo sejam também controlados pelo mercado (AFONSO, 1998, p.168-169).

Dos valores neoliberais, o fator fulcral se dá na introdução de mecanismos de mercado no domínio público e, para os valores neoconservadores, há a emergência do *Estado-avaliador*. No entanto, destaca-se que essas “[...] dimensões se (con)fundiram em articulações muito específicas de país para país” (*loc. cit.*), o que demanda

particularidades da avaliação para dar conta dessa realidade (aparentemente) contraditória.

Em análises mais recentes, Afonso (2013) deu contornos ao que designa de três fases do *Estado-avaliador* (fases que coexistem ou podem coexistir no momento atual), sendo a destacada nos parágrafos anteriores a primeira fase, que se estende dos anos 1980/1990 e que se configura pela adoção de políticas avaliativas decorrentes de uma expressiva autonomia relativa dos Estados nacionais. No final dos anos 1990, a forte presença de organizações como a OCDE no campo da educação apontaria a segunda fase, na qual muitos Estados, independentemente das orientações político-ideológicas, participam “[...] na construção de um sistema de indicadores e de avaliação comparada internacional em larga escala” (*Ibidem*, p.274), em que se observa certa indiferença em relação às especificidades nacionais.

Afonso (2013) pondera que, se a avaliação comparada (como o Pisa) se espalhou pelo mundo envolvendo países periféricos e semiperiféricos, isso decorre da busca destes aos objetivos da *modernização*, do progresso. Aos países capitalistas centrais não é de se esperar que aí estejam por empenho ao bem comum; antes, legitimam-se, por meio das avaliações comparativas, como os “[...] mais desenvolvidos e competitivos, e supostamente mais cultos e mais educados” (*Ibidem*, p.277), e implicitamente se reforça a crença de que não há alternativa para além do capitalismo. Além disso, reforça-se a lógica da uniformização cultural e científica (orientada por aqueles que normalmente direcionam as relações de poder internacionalmente) e, diante da homogeneização, legitimam-se as próprias desigualdades em escala mundial.

Por último, Afonso (2013, p.280) discute o que provisoriamente denomina *pós-Estado-avaliar*, o que não significa que nessa fase a avaliação perca centralidade, mas, com uma orientação de avaliação estruturada globalmente, sob a ação de forças que operam ao nível supranacional e transnacional, ou seja, que “[...] fugirá cada vez mais do âmbito do Estado nacional (sobretudo em países periféricos e semiperiféricos)”. De fato, está em jogo a hegemonia dos Estados mais poderosos que, por meio de forte influência dos organismos internacionais e na organização mundial, ditam as regras; consequentemente, há a reprodução do sistema econômico capitalista e a mercadorização da educação, como fonte para acumulação do capital. No entanto, o autor adverte que essas perspectivas não se sucedem linearmente em escala global, mas há diferentes movimentos em consonância.

Da situação radical e pioneira observada especialmente na Inglaterra e nos Estados Unidos, bem como da nova forma de gestão pública que tem configurado relações de *quase mercado* na educação, tivemos particularidades dessas orientações políticas na realidade de outros países. A incitação à competição entre as escolas, o favorecimento da “livre escolha” dos pais vistos como clientes, o fortalecimento do controle central, o reforço da lógica mercantil, o alargamento de dispositivos de testes estandardizados, a publicação dos resultados dos testes na mídia e a indução de novos valores e demandas no setor público são orientações presentes nas políticas de muitos países. Contudo, com grau e intensidade distintos, elas remontam às idiosincrasias de cada Estado.

## **2.2 Testes estandardizados, prestação de contas e responsabilização (*accountability*)**

Nas últimas décadas, na esteira do discurso da autonomia dos estabelecimentos escolares, se constituíram novas formas de controle por parte do Estado, para acompanhar o desempenho das instituições e, sobretudo, dos professores, sobrepujando o processo para cobrar diretamente resultados mensuráveis. As avaliações em larga escala estão entre os elementos centrais desse artifício, os quais têm sido acompanhados, quase que diretamente, por mecanismos de prestação de contas e responsabilização (*accountability*).

No Brasil, a expressão *accountability*, sobre a qual há ressalvas quanto à sua tradução para o português, é, geralmente, definida na literatura como “responsabilização” e/ou “prestação de contas” (MEDEIROS; CRANTSCHANINOV; SILVA, 2013). Esse conceito, como salienta Afonso (2009), em geral, é polissêmico e denso; assim, há diferentes posições tanto em relação ao conceito quanto à defesa e/ou crítica da *accountability*. No campo da educação, o termo ganhou espaço no debate nacional também nas últimas décadas.

O significado da *accountability*, para além do sentido central de “responsabilização” e/ou “prestação de contas”, foi estendido para diferentes direções, e, de acordo com Mulgan (2000), em cada caso de extensão há o risco do enfraquecimento da sua definição. Para o autor, esse é um termo complexo que nos últimos tempos é utilizado de maneira usual na literatura da administração pública, mas

que de modo recente assumiu destaque, sendo que era raramente usado e cujo significado era relativamente restrito. Ainda de acordo com o autor, devido ao processo que levou a expressão para distintos lugares, análises e retóricas, a *accountability* passou a exigir esclarecimentos da sua categorização.

Na busca pela síntese do termo, que aparece na língua inglesa por volta do século XVIII, Pinho e Sacramento (2009, p.1348) apontam que *accountability* “[...] encerra a responsabilidade, a obrigação e a responsabilização de quem ocupa um cargo em prestar contas segundo os parâmetros da lei e envolve a possibilidade de ônus, o que seria a pena para o não cumprimento dessa diretiva”. Com efeito, quem tem “[...] responsabilidade para com algo, ou alguém, também deve estar sujeito à responsabilização pelo desempenho e resultados de suas ações” (*Idem*), com penalidade diante da irresponsabilidade. Segundo os mesmos autores (*Ibidem*, p.1350) a *accountability* surge com a assunção de uma relação que pode ser esquematizada da seguinte forma: “A” delega *responsabilidade* para “B”; “B”, ao assumir a responsabilidade, deve *prestar contas* de seus atos para “A”; “A” analisa os atos de “B”; feita tal análise, “A” *premia ou castiga* “B”. Há, nessa perspectiva, um sentido coercitivo notadamente difundido e associado na literatura.

De acordo com Mulgan (2000), um sentido da *accountability* que é assumido de forma mais acordada se refere ao processo de ser chamado a “dar conta” de algo a alguma autoridade. Como característica, ele define um processo “externo”, pois é dar conta a alguma outra pessoa ou entidade, ou seja, que está fora dela mesma; ela envolve interação social e intercâmbio – de um lado, quem chama à responsabilidade, que busca resposta e, de outro, aquele a ser responsabilizado, o que responde; implica direitos de autoridade, no qual há aqueles que pedem pela *accountability* e têm o direito de exigir resposta e impor sanções. Nessa lógica, há de se problematizar o modelo de responsabilização, assim como os princípios que orientam a prestação de contas? Como e para que são realizadas? Qual concepção de *accountability* se vincula às sanções e/ou premiações? Quem tem o direito de requerer a prestação de contas e definir o que é responsabilidade de “A”? A responsabilidade é concebida como dimensão coletiva ou individual?

No Brasil, o debate em torno do significado da *accountability* remonta às últimas décadas, como no texto clássico de Campos (1990), em que se questionava, no âmbito da administração pública, quando poderíamos traduzir essa palavra no país,

especialmente porque nos faltava, segundo ela, o próprio conceito e a cultura, e não apenas a tradução em si. Essa autora retoma as definições de Mosher (1968) e aponta a *accountability* como *responsabilidade objetiva* (por se dar fora de si mesma), ou seja, envolveria a responsabilidade de uma pessoa ou organização diante de outra pessoa perante algum tipo de desempenho.

Para Campos (1990), a *accountability* está voltada à cultura das sociedades mais desenvolvidas democraticamente, o que justificava, naquele momento, a imaturidade do Brasil nesse quesito, uma vez que o país havia acabado de sair do regime ditatorial. Passadas duas décadas dos apontamentos de Campos (1990), Pinho e Sacramento (2009) retomam o debate e concluem que, embora tenhamos avançado, ainda estamos distantes de uma verdadeira cultura de *accountability*.

Diante da necessidade de proteção dos cidadãos da má conduta burocrática na administração pública, Campos (1990) diz que a *accountability* estaria relacionada aos direitos dos cidadãos contra possíveis faltas do governo ou qualquer um que atue na função pública. Não seria mero arcabouço de mecanismos burocráticos de controle, mas de nova relação do padrão de desempenho que, para além de economia de recursos públicos, da eficiência e da honestidade, garantisse também a “qualidade dos serviços”, assim como a “[...] justiça na distribuição de benefícios, na distribuição dos custos econômicos, sociais e políticos dos serviços e bens produzidos e grau de adequação dos resultados dos programas às necessidades das clientelas” (CAMPOS, 1990, p.34). Diante dessas atribuições, destaca-se que o Executivo não poderia desenvolver a sua própria avaliação de desempenho de forma isenta, ao contrário, caberia aos cidadãos a fiscalização não de maneira individual, mas como cidadania organizada, a qual requer a prestação de contas da qualidade oferecida no espaço público.

Uma “sociedade desmobilizada” não será capaz de garantir a *accountability*, pois “[...] somente a partir da organização de cidadãos vigilantes e conscientes de seus direitos haverá condição para a *accountability*”, e “[...] não haverá tal condição enquanto o povo se definir como tutelado e o Estado como tutor” (CAMPOS, 1990, p.35). Nessa perspectiva, os mecanismos legítimos de *accountability* pública emanam dos cidadãos e são voltados para atender os seus direitos que devem ser realizados, e “[...] um desses mecanismos de controle seria a *participação da sociedade civil na avaliação das políticas públicas*, fazendo recomendações a partir dessa avaliação” (*Idem*, destaque nosso).

Contudo, para Campos (1990), muitas são as “associações” formadas pelo próprio Estado a fim de se prevenir contra a verdadeira participação gestada em organizações sociais coletivas que exijam do Estado o cumprimento dos interesses públicos. Além disso, os “[...] controles de cima para baixo são cada vez mais reforçados, enquanto o controle pelos cidadãos continua totalmente negligenciado” (*Ibidem*, p.43). Seja no sentido denunciado pela autora ou como compromisso com a coisa pública, seja como discurso ou ação efetiva, nas últimas décadas o Estado brasileiro tem anunciado mecanismos para o estímulo à prestação de contas, mas centraliza em si as orientações desses organismos, assim como a definição de quem deve ser chamado à prestação de contas e como isso precisa ser feito.

A ideia de “transparência” é outro aspecto que tem sido aproximado do conceito de responsabilização, conforme Fox (2007). Contudo, o autor questiona esse pressuposto e destaca que o mais importante é problematizar: Que tipo de transparência leva a determinado tipo de prestação de contas e em quais condições? Segundo ele, a transparência pode ser “clara” ou “opaca”, enquanto a prestação de contas pode ser “*soft*” ou “*hard*”.

No que tange à *accountability*, Afonso (2009) afirma que em muitos casos a prestação de contas, no sentido de justificativa e explicação do que é feito, como é feito e porque é feito, implica que se realize a avaliação:

[...] e esta deverá desenvolver-se de forma fundamentada e o mais possível objetiva, de modo a procurar garantir a transparência e o direito à informação em relação à prossecução de políticas, orientações, processos e práticas. E se, por alguma razão, não for esperada nem ajustada a assunção voluntária de eventuais responsabilidades pessoais, políticas ou institucionais, ou se, em decorrência da prestação de contas, houver lugar para prêmios ou sanções, ou outras formas de responsabilização de instituições, organizações ou pessoas isso deve também ser consequência (pelo menos em determinadas situações) de uma avaliação rigorosa e prudente sob o ponto de vista técnico-metodológico (tendo por referência, entre outros critérios, objetivos e padrões previamente definidos), e tendo em conta igualmente o enquadramento cultural, ético e jurídico que preveja procedimentos democráticos e salvaguardar direitos fundamentais (AFONSO, 2009, p.14).

Salvaguardar os direitos daqueles que são chamados à prestação de contas e garantir a existência e lisura do processo avaliativo nos parecem pontos essenciais. Nos casos em que se demanda a avaliação, esta deve estar respaldada, o mais possível, de transparência e do dever de mostrar todo o processo, desde as orientações das políticas

às práticas efetivadas. A falta de condições ou do interesse em avaliar metodologicamente de forma clara quanto aos critérios, princípios, instrumentos avaliativos e objetivos pode afetar tanto a prestação de contas quanto a responsabilização (AFONSO, 2009).

Ainda de acordo com Afonso (1998, p.66-67), na década 1980, os mecanismos de responsabilização tiveram novos impulsos, sobretudo em países como os EUA e a Inglaterra, diante da convergência entre modelos de *prestação de contas* desencadeados pelo direito da escolha da educação por parte dos pais (vistos como *consumidores*) e a sua relação com a divulgação dos resultados (ou produtos) da educação escolar. Naquele contexto, a:

[...] avaliação dos sistemas educativos aparece associada à responsabilização pelos resultados escolares dos alunos, sendo obtidos, sobretudo, pela utilização de testes standardizados. [...] as formas de avaliação escolar adotadas em diferentes países e sistemas educativos não são independentes das concepções sobre o trabalho dos professores (AFONSO, 1998, p.65).

Para o autor, é importante debater as modalidades de avaliação diante de um contexto de culpabilização dos professores pelos resultados dos estudantes e dos sistemas educativos. Essa lógica, presente em diferentes propostas de reforma, assenta a estratégia mais frequente para justificar o que se considera a má situação do ensino e das escolas. Como define Ravitch (2011, p.32):

No fim eu percebi que as novas reformas tinham tudo a ver com mudanças estruturais e com a responsabilização, e nada que ver com a substância do aprendizado. A responsabilização não faz sentido quando ela sabota os objetivos maiores da educação. [...] O que fora um esforço para melhorar a qualidade da educação se transformou em uma estratégia de contabilidade: *measure*, depois *puna* e *recompense*.

O que tem conduzido a política da *accountability*, na definição de Maroy e Voisin (2013, p.883), são “[...] políticas de regulação por resultados, pois envolvem modos de regulação institucionais dos sistemas educacionais em que a avaliação dos outputs dos sistemas organizacionais, referentes a objetivos e normas predeterminados, ocupa um lugar central”. A política dos testes standardizados na lógica meritocrática torna-se a base para a prestação de contas e a responsabilização.

Sem embargo, a avaliação pode servir à injustiça quando a prestação de contas e a responsabilização são orientadas por princípios meritocráticos, discriminatórios e excludentes, essencialmente quando associada a prêmios e sanções. No Brasil, a

associação das condições de trabalho presentes nas escolas e a cobrança em torno das metas dos testes standardizados têm provocado mecanismos de responsabilização e cobrança aos docentes, sem precedentes na história da nossa educação. Nesse processo podem ocorrer injustiças, uma vez que a escola e/ou docentes são responsabilizados por resultados que não dependem apenas de sua incumbência. No Brasil, autores têm discutido as consequências da responsabilização na educação, seja na análise de política de responsabilização dos municípios (Cf. ADRIÃO; GARCIA, 2008), seja pela relação da responsabilização, meritocracia e privatização na educação (Cf. FREITAS, 2012) ou ainda, por consequências diretas ao trabalho docente (Cf. OLIVEIRA, 2004).

A lógica da responsabilização unilateral faz parte de uma cultura burguesa, a qual, segundo Bourdieu (1998), leva a “reprender a vítima”; assim, por exemplo, até meados do século passado, a justificativa pelo fracasso na escola era atribuída aos estudantes diante de causas aparentemente naturais como o dom e gosto para os estudos, ao passo que, no contexto atual, novas justificativas foram incorporadas para explicar as diferenças de resultados no interior da escola, seja “[...] a insuficiência dos meios utilizados pela Escola, ou a incapacidade e a incompetência dos professores (cada vez mais frequentemente tidos como responsáveis, pelos pais, dos maus resultados dos filhos)” (BOURDIEU, 1998, p.220). Afirma-se que a educação está globalmente deficiente e, por conseguinte, é preciso realizar uma reforma orientada pelos princípios meritocráticos.

Entretanto, a crítica a esse nexos neoconservador da *accountability* não impede, na visão de Afonso (1998, p.65), a procura por um “[...] aprofundamento teórico que contribua para o debate em torno da legitimidade da responsabilização profissional dos professores” discutida “[...] face ao exercício legítimo do controle por parte do Estado, e/ou de outros sectores e actores sociais”. Assim, o debate crítico acerca dos processos vividos em torno de propostas de culpabilização dos docentes também não pode servir para encobrir os deveres deles na educação. Poder-se-ia, segundo esse autor, inferir que há diferentes modelos de responsabilização que “[...] envolvem, ou não, os professores e outros atores, as escolas e outras agências privadas ou do Estado na prestação de contas sobre os projetos, processos e resultados que prosseguem o sistema de educação de interesse público” (*Idem*).

Na análise de Afonso (2012, p.477), nas últimas décadas a problemática da *accountability* foi, normalmente, enclausurada nas “[...] lógicas de pensamento único,

neoconservador e neoliberal”, por isso o autor defende a necessidade de resgatar de maneira crítica a problemática da *accountability* em alternativas mais democráticas e progressistas. Esse debate:

[...] tem grande pertinência e atualidade porque pode contrariar a razão do crescente apelo responsabilizador em relação à iniciativa individual, sobretudo quando se abandona o homem à sua sorte e ao seu destino, perante a retração do Estado e a apregoada incapacidade deste para continuar a zelar pelo bem comum. Numa época como a que hoje vivemos, não é por acaso que os defensores da responsabilidade e da responsabilização individuais são, sobretudo, os neoconservadores e neoliberais, os quais, coincidentemente, tendem a ser os mesmos que criticam as políticas públicas (universais) do Estado-providência (AFONSO, 2012, p.481).

Temos convicção que o professor precisa prestar contas a diferentes níveis e segmentos – pais, diretores, estruturas colegiadas presentes na escola, secretarias de educação, e aos próprios estudantes. Contudo, se por um lado a *accountability* é necessária, por outro, dependendo dos interesses e concepções que a orienta, a responsabilização se torna unilateral, levando a uma busca mecânica em prol da elevação de resultados, o que ocasiona efeitos nefastos sobre a organização do trabalho escolar em sua globalidade e na dinâmica da sala de aula; por isso, é imprescindível a explicitação clara dos princípios, valores e intenções que orientam a avaliação e, em congruência, o modelo de *accountability*.

Em nossa perspectiva, no campo da avaliação do trabalho realizado no âmbito da escola, esse processo requer um olhar avaliativo que envolve o todo e a parte em um processo não unilateral, e sim de responsabilidade coletiva. No entanto, os testes estandardizados têm assumido atribuições e significados que deturpam a complexidade da educação e responsabilizam unicamente a escola e seus profissionais pelo desempenho dos estudantes.

Sob a justificativa de que políticas que ampliam os gastos com a educação não promovem melhora significativa da educação, passou a ser defendido principalmente na Inglaterra, na década de 1980, e nos Estados Unidos, no início de 1990, a denominada *school accountability*. Essa política envolve sinteticamente os seguintes princípios orientadores: geração de propostas curriculares unificadas (conteúdo mínimo), que é base do que será cobrado nos testes; promoção de testes de proficiência realizados periodicamente; ampla divulgação dos resultados no sistema e na sociedade civil; estímulo à pressão social sobre a escola, dependendo da proficiência dos alunos;

responsabilização de gestores e professores pelos resultados, sendo esse desempenho, em algumas propostas, vinculado a bonificações ou sanções (CARNOY; LOEB, 2002).

Na realidade brasileira, em âmbito nacional, coexistem formas fragmentadas, tênues, implícitas e explícitas de *accountability*. A *avaliação em larga escala* apresenta-se, pois, como o elemento mais objetivo e estruturado, sobretudo mediante os testes padronizados dos estudantes. Quanto à prestação de contas, as definições não são tão claras e diretas nos documentos oficiais, apesar de que, com o Ideb e o acordo de metas assumidas pelos municípios com a União, os mesmo passaram a ter que prover informações e justificativas quanto aos resultados dos índices. No tocante à *prestação de contas* das escolas, o PDE explicita que o Ideb é uma forma de informar a qualidade da educação da instituição, permitindo a toda a comunidade acompanhar a educação oferecida em cada estabelecimento. As informações acerca das instituições escolares são veiculadas diretamente em vias oficiais ou pela mídia. Já os mecanismos de *responsabilização*, no caso das escolas e dos profissionais, são mitigados e ocorrem mais de forma “camuflada” e indireta do que regularizada, pois as consequências, no caso do Ideb, para as escolas<sup>47</sup> e os profissionais não impactam, pelo menos oficialmente, por exemplo, no contrato de trabalho, em cortes de benefícios da escola ou no fechamento das instituições. Entretanto, indiretamente observamos ao longo da pesquisa mecanismos bastante sutis de responsabilização unilateral das escolas, estigmas sobre as instituições e pessoas, impactos informais que, em nossa visão, podem ter consequências na relação da sociedade com a entidade de ensino, nos princípios que orientam as relações entre as instituições, nos valores das escolas públicas, na relação do professor com o exercício do magistério, entre outras consequências da *accountability*.

### 2.2.1 A responsabilização dos municípios e das escolas no Brasil

Diferentemente dos países europeus e, inclusive, da América Latina (Chile, Argentina e Uruguai), os quais tiveram a instalação dos sistemas nacionais de ensino já na segunda metade do século XIX com a emergência dos Estados nacionais (SAVIANI,

---

<sup>47</sup> A indicação de recursos do PDDE às escolas que atingem as metas a título de incentivo exemplifica esse mecanismo, uma vez que a instituição que não contempla esse objetivo não tem acesso a esse recurso. Tal orientação, que aparecia de forma paliativa na Resolução do PDDE n. 9, de 24 de abril de 2007, é explicitada como indicação política em longo prazo no PNE (Lei n. 13.005).

2008), no Brasil ocorreu um *déficit* histórico devido à tentativa tardia de garantir o Sistema Nacional de Educação. Para Saviani (2008), o:

[...] uso difuso do conceito de sistema na educação está a noção de que o termo ‘sistema’ denota conjunto de elementos, isto é, a reunião de várias unidades formando um todo. Daí a assimilação do conceito de sistema educacional a conjunto de unidades escolares ou de rede de instituições de ensino [...] Para além dessa acepção, o termo sistema denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade. E isso implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas decorrentes dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes) (SAVIANI, 2008, p.215).

De acordo com o autor, há quatro espécies de obstáculos na constituição do sistema: econômicos, marcados pela resistência à manutenção do ensino público; políticos, que ocorrem devido à descontinuidade das iniciativas de reforma da educação; filosófico-ideológicos, concebidos por ideias e interesses contrários ao sistema nacional de educação; e legais, fruto da aversão à aprovação de uma legislação que permita a organização do ensino na forma de um sistema nacional em nosso país.

Com efeito, a organização educacional vigente no país relaciona-se à República e ao sentido federativo que constituem os princípios fundamentais do sistema do governo brasileiro, como destaca o Art. 1º da Constituição Federal (BRASIL, 1988). A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil, expressa no Art. 18 da Constituição Federal, abarca a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios como entes que são definidos como *autônomos*. No Capítulo VI – Da Intervenção, Art. 34, VII, C, reafirma-se a “autonomia municipal”, desde que não fira os princípios constitucionais, e assim reconhece os municípios como entidades infraestaduais e autônomas.

No âmbito da educação, segundo a Constituição Federal (BRASIL, 1988), compete *privativamente* à União legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional” (XXIV), entretanto define no parágrafo único que “Lei complementar poderá autorizar os Estados a legislar sobre questões específicas das matérias relacionadas neste artigo”. Quanto ao Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, a relação de colaboração entre os entes federados é reafirmada no Art. 24, que sustenta

que “Compete à União, ao Estado e ao Distrito Federal legislar *concorrentemente* sobre: [...] IX – educação, cultura, ensino e desporto”, bem como no Art. 211.

Em relação aos municípios, segundo Saviani (2008, p.218), se na Constituição de 1988 a função de legislar permanece dúbia, “[...] já não pairam dúvidas, à luz do texto da LDBEN (Lei n. 9.394/1996), quanto à competência dos municípios para instituir os respectivos sistemas de ensino”, e no que tange à política de financiamento da educação pública no Brasil, se estabelece também o regime de colaboração<sup>48</sup> entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios.

A responsabilidade da *garantia do acesso* à educação é assumida como de *competência comum* entre a União, os estados, os Distritos e os municípios que devem “proporcionar os *meios* de acesso à cultura, à educação e à ciência” (BRASIL, 1988). Destarte, constitucionalmente é compartilhado com a União, ainda que em níveis de abrangência diferentes (privativa, complementar, concorrentemente ou de competência comum), o gozo de gerir os sistemas de ensino, tanto pelos estados quanto pelos municípios.

A União delega aos estados poder para legislar sobre a educação, especialmente no artigo 24, e, no artigo 25, compartilhar competências materiais que dizem respeito à organização da estrutura e do funcionamento do ensino, proporcionando os meios de acesso à educação, cultura e desporto. Então, enquanto Federação, a União compartilha com estados e municípios não só o poder de legislar, como também o de estruturar o sistema de ensino (COSTA, 2010, p.112).

Na Emenda Constitucional (EC) n. 14/1996 e, posteriormente, na EC n. 53/2006, observamos definições um pouco mais claras quanto à forma de colaboração, embora se limite por delegar também a leis complementares a acepção específica das normas. Observamos, assim, o nexo de gestão por autonomia no âmbito educacional quanto aos entes federados, inclusive com a definição legal na sua jurisdição. Aos municípios, como destaca o Art. 30, VI, compete – “[...] manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programa de educação pré-escolar e de Ensino

---

<sup>48</sup> O debate sobre o regime de colaboração é particularmente importante na pesquisa, uma vez que o foco de investigação envolve a análise das condições de trabalho dos professores do Ensino Fundamental da rede estadual de educação. Isso envolve as políticas e os investimentos emanados pelo estado mineiro, contudo, não abstém a responsabilidade da União, segundo o regime de colaboração. Por outro lado, analisamos um índice (Ideb) de âmbito federal, por meio do qual a União propõe avaliar a qualidade da educação em todo o país. Este é, de fato, um dos indicadores que tem orientado as políticas de repasse de financiamento federal para os estados e municípios, o que traz, também, repercussões sobre a autonomia dos entes federados.

Fundamental”. O estado não intervirá em seus municípios, nem a União nos municípios localizados em território federal, exceto quando: [...]. III – não tiver sido aplicado o mínimo exigido da receita municipal na manutenção e desenvolvimento do ensino [...] (BRASIL, 1988; EC n. 64/2010).

De acordo com a LDB (Lei 9.394/1996), cabe à União “V – coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação”, assim como “VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (Art. 9º).

A avaliação e a relação entre os entes e a União assumem nuances particulares na gestão do então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e na orientação do ministro da Educação Fernando Haddad, com o PDE<sup>49</sup> (2007). A normatização inicial, a partir do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, estabelece a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação<sup>50</sup> pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica (Decreto n. 6.094, Art. 1º).

Esse apoio da União dar-se-á mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas (PAR), conjunto articulado de ações apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa ao cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes (Decreto n. 6.094, Art. 9º), sendo a base para a cooperação entre o MEC e o ente apoiado. Inicialmente é realizado, com o apoio técnico

<sup>49</sup> É necessário distinguir o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em abril/2007 do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), programa iniciado no governo Fernando Henrique Cardoso, tendo financiamento do Banco Mundial. Foi reconfigurado no governo Lula e está em vigor nas escolas.

<sup>50</sup> Sobre esse tema, é necessário destacar que no Brasil, em congruência ao movimento internacional, empresários passaram a se empenhar na construção de uma agenda política em função dos interesses privados do capital nacional e internacional (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011). Ainda segundo esses autores: “Interpelados pela grave crise educacional, os empresários declaram sua vontade em assumir sua cota de ‘responsabilidade social’, chamando seus pares à discussão, articulando seminários, difundindo ideias e propostas, visando construir consensos, tornando-se, desde então, os interlocutores privilegiados dos ministros e governantes, tanto na esfera federal, como estadual e municipal. Os anos de 1990 foram profícuos em termos dessas iniciativas [...]” (*Ibidem*, p.227). A força desse movimento e da difusão de suas ideias na agenda política, como destacam esses autores, é perceptível nas metas do PDE que aderem claramente ao movimento. Os empresários passaram a anunciar uma crise na educação e a defender, como caminhos para a resolução, a descentralização das atividades para as unidades escolares, a introdução de mecanismo de avaliação e a responsabilização punitiva.

da união, o diagnóstico da educação local a partir do qual o ente elabora o Plano também com o auxílio da equipe técnica. Contudo, seja qual for o diagnóstico, o apoio do Ministério da Educação é delimitado por quatro dimensões de ação: inicialmente voltava-se para a gestão educacional; a formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar; os recursos pedagógicos; e a infraestrutura física. Na Resolução n. 14, de 8 de julho de 2012, os temas foram (re)definidos como gestão educacional; formação de profissionais de educação; práticas pedagógicas e avaliação; e infraestrutura e recursos pedagógicos.

O monitoramento da execução do convênio ou termo de cooperação e do cumprimento das obrigações educacionais fixadas no PAR será feito com base em relatórios ou, quando necessário, em visitas da equipe técnica (Decreto n. 6.094, Art. 11). Enquanto isso, o Ideb será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (Decreto n. 6.094, Capítulo III, Parágrafo único), pois esse Índice permitiu processos de comparação entre estados, municípios, entre as próprias escolas, assim como o acompanhamento de cada um destes ao longo do tempo e a definição daqueles que atingiram ou não as metas pactuadas.

Assim, a adesão voluntária de cada ente federativo ao Compromisso implica a assunção da *responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da Educação Básica em sua esfera de competência*, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do Ideb (Decreto n. 6.094, Art. 5º).

Pode-se considerar que a infraestrutura de sustentação do PDE se assenta em dois pilares, o técnico e o financeiro, em correspondência com a dupla assistência que, conforme a Constituição e a LDB, é atribuição do MEC em relação aos estados, Distrito Federal e municípios. Do ponto de vista técnico, o PDE se apoia em dados estatísticos referentes ao funcionamento das redes escolares de Educação Básica e em instrumentos de avaliação construídos a partir de indicadores do aproveitamento dos alunos e expressos nas provas aplicadas regularmente sob coordenação do Inep, a partir dos quais foi elaborado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (*Ideb*). É este índice que *se constitui no recurso técnico por excelência para monitorar a implementação do PDE, definir e redefinir as metas, orientar e reorientar as ações programadas e avaliar os resultados*, etapa por etapa, em todo o período de operação do plano, que se estenderá até o ano de 2022 (SAVIANI; 2007, p.15, grifos nossos).

Para acompanhar o compromisso firmado entre os entes federados se institui o Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação

(Simec), e um conjunto de resoluções foi lançado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Tais dispositivos legislativos estabelecem, os critérios, parâmetros e procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação.

O PDE (2007) foi foco de muitas críticas de diferentes setores da sociedade civil que compartilharam da elaboração do PNE (Lei n. 10.172) e que não viram as metas ali traçadas serem consideradas no PDE. No documento, se destaca que o PDE:

*Pretende ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em certa medida, apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação. É bem verdade, [...], que o PDE também pode ser apresentado como plano executivo, como conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas naquele diploma legal, mas os enlaces conceituais tornam evidente que não se trata, quanto à qualidade, de uma execução marcada pela neutralidade (PDE, 2007, p.7, grifos nossos).*

Na avaliação de Adrião e Garcia (2008, p.780), há uma opção governamental de “[...] responsabilizar as gestões municipais pelo padrão da oferta educativa nos municípios”. Segundo as autoras, desde o redesenho da oferta da educação pública que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) (Lei n. 9.424/1996) levou os municípios a assumirem papel de destaque na oferta educacional, os quais enfrentam obstáculos de uma estrutura pouco aparelhada e com limites de recursos; assim, “[...] não é de se estranhar que, em um novo esforço de regulação, o MEC tenha proposto, em 2007, a instituição de uma programa de apoio técnico e financeiro” (*Ibidem*, p.786) voltado para os municípios com maiores dificuldades, desde que se submetam a certos mecanismos de *accountability*, como tornar públicas as informações, participar das avaliações em larga escala federal e receber recursos e assistência técnica, com a consequente execução do PAR desenvolvido sob responsabilidade das gestões locais, com vistas à elevação do Ideb, conforme as metas estabelecidas pela União. Ainda para as autoras, a *accountability* é “[...] um dos imperativos na consecução dos propósitos do PDE, juntamente com a mobilização social” (*Ibidem*, p.787).

Segundo Cury (2007), o PDE justifica-se diante da realidade educacional brasileira, mas é preciso que seja realmente um plano com diretrizes, fundamentação,

metas, objetivos e recursos suficientes para a efetivação das metas propostas. Diante da amplitude das ações do PDE destinadas à Educação Básica, interessa-nos neste momento a definição do Ideb como tática da União para assegurar assistência técnica na implementação do PDE. É notória a valorização das ações avaliativas previstas no PDE, justificadas oficialmente como estratégia para identificar e atuar em regime de colaboração para superar problemas diagnosticados na educação. Para Oliveira (2007), nas entrelinhas, a proposta indica mecanismos de controle e premiações vinculados aos índices das avaliações.

Na apresentação do PDE (2007, p.3), o Ideb aparece como uma das políticas centrais para a educação, sob a direção do então ministro da Educação Fernando Haddad. No plano, ele propõe mostrar os princípios políticos, os fundamentos teóricos e os métodos educacionais que marcaram sua gestão à frente do Ministério.

Portanto, o Ideb, segundo Fernandes (2007b, p.29), é um indicador objetivo para a “[...] verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação que trata da Educação Básica”. Desse modo, as políticas educacionais lançadas no início de 2007 tomavam o Ideb tanto para a implementação dos acordos e ações quanto como um dos elementos importantes do monitoramento das políticas anunciadas. Assim, desde o início da divulgação do acordo, que ficou conhecida como “Caravana da Educação” – que tinha como escopo apresentar as propostas aos prefeitos, estimulando a assinatura do plano de metas do Compromisso Todos pela Educação –, o Ideb já orientou esse processo ao identificar os municípios com pior desempenho, os quais passaram a ser foco de atenção especial.

Tais fatores justificam a ideia das metas intermediárias para o Ideb (a cada dois anos) e finais (2022) que orientam o Compromisso dos diferentes municípios. Essa medida aponta a justificativa oficial de apoiar os municípios vulneráveis economicamente, mas também materializa mecanismos que limitam ainda mais a formulação de políticas públicas locais, centralizando, em termos de planejamento, a direção da educação nas mãos da União.

Seguindo a lógica das políticas nas últimas décadas, o caráter intervencionista de governo tem sido conduzido a processos de avaliação em larga escala com caráter centralizador, o que, segundo Afonso (2003), garante a centralização do poder, nesse caso, da União. Assim, a União, ao avaliar a qualidade da educação ofertada pelos

entes, direcionar suplementos de acordo com os resultados e pactuar com estes metas de melhorias da qualidade da educação pode centralizar o poder de decisão e interferir diretamente sobre os entes, *especialmente quando o sentido regulatório das políticas de avaliação se volta puramente para testes standardizados*. Por meio destas, o Estado toma para si e de maneira mais sólida a regulação da educação e do controle, *interferindo na autonomia constitucionalmente anunciada*<sup>51</sup>, haja vista que o Estado passa a direcionar de forma indireta, mas incisiva, a organização educacional, a definição do currículo diante da matriz avaliada, as concepções de educação e, até mesmo, as práticas educacionais que se voltam à metodologia incutida nos exames. Com isso, centraliza as decisões e “reconfigura” a relação entre os entes federados no que tange às orientações educacionais.

Conforme Luce e Farenzana (2007), a política como estratégia, metas e meios foi concebida *centralmente*, contudo a execução é *descentralizada*, podendo ser distinguida tanto como descentralização convergente, uma vez que as ações do MEC e do ente que tenha firmado o compromisso se agregam em torno de diretrizes gerais previamente estabelecidas, como também qualificadas como descentralização monitorada, no sentido das exigências de um planejamento (Plano de Ações Articuladas) ou do Ideb que é tomado para o monitoramento das ações empreendidas para o cumprimento das metas.

Nesses termos, as relações entre a União, os estados e municípios no campo da Educação Básica indicam a centralidade da avaliação nos processos decisórios. A distribuição financeira da União passa a ser definida pelo índice alcançado e, posteriormente, com a contemplação ou não da meta estipulada; logo, o papel destacado por diferentes documentos legais em relação ao Ideb o aponta como um dos tripés da regulação no âmbito das políticas públicas de educação em nível da União, juntamente com o financiamento e a gestão.

É no âmbito financeiro que o problema se faz mais evidente, pois experimentamos uma diferença histórica entre os municípios e estados. Na análise de Arelaro (2005), o processo rápido de municipalização do Ensino Fundamental e as diferenças no padrão de arrecadação de recursos dos municípios salientam os problemas da “descentralização” das responsabilidades do atendimento às políticas sociais.

---

<sup>51</sup> Sobre federalismo, ver: Cury (2002); Saviani (2008); Costa (2010).

Destarte, a efetivação do município como “ente” politicamente autônomo não pode estar descolada de uma densa reforma tributária.

Do ponto de vista da arrecadação de tributos, cerca de 70% dos municípios dependem, exclusivamente, do Fundo de Participação dos Municípios – o FPM – para as suas despesas regulares, ou seja, para sua “sobrevivência”, e isso traduz que a maioria dos municípios brasileiros não tem autonomia financeira, nem condições de adquiri-la, a menos que adotemos uma reforma tributária radical (ARELARO, 2005, p.1044).

Esse desequilíbrio econômico-financeiro diretamente relacionado à distribuição histórica da riqueza no país entre os entes federados traz implicações à educação e à autonomia dos municípios. Ao assumir a avaliação como base importante na definição e distribuição de recurso entre os entes, uma concepção pautada em testes standardizados pode levar à limitação nas definições e orientações acerca da educação. A avaliação em larga escala foi “[...] adotada pelos governos como um instrumento de controle político do desenvolvimento social” (MARCHELLI, 2010, p.562); por conseguinte, é compreensível que todos os 5.563 municípios, 26 estados e o Distrito Federal aderiram ao Compromisso, como anunciado no *site*<sup>52</sup> do FNDE.

A elevação dos recursos é fundamental na ampliação do acesso à educação de qualidade para todos, mas é justamente esse um dos pontos mais conflituosos na relação da União com os entes federados, a exemplo dos embates acerca do PNE 2001-2010, que foi aprovado sem a indicação do recurso financeiro. Naquele contexto confrontavam-se duas propostas, sendo que nenhuma delas foi aprovada: a primeira delas, que ficou conhecida como proposta da sociedade civil, indicava a demanda de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para o desenvolvimento do PNE; e a segunda, do Executivo Federal, foi encaminhada ao congresso e que indicava 7% do PIB. Afrontando todas as expectativas, entre as metas vetadas pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso estava a que definia o PIB% destinado à educação. Cumpre salientar que ficamos com um plano que não tinha base financeira para ser realizado (DOURADO, 2011).

Esse entrave está marcado por uma realidade histórica de pouco investimento na educação. Segundo os dados do Inep<sup>53</sup>, observamos o processo lento e limitado de investimentos na educação que, entre 2000 e 2005, permaneceu estagnado em 3,9 e com

<sup>52</sup> Dados disponíveis em: <<http://www.fnnde.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

<sup>53</sup> Dados disponíveis em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 23 fev. 2012.

uma lenta ampliação entre 2006 e 2010 (4,3 para 5,1 do PIB). De acordo com esses dados do Inep, foi nos anos iniciais do Ensino Fundamental que ocorreu a maior elevação dos investimentos entre 2001 e 2010. Do montante de 4,3 investido em 2010, na Educação Básica, 37,2% foram nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seguido de 34,88% nos anos finais, 18,6% no Ensino Médio e 9,3% na Educação Infantil.

A relação entre as metas lançadas no PNE e a proporcional ampliação de recursos naquele decênio (de 3,9 em 2000 para 5,1 em 2010, ou seja, 30%) destinados à educação manteve uma barreira histórica para a efetiva qualidade da educação pública brasileira. Segundo o MEC, em 2011 o investimento direto do PIB em educação foi de 5,3<sup>54</sup> e, de 2012 a 2013, o orçamento aumentou em 9,1%, de R\$ 83.191 bilhões para R\$ 90.776 bilhões. Contudo, de acordo com Saviani (2008), que analisa os dados divulgados pelo MEC, os valores apresentados são questionáveis, pois, conforme o autor, os “jeitinhos” e truques da elite econômica e política deturpam os valores aplicados. Para ele, há discrepância entre os dados oficiais e os investimentos efetivos na educação.

A limitação de investimento recentemente efetivada no país afeta a realidade educacional e, em congruência, as condições de trabalho docente. Com a aprovação do PNE (Lei n. 13.005) em 25 de julho de 2014, com vigência de 2014 a 2024, a meta 20 traz uma contribuição fundamental e possível de enfrentamento na atuação efetiva da União, ao definir a ampliação do investimento “[...] público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio”. Essa realidade é fruto da luta histórica de movimentos e associações imbuídos pela defesa da educação.

Os testes standardizados nacionais interferem na autonomia da estruturação dos sistemas de ensino no âmbito dos estados e municípios, e a avaliação recentraliza, em parte, o poder no âmbito da União – reconfigura-se, assim, a relação de cooperação,

---

<sup>54</sup> Dados disponíveis em: <<http://www.fnade.gov.br/fnde/sala-de-imprensa/noticias/item/3949-investimentos>>. Acesso em: 5 abr. 2013. Consta, ainda, que investimentos diretos são “[...] recursos das três esferas do governo utilizados para bens, serviços e investimentos, incluindo construção e manutenção dos estabelecimentos de ensino, remuneração dos profissionais, recursos para assistência estudantil, alimentação, transporte, material didático, formação de professores”, ao passo que o investimento total engloba “[...] todo o investimento direto mais o pagamento de bolsas de estudos (principalmente as da pós-graduação), o financiamento estudantil (principalmente o Fundo de Financiamento Estudantil, Fies), as transferências para entidades privadas (como o Sistema S) e uma estimativa para a aposentadoria futura dos profissionais de educação ativos, calculado em 20% do total de recursos da folha dos ativos”.

autonomia e responsabilização. O Estado centraliza o planejamento, as orientações técnicas e o controle das políticas, e, paralelamente, descentraliza a responsabilidade pela implementação administrativa, embora assuma parceria financeira e apoio técnico (é sobre os entes federados que recai a responsabilidade em atingir as metas). Poder-se-ia inferir que o Estado no Brasil está assentado em uma perspectiva que, no campo educacional, centraliza o controle e descentraliza a responsabilidade pela execução.

Destarte, esse preâmbulo é importante para compreender a avaliação da educação, visto que a relação entre o longo período histórico de limites de recursos na educação, as condições da educação no país e a implementação de Sistema Nacional de Avaliação (Lei n. 9.394/1996) geram efeitos na relação entre a União e os entes federados, assim como na responsabilização das escolas.

Sem dar realce às diferenças de realidade (econômica, social e cultural) que abarcam cada escola, os limites das políticas públicas educacionais que sustentam a educação no país, as particularidades de cada dependência administrativa à qual a escola está vinculada (rede federal, estadual, municipal e particular), e a divulgação dos resultados que, normalmente, promovem a identificação e o ranqueamento das escolas, o Estado assume um papel de avaliador e anuncia um índice para a sociedade definido como indicador de qualidade da instituição (limitado a testes cognitivos e do fluxo escolar); ao seguir essa orientação, provoca a responsabilização unilateral da escola e de seus profissionais pelo sucesso ou fracasso em relação às metas.

Além disso, nessa perspectiva o Estado demonstra à sociedade que está atuante e cumpre a sua função. Seu papel de executor fica subsumido e realça-se sua função de avaliador, disfarçado ainda por um discurso de “autonomia”, “descentralização” e “participação”. Como analisa Sacristán (2000, p.320), nos sistemas educativos marcados pelas avaliações externas tem ocorrido movimento que “[...] torna os docentes mais dependentes da ordenação externa, subtraindo-lhes autonomia profissional”, com consequências educativas negativas. Logo, escola e professores têm uma “autonomia” que está sob os ditames das metas externas, embora saibamos que há, em certa medida, uma autonomia relativa que lhe garante dado controle sobre o seu trabalho.

### **2.3 Qualidade sob a lógica dos testes estandardizados**

A atenção destinada à avaliação externa nas últimas décadas, tanto no âmbito dos debates oficiais representados por membros da máquina do Estado, como por

estudiosos críticos, aponta para a reconfiguração do seu papel no cenário político da educação nacional. Tal lugar de destaque aparece relacionado à justificativa da demanda do monitoramento da “qualidade” da educação. Como salientam Souza e Oliveira (2003), esse tema substitui a antiga “ideia-força” da igualdade como principal objetivo das políticas.

Nas políticas públicas destinadas à educação, o Ideb é justificado como medida necessária à promoção de uma educação de qualidade. A questão problemática ocorre, conforme Romualdo Oliveira (2007), quando passamos a tratar o índice como o indicador de qualidade, pois, para esse autor, três elementos devem estar relacionados na discussão da qualidade: a dimensão de insumos, os processos e os indicadores como o Ideb. Assim, o indicador é apenas uma das dimensões e depende intrinsecamente das demais: “Nessa perspectiva, em um indicador de qualidade é necessário que se incorpore uma dimensão que represente as condições em que ocorre o processo ensino/aprendizagem” (OLIVEIRA, R., 2007, p.33).

Com efeito, nesse movimento é preciso compreender que “qualidade” é essa. Tal expressão apresenta um hibridismo conceitual, se constitui em palavra de plural e de controversa definição, uma vez que se relaciona a campos que por natureza estão sujeitos a profundas contendas políticas, principalmente sobre os investimentos e quem é responsável por sua consolidação. Desse modo, para avaliar a qualidade é importante problematizar o que entendemos por educação de qualidade, assim como explicitar quem colabora com a sua definição.

A concepção de qualidade da educação, que decorre da luta histórica pela ampliação da educação como direito e igualdade social, envolve dimensões extras e intraescolares. Para Bondioli (2004), é preciso pensar em uma “qualidade negociada”, porque:

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas *a priori* e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa [refere-se à rede de creches da região de Emília-Romana – Itália], que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede para a infância e sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI, 2004, p.14).

Para a construção dessa qualidade na rede, a autora afirma que são necessários indicadores de natureza transacional (visto que demanda a constante definição do grupo e o compromisso deste com a sua construção); participativa (não há qualidade sem participação efetiva); autorreflexiva (modelação de “boas práticas”, fruto da reflexão compartilhada sobre a capacidade de elas realizarem objetivos consensualmente definidos); contextual e plural (histórica, com tradições e idiossincrasias); processual (não é um produto, nunca está concluída; a qualidade se constrói) e transformadora (este é o aspecto decisivo, pois se deve produzir uma transformação para melhor) – é a avaliação dessa “transformação” que “[...] constituirá, portanto, o critério básico para comprovar a qualidade” (*Ibidem*, p.17). Contudo, ao nível da avaliação institucional, como debatemos anteriormente, temos as possibilidades para esse posicionamento da escola, de toda a comunidade e do Estado no que concerne à construção da qualidade socialmente referenciada.

Outrossim, na educação, a qualidade é tema complexo e em construção. Demanda sólida estrutura, financiamento, condições de aprendizagem e de ensino, gestão e organização do trabalho, formação dos profissionais, organização do trabalho pedagógico, condições socioeconômicas dos estudantes e dos professores, entre outros fatores. Não basta garantir o acesso e a permanência na escola; é essencial que se aprenda, mas com o sentido radical e transformador da educação democrática, quando educar é instrução e formação fundamentada na solidariedade para a construção de um mundo mais justo. É preciso formar para entender a realidade, como também para querer transformá-la.

Nesse sentido, julgamos que a discussão sobre qualidade não pode ocorrer sem pensarmos na própria concepção de educação e sociedade que a sustenta, da função social que atribuímos à escola. Como salienta Casassus (2007), na discussão sobre qualidade é imperativo discutirmos sobre quais pessoas ensejamos formar e para qual sociedade.

Calidad no es puntaje. [...] Una educación de calidad tiene esencialmente que ver con la capacidad que tiene la institución escolar, de facilitar a que las personas se transformen en mejores personas, para que la sociedad se transforme en una mejor sociedad. Es una actividad de conocimiento transformativo. El nivel de calidad en la educación de una escuela es proporcional a la profundidad de los análisis que se ponga a la disposición de los alumnos, de los tipos de preguntas que se les permite proponer, del tipo de proyectos en los cuales se pueden embarcar y del tipo de problemas que son capaces de

resolver. Calidad educativa no es una actividad centrada en tener puntajes más altos. Son ámbitos distintos y es un error confundirlos porque tiene consecuencias negativas (CASASSUS, 2007, p.75).

Severino (2010) discorre que a educação só encontra legitimidade quando assume o compromisso radical com a formação humana, entendida em seu sentido mais pleno como processo de humanização, ao passar de indivíduo natural à condição de pessoa cultural. Na intenção de construir a humanidade do homem, a formação como parte da responsabilidade da educação institucionalizada não se limita ao domínio de um acervo de conteúdos informativos, de determinadas habilidades ou de competências pragmáticas; ao contrário, “[...] é uma forma de apreensão e vivência da própria condição humana” a partir “[...] da qual as pessoas possam conduzir sua existência histórica” (*Ibidem*, p.7). Trata-se, assim, do grande esforço na busca de:

[...] sentidos e valores que possam intencionalizar a prática construtora da história, mas com base em sentidos adequados aos interesses universais da humanidade. Este parece ser o significado fundamental da prática educativa, a sua dimensão legitimadora, o que dá toda sustentação e alicerces, inclusive na implementação de suas diversas modalidades segundas, como a instrução, a profissionalização, o ensino institucionalizado, de modo geral, numa palavra, todas as modalidades da mediação pedagógica (SEVERINO, 2010, p.7).

Colaborar com a formação de pessoas socialmente imbuídas com o outro, o mundo e a natureza, com sujeitos autônomos na decisão e no direcionamento de seu agir, demanda uma qualidade da educação muito mais complexa que um índice restrito a dados cognitivos dos estudantes em testes estandardizados.

No cenário brasileiro, a discussão da qualidade em educação é salientada na Constituição Federal de 1988 (Art. 206), a qual estabelece a “[...] garantia de padrão mínimo de qualidade”. Na sequência à promulgação da Constituição Federal, no transcorrer da década de 1990, observamos a ampliação significativa das políticas públicas que se justificam pela busca da qualidade. Contudo, mesmo na Constituição, segundo Pinto (2010, p.1), se avançou pouco na forma de viabilizar a norma para garantia dessa qualidade, pois o princípio que “[...] regulava o financiamento da educação era o dos recursos disponíveis por aluno, tendo por base os percentuais mínimos vinculados”, ou seja, “[...] não havia a preocupação em se verificar se os valores assim disponibilizados garantiam um padrão mínimo de qualidade para o ensino oferecido”. Ainda para esse autor, um passo importante foi dado com a Emenda

Constitucional n. 14/1996, ao definir que cabe à União a função distributiva e supletiva para garantir um padrão mínimo de qualidade de ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. Nesse contexto, define-se “[...] assim o princípio do Custo-Aluno Qualidade (CAQ) e a quem cabe garanti-lo: a União em colaboração com os estados e municípios” (*Idem*).

A LDB (Lei n. 9.394/1996) pontua 10 vezes o termo “qualidade”, seja como padrão de qualidade, padrão mínimo de qualidade, avaliação da qualidade, melhoria da qualidade, aprimoramento da qualidade e ensino de qualidade (CURY, 2007). Para Pinto (2010, p.2), a LDB oferece um caminho para se chegar ao valor do CAQ ao, definir no Art. 4º, inciso IX, como “[...] padrões mínimos de qualidade de ensino a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem”.

Essa definição da legislação associa qualidade de ensino aos insumos. Entretanto, um novo conceito, o Custo-Aluno Qualidade Inicial (CAQi), foi gestado como fruto da mobilização social na Campanha Nacional pelo Direito à Educação que diante, especialmente, do veto no PNE (Lei n. 10.172) dos 7% do PIB para a educação, se propôs a pensar a construção do CAQ com a participação de profissionais da educação, especialistas, pais de alunos e gestores educacionais (PINTO, 2010).

Nessas oficinas, em coerência com a legislação buscava-se definir os insumos que deveriam compor uma escola com padrões básicos de qualidade. Neste sentido firmou-se o consenso de que o que se discutiria seria um ponto de partida, um padrão mínimo de qualidade, que deveria ser assegurado a todas as escolas do país, até porque os critérios de qualidade evoluem com o tempo (PINTO, 2010, p.2).

O trabalho com o CAQi envolveu definições quanto aos valores de insumos para os diferentes níveis de ensino, garantindo as suas especificidades. A defesa do CAQi foi seguida por um conceito de qualidade pautado na perspectiva “democrática e de qualidade social”, que, conforme salienta Pinto (2010), visa ao conjunto da população brasileira, e não apenas a uma pequena elite de crianças e jovens.

Segundo Oliveira (2009) diferentes estudos indicam algumas condições essenciais para a promoção da qualidade, o que demanda amplo investimento do Estado:

(a) quadro de professores qualificados; (b) existência de carga horária docente disponível para o desenvolvimento de atividades que não

sejam de aula; (c) dedicação dos professores a uma só escola; (d) aumento de salário de acordo com a formação continuada e titulação; (e) corpo docente pertencente ao quadro efetivo; (f) dedicação dos não docentes a uma só escola; (g) instalações bem conservadas; (h) existência de biblioteca e laboratório(s); (i) motivação para o trabalho; (j) diretor eleito e com experiência docente e de gestão; (k) participação da comunidade escolar; (l) integração da escola com a comunidade local e existência de conselho escolar (ou equivalente) atuante; (m) cuidados com a segurança da comunidade escolar (OLIVEIRA, 2009, p.249).

Para além desses pontos fundamentais, a qualidade da educação contextualiza uma escola que não está isolada em si mesma, mas que faz parte de uma sociedade que, na realidade capitalista, é marcada pela ampla diferença e exclusão social; Como Coleman (1966) confrontava em seu relatório sobre a realidade norte-americana, não basta olharmos para os fatores internos à escola; é necessário ver o peso das diferenças sociais que adentram na instituição com alunos de diferentes camadas sociais e influem diretamente sobre os estudantes em seu processo pedagógico. Assim, a luta por uma escola de qualidade para todos não escapa ao debate de outra forma de organização social, pois, na visão de Mészáros (2008, p.27), “[...] limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”.

Portanto, como apontam Soares e Andrade (2006, p.118):

A média do desempenho cognitivo dos alunos de uma dada escola não pode ser tomada como uma medida de sua qualidade, já que escolas diferentes têm alunos com perfis socioeconômicos muito diferentes e é amplamente conhecida a influência do nível socioeconômico no desempenho dos alunos da Educação Básica.

Com efeito, a avaliação em larga escala é fundamental para garantirmos uma educação de qualidade. A questão a ser problematizada é a intencionalidade que conduzem as avaliações e como avaliar diante dessa complexidade. Por outro lado, a abordagem que associa a promoção da qualidade da educação às políticas de avaliação em larga escala não é privilégio da realidade brasileira, ao contrário, é um movimento das políticas mundiais, pois, como destaca Casassus (2007, p.71):

[...] a inicios de la década de los 1980, ocurrió un giro en la política de educación a nivel mundial que no tardó en llegar a América Latina. El giro consistió en que el foco de la política dejó de ser la expansión del sistema para concentrarse en lo que ocurría dentro del sistema.

A educação estava passando de um enfoque da quantidade de acesso à educação para a qualidade. Contudo, a discussão sobre o que se entendia por qualidade ficou apenas subtendida a um “sutil segundo plano”, quando ao final se “[...] interpreto como siendo equivalente a un puntaje en una prueba estandarizada” (CASASSUS, 2007, p.71). Segundo o autor, nessa mudança, as políticas se centraram mais na gestão de sistema do que na educação propriamente dita, e esse foco não está embasado na filosofia, psicologia, pedagogia ou sociologia, mas sim na economia.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, da qual participaram 155 nações, 150 entidades não governamentais e organizações como o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Bird), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Unesco, aponta as orientações e os interesses dos organismos internacionais na valorização da avaliação e a perspectiva de qualidade assumida. Com esse encontro se firmou que “[...] a Educação Básica<sup>55</sup> deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma” (JOMTIEN, 1990, p.4).

Com efeito, de acordo com as definições do encontro seria preciso provar a qualidade do que ocorre na educação. Por isso, apontava-se a “necessidade de definir, nos programas educacionais, os *níveis desejáveis* de aquisição de conhecimentos e implementar *sistemas de avaliação de desempenho*” (*Idem*, destaques nossos).

A Declaração Mundial de Educação para Todos ressalta a carência dos países quanto aos mecanismos de coleta, processamento e análise de dados referentes à

---

<sup>55</sup> Vale salientar a diferença desse conceito com a orientação da nossa LDBEN (Lei n. 9.394/1996), na qual a Educação Básica inclui a Educação Infantil para crianças até cinco anos, o Ensino Fundamental de nove anos e o Ensino Médio com três anos, com o objetivo de desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Art. 22). A compreensão desse conceito na LDB é fundamental, pois ele se diferencia de conceitos expressos em outras diretrizes. A incorporação do conceito de “Educação Básica”, segundo Cury (2008), representa um direito, significa um recorte universalista de uma cidadania ampliada e sedenta de uma democracia civil, social, política e cultural. Ele é expresso enquanto direito de todos, “[...] a ser realizado em uma educação escolar que contivesse elementos comuns. De um lado, o combate à desigualdade, à discriminação e à intolerância, de outro lado, o apontamento da condução da educação escolar pelo princípio, também novo, da gestão democrática” (*Ibidem*, p.297). Assevera Oliveira (2005) as diferenças do conceito de “Educação Básica” no Brasil e os sentidos destacados por organizações internacionais, como o significado assumido na Conferência de Jomtien, em que a “Educação Básica” se remete ao atendimento das *exigências básicas de aprendizagem*. Para a autora, há um hibridismo conceitual resultante da sobreposição de diferentes lógicas e práticas na definição e ação política que dependem dos interesses em jogo.

Educação Básica, além de orientar sobre a urgência na realização dessa tarefa, visto ser vital uma base de dados para a organização e execução do plano de ação. Portanto, defendia que “[...] uma implicação capital do enfoque na aquisição de aprendizagem é a necessidade de se elaborarem e aperfeiçoarem sistemas eficazes para a avaliação do rendimento individual dos educandos e do sistema de ensino” (JOMTIEN, 1990, p.15).

O processo de regulação desses organismos internacionais nas políticas públicas de educação é prontamente identificado nas reformas brasileiras a partir da década de 1990. A implementação do Sistema Nacional de Avaliação é um exemplo tácito dessa realidade, ou mesmo a atenção central dada ao Ensino Fundamental tanto em relação ao financiamento quanto à demanda da universalização, o que também era meta assumida na declaração.

Atrelada à defesa da qualidade e da sua medida via programas de avaliação, a Conferência apresenta, como seus princípios e ensejos, buscar na educação parcerias entre diferentes setores (governamentais e não governamentais, comunidades locais, grupos religiosos, famílias); construir a cooperação bilateral e multilateral com “espírito de parceria”; explorar novas formas de transmissão de conhecimentos; focar no Ensino Fundamental (garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem); explorar a educação não formal e não governamental; concentrar atenção na aprendizagem (foco está no indivíduo que aprende); *propor padrão mínimo de qualidade* da aprendizagem; continuar aprendendo; mobilizar recursos financeiros públicos, privados e voluntários. Essas e outras frentes indicadas no documento apontam para uma visão de qualidade e as ações propostas para alcançá-la, ou seja, máxima eficácia, mínimo investimento e amplo processo de avaliação. Essa relação entre financiamento limitado, gestão da escola contando com a parceria de todos e implementação sistemática da avaliação traz novas exigências para a escola – em condições precárias e sem o indicativo de melhoras estruturais nas condições de trabalho no magistério, o professor é responsabilizado pela qualidade estreitamente atrelada a resultados.

Na orientação política da Conferência, a educação formal não é colocada como incumbência do Estado; ao contrário, delega-a a todos os membros da sociedade, os quais devem contribuir com “vontade política” e demandar a reforma na política educacional pelo Estado. Afirma que “[...] se, mais uma vez, a Educação Básica for considerada como responsabilidade de toda a sociedade, muitos parceiros deverão unir-

se às autoridades educacionais, aos educadores e a outros trabalhadores da área educacional para o seu desenvolvimento (JOMTIEN, 1990, p.11).

Nesse sentido, o documento fomenta a desconcentração na execução e a responsabilidade pela educação (atender a todos com a colaboração de todos), mas, ao explorar a avaliação dos programas como medida necessária, centraliza esse papel como função do Estado ou mesmo de organismos internacionais; aos demais (sociedade e escola) recai, sobretudo, o encargo pelo cumprimento da qualidade *definida centralmente*.

Na orientação da Conferência (JOMTIEN, 1990), que marcou as ações dos organismos internacionais nas últimas décadas, a definição das necessidades básicas de aprendizagem (padrão mínimo – garantir as habilidades básicas para que o indivíduo “aprenda a aprender” e depois dê conta de si mesmo) seria condição fundamental para assegurar a qualidade da educação para “todos”. Entretanto, o documento afirma que, diante das realidades distintas no mundo e no interior dos países, é preciso partir de cada realidade para lançar as *metas específicas* (nexo presente no Ideb, com as metas intermediárias). Esse movimento entre as metas específicas e o conhecimento universal denotam uma política que não está preocupada em garantir igualdade com qualidade social.

Esses fundamentos passaram a orientar os principais patrocinadores das metas da Educação para Todos (Unesco, Pnud, Unicef e o Banco Mundial<sup>56</sup>). Nesse quadro, a qualidade na/da educação converte-se em sinônimo de quantidade (números/pontuações obtidos via testes padronizados), cuja responsabilidade por garantir os resultados passa a ser lançada sobre a sociedade e, especialmente, sobre as próprias escolas e seus profissionais.

No Brasil, o novo Plano Nacional de Educação (2014) traz, entre as 20 metas lançadas, a meta 7, a qual apresenta maior número de estratégias, aspecto que é emblemático de sua complexidade, sobretudo pela correlação atribuída entre o Ideb e a qualidade da educação preconizada pelo documento. Alvo de muitas críticas, a qualidade da educação foi indicada pelo Plano com base nesse Índice, confrontando os debates da sociedade em torno da defesa de uma qualidade socialmente referenciada. Os

---

<sup>56</sup> O Banco Mundial, segundo Corbalán (2002), é composto por: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Bird); Associação Internacional de Desenvolvimento (AID); Corporação Financeira Internacional (IFC); Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI); Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (Ciadi). Informações disponíveis em: <<http://www.educacao.basica.worldbank.org>>. Acesso em: 12 maio 2012.

limites que envolvem o Ideb como indicador precípua da qualidade foram reconhecidos pelo documento e, para potencializar seus efeitos, o PNE define, na estratégia 7.3, o intento de constituir, em colaboração entre a União e os entes federados, um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional (compreendido como uma avaliação externa à escola), a considerar o perfil dos estudantes, do corpo de profissionais e das condições de infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis, as características da gestão e outras dimensões relevantes. Todavia, estruturalmente as variáveis consideradas nos cálculos não foram alteradas e não há, ainda, indicação quanto a esse processo.

Uma característica que permanece no PNE é a continuidade da centralidade do Ideb que, desde o PDE (2007), se constitui como um dos eixos das políticas de educação do Estado. Entretanto, no âmbito do Plano, a estratégia 7.36 evidencia uma mudança significativa das propostas traçadas no PDE em relação ao Ideb e às atuais orientações do PNE, uma vez que o plano passa a propor políticas de estímulo às escolas de acordo com o desempenho no índice e assume, assim, explicitamente o princípio meritocrático. A estratégia foi assim definida: “[...] estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (PNE, 2014).

A relação dos testes standardizados com o “prêmio por produtividade” já é realidade em alguns estados brasileiros, sendo Minas Gerais, espaço da nossa investigação, campo que retrata esse processo. Assim, uma das características que era favorável do índice é redefinida com atributos, em nossa visão, negativos para a qualidade da educação no país.

Ao analisar a relação entre a defesa da qualidade e a constituição do Ideb, Oliveira (2007, p.34) destaca os problemas de considerá-los sinônimos, pois a discussão da qualidade relacionada ao índice deve buscar procedimentos analíticos que consigam valorar os processos no interior da escola, o que de fato não ocorre. Distorcendo os objetivos anunciados oficialmente, os resultados do índice tendem “[...] a denunciar a qualidade do trabalhador docente, ou seja, trata-se de uma forma indireta de mensurar o trabalho que é desenvolvido pelo professor em sala de aula” (SILVA, 2011, p.61), por meio dos resultados alcançados pelos estudantes. A lógica presente é, sobremaneira, de:

[...] atribuição de mérito com fins classificatórios. O que define de modo mais explícito as finalidades a que vem servindo a avaliação,

para além dos delineamentos adotados, é o uso que se faz de seus resultados, qual seja, a produção de classificações que apoiam a hierarquização de unidades federadas, de instituições ou de alunos (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p.889).

Afirma Barriga (2009) que a associação entre mais exames e a ampliação da qualidade leva à ideia, errônea, de que a uma quantidade maior de provas corresponde a melhora da aprendizagem. Com efeito, a complexidade da educação é reduzida a números que diretamente asseguram aferir a qualidade. Contudo, a qualidade da educação não decorre da avaliação em si, muito menos dessa concepção de avaliação, mas, ao contrário, demanda um processo profundo de transformação estrutural da realidade educacional e dos sujeitos envolvidos diante dos limites diagnosticados. Avaliar e exigir da escola sem que o Estado garanta essas dimensões é colocar sobre os ombros dos profissionais, especialmente dos professores, a responsabilidade por todo o sistema.

## **2.4 Trabalho: intensificação e precarização**

As reformas educacionais engendradas, sobretudo, a partir de meados da década de 1990 têm provocado mudanças no trabalho docente que não são uníssonas e, mais recentemente, apresentam políticas que tanto tornam “[...] o trabalho docente mais fragmentado e precarizado, como ações, mesmo em menor proporção, que valorizam a profissão docente”, a exemplo da Lei do Piso (Lei n. 11.738/2008) (SOUZA; GOUVEIA, 2012, p.20).

Trabalho precário, flexibilização, responsabilização, metas e *performances*, novos mecanismos de controle e intensificação do trabalho são alguns dos campos temáticos que explicitam as mudanças que estão em curso no (e sobre) o trabalho docente. Contudo, resguardadas as especificidades da categoria trabalho docente, esta não se isola das transformações do mundo do trabalho vigente na estrutura capitalista. Assim, analisar o trabalho docente demanda, como sustentam Kuenzer e Caldas (2009, p.22), compreender que “[...] o primeiro pressuposto teórico a ser considerado na análise das possibilidades de transformação do trabalho docente é que ele é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, às suas contradições”.

Nesse sentido, a categoria trabalho é uma atividade, em si e por si, vital, mas, se “[...] por um lado, necessitamos do trabalho humano e de seu potencial emancipador, devemos também recusar o trabalho que explora, aliena e infelicita o ser social” (ANTUNES, 2009a, p.12). O trabalho enquanto agir intencional é o instrumento da intervenção do ser humano sobre o mundo e de sua apropriação por ele. São homens que diante da necessidade e dos problemas buscam soluções e, como efeito, transformam o mundo e a si mesmos na relação com a matéria (MARX, ENGELS, 2008, p.10-11), ou seja, é atividade para produzir a própria vida social humana. Contudo, na sociedade capitalista assume dupla face de formação/alienação, hominização/reificação.

A utilização da *força de trabalho*, diz Marx (2011), é o próprio *trabalho*, e a forma concreta do seu produto na sociedade capitalista é a *mercadoria*. No entanto, no modo de produção capitalista o trabalho se converte em mercadoria, e sua produção está submetida às mesmas leis, ainda que isso não signifique conceder ao mesmo regime de produção, como qualquer outra mercadoria, uma vez que a força de trabalho não pode ser totalmente desprendida do trabalhador; não é inteiramente identificável com ele (como no caso da escravidão) e não se converte em mercadoria que surge como um resultado final do processo de produção.

Ainda para Marx (2011), no modo de produção capitalista a jornada de trabalho nunca se reduz ao mínimo necessário para o viver do trabalhar, mas, além dessa parte, há a produção do trabalho excedente, que é explorada em maior quantidade possível por aquele que compra a força de trabalho (MARX, 2011, p.270-271). A avidez por excedente faz o capitalista prolongar ao máximo a jornada de trabalho e limitar os gastos, o que afeta diretamente as condições de trabalho e aquele que vive da venda da sua força de trabalho.

Nesse entremeio, a jornada de trabalho é campo de disputa entre o capital e o trabalhador; contudo, como Marx (2011, p.467-468) já analisava, o “[...] prolongamento da jornada de trabalho marcha passo a passo com a intensidade crescente do trabalho na fábrica”. Enquanto a luta em relação à jornada caminhava para a limitação legal, colocando restrições aos interesses do capital, a intensificação do trabalho se impunha ao trabalhador com “[...] o maior dispêndio de trabalho no mesmo intervalo de tempo”.

O tempo de trabalho é medido agora de duas maneiras: segundo sua extensão, sua duração, e segundo seu grau de condensação, sua

intensidade. A hora mais intensa do dia de trabalho de 10 horas contém agora mais trabalho, isto é, força de trabalho despendida, do que a hora menos densa do dia de trabalho de 12 horas (MARX, 2011, p.468).

Como destaca Marx (2011), quando se tornou difícil para o capital aumentar a produção de mais-valia<sup>57</sup> prolongando o dia de trabalho, o capital lançou-se à produção da mais-valia relativa. Esta, com o incremento do sistema de máquinas, levava o trabalhador a produzir mais no mesmo tempo, com a redução da “porosidade”, isto é, dos momentos de “não trabalho” da jornada de trabalho.

A relação da carga de trabalho em dada unidade de tempo sofreu transformações históricas, como no processo da primeira Revolução Industrial, com a substituição das ferramentas manuais por máquinas<sup>58</sup>, assim como em decorrência do sistema taylorista estruturado pelo norte-americano Frederick Winslaw Taylor, no qual tivemos a intensificação provocada pela reorganização do trabalho, com o estudo do tempo e dos movimentos por cientistas e engenheiros para atingir o tempo mínimo necessário para a tarefa e para realizar mais racionalmente o movimento. Nesse processo, os empregadores tentavam aproximar ao máximo o tempo de trabalho real do tempo contratado e acabar com o tempo improdutivo do operário, ao se definir exatamente o tempo necessário para realizar cada operação, o que diretamente levava à intensificação do trabalho. Nesse sistema de organização do trabalho, a divisão “técnica” do trabalho humano encontrava-se desde a linha de produção até as gerências da empresa, com o que se designou de administração científica.

Naquele contexto estava em curso a própria transformação da cultura dos consumidores. Segundo Pinto (2007), uma das genialidades de Henry Ford é a formação da postura de consumidores em massa de produtos padronizados. Ford, em sua empresa, Ford Motor Company, implementou inovações tecnológicas e organizacionais, dentre elas o taylorismo na linha de produção automobilística. Com as novas maquinarias (esteiras transportadoras em larga escala) foi possível circular a produção enquanto os

---

<sup>57</sup> Assim define Marx (2011, p.366): “[...] chamo de mais-valia absoluta a produzida pelo prolongamento do dia de trabalho, e de mais-valia relativa à decorrente da contração do tempo de trabalho necessário”. O capitalista busca, em ambos os níveis, ampliar e apropriar ao máximo do trabalho não pago ao trabalhador e, assim, elevar seus lucros.

<sup>58</sup> Para Dal Rosso (2008, p.25-26), é necessário diferenciar produtividade e intensidade: “[...] o aumento dos resultados pode ser obtido de diversas maneiras. Há resultados que decorrem de avanços efetuosos tão somente nos meios materiais com os quais o trabalho é realizado. Chamamos esses casos de aumento de produtividade. Quando os avanços tecnológicos – ou mesmo a sua ausência – exigem maior envolvimento e desgaste do trabalhador, denominamos esse componente social de elevação da intensidade”.

trabalhadores permaneciam no mesmo lugar, modificações que conduziram à ampliação da produtividade. De acordo com o mesmo autor, a ideia básica de Ford dizia respeito à padronização dos produtos; à alta escala de produção e à consequente redução dos custos; e ao aumento de consumo devido à elevação da renda diante dos melhores salários que poderiam ser pagos com a ampliação das vendas e dos lucros da organização.

O sistema taylorista-fordista se expandiu durante as duas guerras mundiais e no ciclo de crescimento econômico. A ampliação da produtividade era lançada aos consumidores movimentando a economia, vivendo, até meados de 1970, pujança que ficou conhecida como “30 anos gloriosos”.

Tal sistema expandiu-se em uma complexa relação de sustentação com o Estado-providência. Nesse contexto de grandes manifestações dos sindicatos dos trabalhadores, ocorreram efetivações essenciais da regulamentação dos direitos trabalhistas, num momento caracterizado pela mediação e regulação dos conflitos pelo Estado. Vale ressaltar que o modelo do Estado-providência é marcado pela tentativa de articular as contradições de interesses entre a acumulação do capital e os direitos dos trabalhadores e entre o capitalismo e a democracia, em uma conjuntura de grande poder de regulação do Estado.

A manobra essencial desse modelo de Estado é a dissimulação dos interesses de grupos com políticas sociais mais estruturadas em prol dos trabalhadores. Contudo, quanto às conquistas trabalhistas consolidadas nesse período, na análise de Borón (1994, p.192), estas não são mera decorrência da astúcia da burguesia para enganar e simplesmente manipular as massas, como muitas interpretações alegam; ao contrário, os benefícios sociais foram obtidos pela pressão e capacidade reivindicativa dos setores populares, tanto é que nos países onde os trabalhadores estavam mais atuantes e organizados, a burguesia admitia (relutante) as conquistas operárias, ao passo que, num contexto de menor manifestação dos trabalhadores, as conquistas foram amenas.

Dentre os alicerces do modelo keynesiano estava a natureza intervencionista do Estado, que garantia o controle fiscal e a proposição do consumo da produção no momento de expansão pós-guerra. Todavia, a crise do petróleo nos anos 1970 e a *estagflação*<sup>59</sup> incidiram mais críticas a esse modelo, principalmente pelos liberais clássicos, que atacavam o alargamento dos direitos dos trabalhadores. Naquela

---

<sup>59</sup> A palavra “estagflação” é o neologismo que une as expressões “estagnação” e “inflação”.

conjuntura, o intervencionismo passava a ser fortemente atacado, tanto materialmente como no pensamento da época. E, embora, sejam muito complexas as transformações operadas naquele período, alguns pontos sinalizam a crise vivida após o apogeu do fordismo e keynesianismo, como a queda da taxa de lucro, devido, dentre outros fatores, à elevação do preço da força de trabalho, fruto da luta dos trabalhadores; o esgotamento do padrão taylorista/fordista de produção, em virtude de sua incapacidade de resposta à retração do consumo; a ampliação da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos; a maior concentração de capitais, em razão das fusões de empresas; a crise e as críticas do *Welfare State*; e o incremento acentuado de privatizações (ANTUNES, 2009a).

Para Mészáros (2009), o que estava em curso na década de 1970 era a expressão de mudanças não apenas do sistema capitalista, como também do próprio sistema global do capital, diante de sua crescente incapacidade de eliminar suas contradições internas que estão enraizadas na exploração da força de trabalho. Como resposta do capital a essa crise estrutural, vivemos nas últimas décadas do século passado a reestruturação produtiva e intensas repercussões no mundo do trabalho. Uma nova racionalidade produtiva passou a tomar centralidade, cuja característica mais perceptível é o caráter flexível que se estende para diferentes dimensões e se confronta com a rigidez do fordismo.

A flexibilização do trabalho e o abandono do modelo de trabalho estável são, segundo Vasapollo (2005), apresentados por economistas como a saída para a adaptação às novas regras da globalização e do paradigma pós-fordista. As altas taxas de desemprego seriam enfrentadas com novas formas de trabalho atípico (flexível, instável, precário). Estamos, para esse autor, num momento de transição em que o desenvolvimento da tecnologia, da comunicação, da linguagem e da produção indica as mudanças econômicas e produtivas em curso, em um processo no qual, ao contrário do que se afirmam, o trabalho não está a desaparecer, mas sim sendo modificado de acordo com novas regras que impactam diretamente em salários, garantias e direitos dos trabalhadores.

O processo de precarização, na visão de Valencia (2009), configura as combinações entre Estado e capital que alinhavaram profundas transformações na organização do trabalho, com a consequente ampliação da sua superexploração. Com efeito, esse processo é fruto da:

[...] ação combinada do Estado e do capital durante as duas últimas décadas do século XX transformou o mundo do trabalho mediante reformas institucionais que o tornaram flexível, polivalente e precário, absolutamente moldável e funcional às necessidades de compra e venda de força de trabalho e à lógica de reprodução do capital. Essa desintegração do mundo do trabalho ameaça a organização sindical e impede sua reorganização como entidade de luta para enfrentar a prolongada fase recessiva da economia mundial e as ofensivas estratégicas do capital. Os trabalhadores ficaram inertes diante do desemprego e das demissões massivas, da queda salarial, do corte de assistência e de direitos, enfim, da pobreza (VALENCIA, 2009, p.121).

Na mesma direção, para Alves (2011; 2013), o trabalho flexível é a base do processo de precarização do mundo do trabalho, flexibilidade que “[...] não se restringe apenas à ‘maior versatilidade possível do trabalhador’ [...], ela tornou-se, no sentido geral, um atributo da própria organização social da produção (ALVES, 2011, p.17). Todavia, adverte o autor, apesar das múltiplas dimensões dessa categoria, quando se trata de “[...] empresa flexível, o que é estratégico para a acumulação do capital é a flexibilidade da força de trabalho”, ou seja, se refere à legislação e regulação social e sindical (*Idem*).

Nessa lógica, a flexibilidade do trabalho é compreendida como a “[...] capacidade do capital tornar domável, complacente e submissa a força de trabalho”, o que está “[...] vinculado às características atribuídas ao chamado ‘modelo japonês’ ou, mais precisamente, ao modo ‘toyotista’ de organização do trabalho e gestão da produção” (ALVES, 2011, p.19). Esse modelo tem um “[...] importante caráter político: solapar o poder do trabalho organizado visando aumentar a taxa de exploração” (*Ibidem*, p.18).

Juntamente a essa perspectiva, Alves (2011) acrescenta que o impacto no mundo do trabalho com o toyotismo é a “captura” da subjetividade do trabalho vivo, ao provocar a apropriação das atividades intelectuais dos trabalhadores e transferir o controle de qualidade para eles mesmos, gerando a ampliação da responsabilidade e a paralela demanda pela iniciativa do trabalhador (“atitudes pró-ativas”), em que a inteligência e o envolvimento estão em benefício da empresa. Para esse autor:

[...] a “captura” da subjetividade do toyotismo é “qualitativamente diferente” da “captura” da subjetividade adotada pelo fordismo-taylorismo. O olhar do “inspetor interior” que perscruta a subjetividade do trabalho vivo é mais envolvente e mais manipulatória

porque penetra no âmago das instâncias pré-conscientes e do inconsciente (ALVES, 2011, p.117).

Dentre os elementos mediativos dessa “captura” da subjetividade, o autor destaca as novas formas de pagamento, as equipes de trabalho e o engajamento estimulado. Os bônus por produtividade e a Participação nos Lucros e Resultados (PLR) envolvem uma “remuneração flexível” que pode variar ou mesmo ser eliminada de acordo com a *performance* da empresa, além de relacionar a remuneração ao sistema de avaliação de desempenho, o que incita a competição entre os empregados e estimula a ampliação da produtividade. Essa lógica faz com que o próprio trabalhador se torne o fiscal de si mesmo e amplie a intensificação do seu trabalho.

Outro importante elemento no toyotismo é o estímulo ao compromisso do trabalhador diante da pressão exercida pela equipe de trabalho. Há, segundo Alves (2011), um “engajamento estimulado” pelo “espírito de equipe” que provoca uma forma de “exploração do trabalhador pelo trabalhador”, na qual a supervisão é exercida pelos próprios colegas, levando, inclusive, à redução de profissionais voltados ao controle dos trabalhadores, pois, quando um não desempenha um bom resultado, todos sofrem os impactos. Nessa relação, ao mesmo tempo se estimulam o trabalho em equipe e a competição entre os pares de trabalho num processo em que a supervisão está entranhada à própria subjetividade do trabalhador. Se, por um lado, em nossa visão, a análise do autor possa apontar uma postura passiva dos trabalhadores, ao julgá-los “capturados” em sua subjetividade e determinista quanto ao controle do comportamento, por outro, não podemos negar a força desses mecanismos que se estendem inclusive para áreas de serviço público, a exemplo da educação.

Nas palavras de Mészáros (2011), a potencialidade objetiva da ofensiva do trabalhador é inerente à própria crise estrutural do capital e, para o autor, é fundamental a rejeição do *slogan* de que “não há alternativas”. Para tal, uma perspectiva analítica que sujeita o trabalhador ao domínio pleno do capital tenderia a tirar a possibilidade transformadora do trabalho. Por outro lado, é necessária a análise acerca da destrutividade do capital globalizante e sua busca em promover a “flexibilidade do trabalho”, assim como procura desregulamentar os direitos do trabalhador obtidos com muita luta no modelo fordista/taylorista. Para Mészáros (2007, p.148):

Naturalmente, há sérias dificuldades que precisam ser enfrentadas pelo movimento operário em sua luta por uma redução real das horas

de trabalho semanais sem perda salarial. Mas [...] Os verdadeiros obstáculos confrontados pelo trabalho no presente e no futuro próximo pode ser resumido em duas palavras: “flexibilidade” e “desregulamentação”. Dois dos mais estimados lemas das “personificações do capital” hoje, tanto no comércio quanto na política. Tais termos tem a intenção de soar bastante atraente e progressista. [...] a “flexibilidade” com relação às práticas de trabalho – que devem ser facilitadas e aplicadas por meio de vários tipos de “desregulamentação” – equivale na realidade, à implacável *precarização* da força de trabalho.

Desemprego, cortes nos benefícios de desemprego, maior circulação de pessoas à procura de emprego, paralela pressão para a queda de salários, circulação do capital que busca os países mais desprovidos de regulamentação dos direitos trabalhista e superexploração do trabalho são características de um capital que circula pelo mundo à procura de maior acumulação, numa fase de “mundialização capitalista” que indica “[...] o domínio das bolsas de valores e da financeirização da economia, em conflito com qualquer forma de melhoria das condições de vida dos trabalhadores” (VASOPOLLO, 2005, p.20); como destaca o autor, é um “capitalismo selvagem” que amplia a competição e aumenta a desigualdade entre ricos e pobres.

No toyotismo, a intensificação do trabalho decorre, segundo Dal Rosso (2008), da introdução da noção de um operário-diversas máquinas, que assim não dispõe mais do tempo enquanto a máquina opera sem o seu apoio, desaparecendo com o tempo de trabalho “morto”; além disso, o trabalho especializado tradicional não cabe mais a esse sistema, o qual demanda polivalência no trabalho, isto é, um profissional que conhece e realiza diferentes atividades ao mesmo tempo. Essa característica requer mais concentração, atenção e dedicação no tempo de trabalho, o que provoca a sua intensificação. Como aponta o autor, o trabalho contemporâneo:

[...] é herdeiro de uma jornada mais reduzida em número de horas de trabalho, mas também de um grau de intensidade muito maior do trabalho do que em épocas anteriores. Os fatores de intensidade do trabalho são multiplicativos, não substitutivos. Isso quer dizer que graus de intensidade obtidos em uma prática de trabalho podem ser – e frequentemente o são – absorvidos pela prática que a sucede (DAL ROSSO, 2008, p.68).

Na análise de Mészáros (2007, p.152), diante da crise estrutural do capital está em curso inclusive a “volta da *mais-valia absoluta*” em grau crescente nas sociedades de ‘capitalismo avançado’, assim como o embate do capital contra o salário mínimo; a pressão para a “isenção dos jovens” da legislação do salário mínimo ou a concessão

para salários mais baixos; e as condições de trabalho cada vez piores de imigrantes legais e ilegais, sendo que há situações mais tensas nos países que ainda vivem as lacunas dos direitos trabalhistas não construídas no contexto do *welfare state*. É por isso que, diante da crise global de acumulação de capital – haja vista a diminuição das *margens* da viabilidade produtiva do capital, mesmo com todos os esforços dos Estados capitalistas para expandir ou pelo menos manter as margens produtivas do sistema –, há apenas uma maneira de alargar as “[...] *margens que se encolhem de acumulação do capital*: à custa do *trabalho*. Essa é uma estratégia promovida ativamente pelo Estado – com efeito, por causa desta necessidade, *o papel intervencionista do Estado nunca foi tão grande*” (MÉSZÁROS, 2007, p.153), até mesmo mais expressiva do que “[...] as duas décadas e meia do pós-guerra em que houve desenvolvimento keynesiano nos países capitalisticamente mais avançados” (*Ibidem*, p.73).

A forte ação intervencionista do Estado caracteriza, para Mézáros (2009), o que está na esteira tanto no plano econômico quanto no político. No econômico, os maciços recursos providenciados do Estado para salvar da bancarrota empresas e bancos, assim como os lucros conferidos à parte capitalista das chamadas “Parcerias Público-Privadas”, fazem parte desse mecanismo. No âmbito político, o capital precisa da intervenção estatal para garantir uma legislação autoritária antitrabalho, o que tem ocorrido mesmo em países onde partidos anteriormente defendiam o trabalho. Diante disso, Mézáros (2009) pondera que estamos numa conjuntura de impactos destrutivos gerados pela simbiose entre o campo econômico e as práticas políticas dominantes que buscam o investimento público para socorrer o sistema capitalista, enquanto a miséria se exacerba em escala assustadora.

Na mesma direção, Valencia (2009, p.112) diz que a função do Estado que se constituiu a partir da década de 1980 estava encaminhada para “[...] abrir as portas ao livre jogo das leis de mercado”, quando o “[...] Estado passou a ser o principal agente que desestruturou a regulação e a gestão da força de trabalho” (*Ibidem*, p.116), ao promover reformas trabalhistas e legislativas que deram espaço à flexibilização da força de trabalho e de suas dimensões político-institucionais, como o sindicato. Por isso, o autor postula que, com o neoliberalismo, o que se configurou foi um Estado forte e interventor.

Com efeito, segundo Antunes (2009b), trata-se de uma forma de organização cujas finalidades são intensificar as condições de exploração da força de trabalho com a

máxima eliminação do trabalho improdutivo (que não cria valor) e reduzir as formas de acompanhamento e inspeção da qualidade, já que estas passam a ser incorporadas ao trabalhador produtivo. Além disso, no modelo pós-fordista o profissional não deixa de ser especializado, mas agora se demanda um “[...] trabalhador especializado alcance um alto grau de adaptabilidade às variações, funções e de papel” (VASOPOLLO, 2005, p.26).

Portanto, no processo de produção tipo toyotista, os impactos gerados sobre o mundo do trabalho envolvem, segundo Antunes (2009a), a desregulamentação dos direitos do trabalho; o aumento da fragmentação no interior da classe de trabalho; a intensificação do ritmo produtivo dentro do mesmo tempo de trabalho; a destruição do sindicalismo de classe; e a precarização e terceirização da força de trabalho. Ainda de acordo com a análise do autor, consideradas as necessidades de adaptação às singularidades no mundo ocidental, o toyotismo foi visto como uma possível alternativa diante da crise vivida nos anos 1970, embora decorra daí um processo diferenciado e mesmo singular da sua penetração nos países, dependendo das condições econômicas, sociais, políticas e ideológicas de cada realidade.

#### *2.4.1 Trabalho docente precário e intensificado pelas metas externas*

Na dinâmica do capitalismo flexível está a precarização social do trabalho tanto no plano objetivo quanto no subjetivo (DRUCK, 2011). Para essa autora, a precarização do trabalho está relacionada à vulnerabilidade das formas de inserção e às desigualdades sociais; à intensificação do trabalho e terceirização; à insegurança e saúde no trabalho; à perda das identidades individual e coletiva; à fragilização da organização dos trabalhadores; e à condenação e descarte dos direitos do trabalho.

A situação atual da nova organização capitalista do trabalho impulsiona a precariedade, inclusive em países que construíram direitos sólidos dos trabalhadores, como analisa Vasapollo (2005, p.57), que considera a Itália o “[...] país mais flexível da Europa”. Ele destaca três características do trabalho padrão que estão desaparecendo com a emergência trabalho apático (flexível; precário): tempo integral de trabalho; tempo e lugar determinado de trabalho; e grande diversidade de posição e papel entre quem trabalha como empregado e quem é independente.

O autor supracitado menciona diferentes composições do trabalho no cenário italiano, como o trabalho temporário, *part-time*, subcontratado, contrato de aprendizado (voltado para jovens para aprender um ofício por meio da prática), interino (forma de trabalho temporário organizado por empresas autorizadas; assim, por exemplo, uma indústria pode requerer trabalhadores temporários diante do aumento da produtividade), dentre outras modalidades permitidas no país com a implementação legislativa, centralmente em 2003, que permite a flexibilização das empresas que eliminam os custos com o trabalho e as garantias trabalhistas.

Na literatura sociológica, na visão de Alves (2013), a precarização tem sido compreendida como o desmonte de formas reguladas de exploração do trabalho como mercadoria, o que envolve a desconstrução da relação conquistada no pós-guerra. No entanto, conforme o autor, sob o capitalismo global, a precarização do trabalho possui duas dimensões essenciais que se complementam: uma no sentido da precarização da força de trabalho como mercadoria e outra do homem-que-trabalha enquanto não efetivação do homem como ser genérico<sup>60</sup>:

- (1) A precarização salarial, que diz respeito, por um lado, à precarização das condições salariais propriamente ditas (contrato, remuneração e jornada de trabalho) e, por outro lado, à precarização das condições de trabalho por conta das mudanças na organização da produção com a implantação do novo arcabouço tecnológico informacional e novo método de gestão de cariz flexível que contribui para a intensificação das rotinas de trabalho e reforça o controle e envolvimento do trabalho vivo no processo produtivo do capital. A precarização salarial diz respeito à morfologia social do trabalho flexível e suas consequências na força de trabalho como trabalho vivo;
- (2) A precarização do homem-que-trabalha, que diz respeito à precarização do ser genérico do homem por conta das novas condições salariais de exploração/espoliação da força de trabalho. Neste caso, a precarização do homem-que-trabalha ocorre no plano da subjetividade humana, reverberando-se em desequilíbrios metabólicos das individualidades pessoais de classe que conduzem, no limite, no caso de singularidades pessoais, às situações de adoecimento. É importante salientar que a diferenciação entre “precarização salarial” e “precarização do homem-que-trabalha” é tão somente uma divisão heurística (a precarização salarial tende a ocultar a precarização do homem-que-trabalha) (ALVES, 2013, p.178-179).

O trabalho do professor é afetado por um duplo processo objetivo e subjetivo da precarização. Assim como os demais trabalhadores que vivem do salário, o professor é

---

<sup>60</sup> A expressão “homem-que-trabalha” foi cunhada de György Lukács, que retrata a cisão histórico-ontológica que constitui as individualidades pessoais de classe (ALVES, 2013).

um homem clivado entre “trabalho humanizador” e a “força de trabalho como mercadoria”, de tal modo que, em relação à primeira dimensão do trabalho precário destacada por Alves (2013), no campo da docência, as condições históricas dessa categoria se referem ao “trabalho precário”, com baixo salário quando comparado a profissões com o mesmo nível de formação; aos ambientes de trabalho, que não atendem às demandas da docência; à falta de atratividade da carreira, entre outras características “quase” intrínsecas ao exercício docente no Brasil.

Uma característica histórica do magistério é a acentuada carga de trabalho fora do espaço escolar com o planejamento, a elaboração e correção de atividades avaliativas, a construção de materiais didáticos etc., período não contabilizado na jornada do professor e que não é remunerado, embora recentemente no Brasil tenhamos avançado com a Lei do Piso Salarial (Lei n. 11.738/2008), que estabelece 1/3 da jornada dedicada à preparação das aulas e demais atividades que não envolvam o trabalho direto com os estudantes. Contudo, a realidade da invasão do tempo do trabalho nos momentos do “não trabalho” ainda é presente e interfere na vida, no estado físico, psíquico, emocional do docente e nas suas relações familiares e sociais.

Fazem parte do trabalho do professor as exigências múltiplas às quais eles estão sujeitos no contato com os estudantes, seja ao assistir a eventuais problemas de saúde; ao administrar conflitos entre os discentes; ao tentar resolver questões sociais que acompanham os estudantes no contexto da escola; ao cobrir a falta de profissionais da escola como bibliotecário, fotocopador ou mesmo colegas faltosos (em Minas Gerais, nas escolas estaduais há professor eventual apenas para os anos iniciais do Ensino Fundamental); ao atender à crescente demanda das famílias que já não possuem tempo para garantir a formação dos filhos, entre outras exigências que se acumulam no exercício do magistério. Como destaca Oliveira (2003, p.33), os docentes são obrigados a desempenhar múltiplas funções, o que contribui “[...] para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante”. Essas velhas e novas demandas se acumulam e levam à intensificação do trabalho.

Para Alves (2013), o trabalho docente é definido como parte do “trabalho ideológico” (envolve a ação dos homens sobre outros indivíduos para movimentar posições teleológicas desses mesmos homens, o que pode estar direcionado para o sentido conservador ou transformador da realidade) que constitui a “sociedade dos

serviços” (“serviços” como forma de trabalho que normalmente não cria valores de uso que se materializa em um objeto, mas que são úteis como atividade que deixa de existir quanto o trabalho termina).

Nesse quadro, conforme Dal Rosso (2008), um erro que tem ocorrido é a suposição de que a intensificação do trabalho decorre apenas de atividades industriais quando, ao contrário, nos serviços imateriais, cada vez mais se vivem as cobranças por resultados e maior envolvimento do trabalhador, sendo a intensificação do trabalho uma prática corriqueira. Além disso, acrescenta-se que nos dias atuais o emprego está cada vez mais concentrado no setor de serviços (terciário), em contraposição aos setores industrial e agrícola. Com os novos princípios da organização produtiva, somados aos ideais neoliberais e às demandas de um Estado mais eficiente e eficaz, foram trazidas implicações também para o campo do serviço público. Ao que cabe à categoria trabalho docente, na esteira das mudanças no mundo do trabalho sob a égide da acumulação flexível, observa-se um denso processo de ampliação das demandas de trabalho e dos efeitos sobre o trabalhador.

A intensificação do trabalho docente pode ser gerada por mudanças de ampliação da complexidade de uma dada tarefa; pelas novas atividades realizadas no mesmo intervalo de tempo e com o mesmo número de sujeitos; pela manutenção das atividades, mas com a respectiva redução do número de pessoas envolvidas em sua realização; ou, ainda, com a ampliação da quantidade de estudantes sob responsabilidade do professor. Dentre outros fatores, como destacam Assunção e Oliveira (2009), a expansão da escolaridade elevou o contingente e a complexidade das demandas solicitadas à escola, sem que houvesse mudanças nas condições de atendimento ou que estas fossem adequadas à nova situação, o que passou a demandar mais esforços dos docentes, especialmente quanto mais pobre o contexto no qual a instituição está inserida. Essa conquista seria garantida com o desdobramento do esforço da escola.

Nas últimas décadas, a ampliação da oferta da educação foi associada à cobrança por índices, novamente sem a proporcional ampliação de recursos e a melhora nas condições de trabalho e de vida dos professores, ou seja, o docente deve fazer mais com as mesmas condições. Essa tendência de gestão do Estado, em curso principalmente a partir da década de 1990, segue uma perspectiva internacional. O acordo em Jomtien

revela bem essa estrutura de pensamento de ampliar o acesso à educação e, se possível, a um menor custo por aluno.

De fato, em alguns programas, a eficácia irá exigir um aumento, e não uma redução de recursos. No entanto, **se os recursos existentes podem ser utilizados por um número maior de educandos** ou se os mesmos **objetivos de aprendizagem podem ser alcançados a um menor custo por aluno**, então será facilitada à Educação Básica a consecução das metas de acesso e desempenho para os grupos atualmente desassistidos (JOMTIEN, 1990, p.14, grifos nossos).

Nessa fórmula, duas consequências podem ser indicadas: escolas e professores que precisam buscar alternativas e intensificar o seu trabalho; e/ou estudantes que terão acesso às escolas sem condições apropriadas de aprendizado. Quanto ao Estado, apoiado pelo discurso de mais eficiência com o menor custo e do controle da qualidade ofertada, é assumida uma dupla perspectiva – por um lado, reduzem-se os gastos públicos e, por outro, amplia-se sua atuação enquanto fiscalizador e avaliador.

Na análise acerca da intensificação do labor na sociedade contemporânea, Dal Rosso (2008, p.21) afirma que ela está voltada para os resultados. Quando o trabalho é físico, os resultados aparecem em medidas, a exemplo do número de produtos produzidos; já em trabalhos como o do professor, “[...] os resultados podem ser encontrados na melhoria da qualidade mais do que na quantidade de pessoas atendidas”.

Como destaca Davezies (2007), o termo “intensificação” é compreendido de maneira ambígua. Na perspectiva desse autor, é necessário abandonar a visão meramente quantitativa e despender atenção às mudanças qualitativas que envolvem a intensificação. A intensificação abrange mais trabalho e pode estar relacionada tanto à mudança de qualidade da atividade quanto à ampliação da quantidade do trabalho que abarca o montante de atividades.

Chamamos de intensificação os processos de quaisquer naturezas que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho (DAL ROSSO, 2008, p.23).

A intensificação no contexto do trabalho docente, quando analisada por Apple (1995, p.39) em meados da década de 1980, era caracterizada como “[...] formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados” e, segundo ele, há vários sintomas desse processo que vão “[...] do trivial ao mais complexo”, de simples atividades humanas, como tomar um café, até a “[...]”

falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área”. Essa intensificação atuaria de forma mais visível no trabalho mental e no sentimento crônico de excesso de trabalho que estaria aumentando ao longo do tempo, em decorrência da racionalização do trabalho do professor, cada vez mais impelido a atender atividades, sobretudo aquelas voltadas para registros e avaliações.

Nos dias atuais, somaram-se novas cobranças marcadas pela responsabilização e/ou autorresponsabilização dos professores pelos resultados da instituição nas avaliações em larga escala; avaliações de desempenho atreladas a prêmios por produtividade; o discurso de autonomia vinculado a novas atribuições e à exigência de elevação de metas externas; o alargamento das funções atribuídas aos docentes convocados a “participar” de atividades da escola sem a ampliação do tempo destinado a estes fins na jornada de trabalho. Essas exigências, direta ou indiretamente, relacionadas aos exames nacionais e às condições precárias de trabalho, têm conduzido, em nossa visão, à intensificação do trabalho docente.

Diante disso, a profissão docente, desde sua moderna definição como categoria profissional, enquadra-se na lógica do assalariamento, mas nesse grupo há os que estão vinculados ao Estado e aqueles do setor privado, o que imprime diferenças na realidade desses profissionais (FIDALGO; FIDALGO, 2009). Acrescenta-se que, no contexto atual, o “*Estado Avaliador*”, dentre outras características, tem promovido no espaço público a implementação de políticas de cunho neoliberal e incorporado a perspectiva mercadológica na educação, provocando efeitos diretos no trabalho docente na rede pública. Nesse quadro, as políticas de avaliação de cunho classificatório/ranqueador, realizadas em larga escala pelo Estado, tem se constituído como política central, produzindo influências objetivas, como também, em nossa visão, a precarização subjetiva do trabalho docente. Na conjuntura da avaliação das escolas por meio de resultados nos testes cognitivos dos estudantes, da publicação dos resultados na mídia, da pressão para o cumprimento de metas e do estímulo aos princípios competitivos, muitos professores, no intento de se enquadrar às novas demandas, ampliam a carga de trabalho e se veem submetidos a relações semelhantes de trabalho do setor privado.

Com efeito, as avaliações em larga escala orientadas por políticas meritocráticas e de responsabilização unilateral retratam um mecanismo, em nossa análise, relevante de precarização “subjetiva” do trabalho docente ao limitar a autoridade profissional na organização do currículo, da metodologia de trabalho etc. e ao gerar estresse,

insegurança e, não raro, adoecimento do professor. Paralelamente, sem alterar as condições efetivas de trabalho dos docentes pelo Estado, no caso da educação pública e com a introdução de novas demandas lançadas sobre eles – sob o discurso da “participação”, da “transparência”, “da qualidade da educação”, da “descentralização das responsabilidades”, da “autonomia” e, principalmente, com as exigências de ampliação dos resultados dos estudantes em testes estandardizados –, provoca-se mais trabalho em condições de trabalho precárias.

Com a pressão das políticas de avaliação externa, os docentes se sentem “[...] obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas” que intensificam o trabalho e, como desdobramento, os professores “[...] expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas - quanto do ponto de vista subjetivo” (OLIVEIRA, 2004, p.1140).

Nas palavras de Oliveira e Vieira (2012, p.174), essa realidade compromete o trabalhador docente, o qual assume “[...] para si a responsabilidade pelos resultados do trabalho e da instituição” e que pode ser avaliado como “[...] processo de autointensificação do trabalho”. Para essas autoras, os indicadores de saúde expressam o processo de intensificação que se traduz em cansaço físico, vocal e mental, que aponta que o professor:

[...] extenuado no processo de intensificação do trabalho, teria a sua saúde fragilizada e estaria mais suscetível ao adoecimento. Pode-se supor, ainda, que a hipersolicitação em regime de urgência o teria levado a ultrapassar ou a deixar de reconhecer o seu próprio limite, expondo-o aos riscos do adoecimento (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p.363).

No caso dos professores, o conflito entre a dedicação desses profissionais, o fardo das cobranças, as múltiplas funções, as precárias condições de trabalho e a falta de valorização social avassala o processo criativo do docente, sua subjetividade. Nas últimas décadas, os professores estão implicados em uma relação “[...] perversa entre trabalho ideológico com amor pelo ofício e trabalho estranhado com cobranças por desempenho e produtividade e falta de democracia nas decisões do processo de trabalho” (ALVES, 2013, p.191).

O trabalho pode propiciar aos docentes tanto um contexto e vivências de bem-estar quanto de mal-estar. De acordo com as pesquisas de Esteve (1999), Codo (1999), Lapo e Bueno (2003), as condições de trabalho, o modelo de formação, as

transformações sociais aceleradas e seus impactos sobre a demanda docente, assim como a falta de valorização da imagem social da profissão docente proporcionam um clima de desgaste dos professores. Isso ocasiona mal-estar e traz impactos ao estado de saúde do professor, o que leva ao adoecimento que, na visão de Alves (2013), é a expressão suprema da precarização do homem-que-trabalha.

Sobre o professor recaem cobranças das famílias, da gestão da escola, das secretarias de educação, dos sistemas avaliativos em larga escala, da mídia e, não raro, muitas críticas são lançadas sobre sua prática pedagógica; exige-se dele uma metodologia renovada que atenda às expectativas da sociedade. Vive no ambiente escolar, segundo Esteve (1999), a incidência das agressões físicas e verbais associadas aos limites de um “[...] conjunto de valores básicos que, tradicionalmente, eram transmitidos na esfera familiar” para os estudantes (ESTEVE, 1995, p.101).

Nesse quadro de inibição do compromisso familiar com a socialização dos filhos, tivemos o aumento das responsabilidades dos professores. Por isso, o autor destaca que há uma sobrecarga de trabalho, o que leva o docente a “[...] realizar uma atividade fragmentada, na qual deve lutar, simultaneamente, em várias frentes distintas” (ESTEVE, 1999, p.59) e a se manobrar diante do tempo reduzido que dispõe.

Acrescenta-se que, no Brasil, ao mesmo tempo as reformas e os projetos na educação são iniciados e, muitas vezes, interrompidos com as mudanças de governo, atropelando a escola e sua rotina (CODO, 1999). Além disso:

O julgamento social dos professores tem vindo a generalizar-se. Desde os políticos com responsabilidades em matérias educativas até aos pais dos alunos, todos parecem dispostos a considerar o professor como o principal responsável pelas múltiplas deficiências e pela degradação geral de um sistema de ensino fortemente transformado pela mudança social (ESTEVE, 1995, p.104).

Com efeito, segundo Sacristán (2002, p.83), o professor vivencia uma “[...] situação paradoxal, lamentável: no momento em que são divulgadas as mais belas metáforas sobre professores, estes se encontram em situações laborais, pessoais e de formação bem piores do que já estavam”. Assim, de um lado, os docentes são ovacionados, no discurso político, pela mídia e pelos pais; por outro, há desvalorização da profissão.

Diante dessas condições, muitos professores assumem uma perspectiva de falta de compromisso com a prática de ensino. Na realidade brasileira, o descontentamento e

a falta de vontade de ensinar são alarmantes, conforme Codo (1999), que coordenou no país uma pesquisa na qual as condições de trabalho e o estado de saúde mental dos professores foram abordados. Ele se deparou com uma porcentagem de 48% de docentes que apresentam algum sintoma da síndrome de *Burnout*, caracterizada pela perda de sentido da relação com o trabalho, de forma a ocorrer uma desistência, sendo que qualquer esforço parece ser inútil a esse profissional. O autor supracitado assim define a síndrome:

[...] dor de um profissional encalacrado entre o que pode fazer e o que efetivamente consegue fazer, entre o céu de possibilidades e o inferno dos limites estruturais, entre a vitória e a frustração; é a síndrome de um trabalho que voltou a ser trabalho, mas que ainda não deixou de ser mercadoria (CODO, 1999, p.13).

Portanto, o professor vive as contradições do mundo do trabalho no sistema capitalista, trabalho que ao mesmo tempo é transformador, formador, criador e, em contrapartida, frustra e gera o mal-estar. Nesse contexto, são distintas as formas de enfrentamento dos docentes às condições de trabalho que vivem, pois, como aponta Esteve (1999, p.59), “[...] a pressão do contexto social e as dificuldades objetivamente existentes na prática do magistério não afetam por igual a todos os professores”; ao contrário, há aqueles que rompem esse “[...] mal-estar difuso, propondo novas respostas, criativas e integradas”.

O trabalho docente, como parte do trabalho capitalista, tem no contexto da educação tanto as possibilidades de um futuro democrático (APPLE, 1995) quanto atuar na reprodução (MÉSZÁROS, 2008) da estrutura capitalista vigente. Para além desse paradigma da docência, como parte da luta, a categoria deve enfrentar as condições de trabalho precário na qual exercem a docência e o processo de intensificação em curso, uma vez que, para contribuir com a formação das novas gerações e para que a docência assuma uma perspectiva de práxis transformadora, são demandadas condições de trabalho humanizadas.

Nos próximos capítulos colocamos em relevo os dados empíricos construídos acerca das implicações das políticas avaliativas sobre o trabalho docente. Primeiramente, em Portugal e, no segundo momento no contexto brasileiro.

### **CAPÍTULO III – IMPACTOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO PORTUGUÊS**

As políticas de avaliação, nas últimas décadas, têm assumido papel importante na reforma educativa de muitos países. Nosso objetivo, nesta seção do relatório, é analisar, por meio do contexto português, como os processos de avaliação em larga escala contribuem para a introdução de novas características na gestão da educação pública em diferentes realidades. Colocaremos em evidência idiossincrasias e similitudes entre os dois países, apreendendo elementos que configuram a materialidade de uma agenda internacional estruturada em torno da avaliação<sup>61</sup>. Para tanto, como destacamos na introdução da tese assumimos como recorte empírico em Portugal, entrevistas com 35 professores sobre a organização do ensino no país e, mais especificamente, sobre as políticas de avaliação.

O sistema educativo português, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>62</sup> de 1986 (Lei n. 46/1986), organiza-se em educação pré-escolar, educação escolar e educação extraescolar. A educação escolar é constituída pelo “[...] ensino básico, secundário<sup>63</sup> e superior, integra modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres”. (Art. 4º). Quanto à organização do Ensino Básico em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo define três ciclos sequenciais de formação, sendo o primeiro de quatro anos [1º ao 4º ano]; o segundo, de dois anos [5º e 6º ano]; e o terceiro, de três anos [7º ao 9º ano] (Lei n. 46/1986, Art. 8). A Lei destaca a necessária articulação entre os ciclos, a fim de garantir uma relação complementar entre eles, além de aprofundar e alargar o ciclo anterior. Os objetivos de cada ciclo devem se integrar aos objetivos gerais do Ensino Básico.

O país apresenta, de acordo com o relatório dos Resultados Provisórios do Instituto Nacional de Estatística, último censo do país (CENSO, 2011), um nível de natalidade decrescente, com a consequente redução de escolares, sendo ampliado o

---

<sup>61</sup> Não propomos, portanto, o estudo comparado em seu cariz tradicional, mas sim propiciar um olhar em paralelo de realidades distintas sobre as dinâmicas da avaliação em larga escala e suas implicações sobre o trabalho docente lusitano, para entender como, em uma organização de ensino significativamente distinta da brasileira, podemos apreender semelhanças e especificidades decorrentes de processos de regulação internacional por um lado e, de outro, as particularidades de cada país.

<sup>62</sup> Similar à nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

<sup>63</sup> “Ensino básico” é similar, no Brasil, ao Ensino Fundamental, e o “secundário”, ao Ensino Médio.

registro de maior escolaridade<sup>64</sup>. Os dados apontam que a proporção da população que completou pelo menos o Terceiro Ciclo foi de 49,6 (CENSO, 2011, p.44), e o ensino secundário, 31,69 (*Ibidem*, p.45).

A proporção da população com 15 anos ou mais sem qualquer nível de “[...] escolaridade completo representa ainda 10,39%” (CENSO, 2011, p.40), e a porcentagem da população residente com 10 e mais anos que não sabe ler nem escrever no país, em 2011, era de 5,23% (*Ibidem*, p.38).

Em relação ao Ensino Superior completo, os dados apontam uma expressiva evolução, visto que em 2011 o número quase duplicou quando comparado a 2001 (8,81%), e a proporção da população que completou esse nível, em 2011, foi de 15,11. De acordo com esses números, a população com 23 ou mais anos, que possui Ensino Superior completo em Portugal, “[...] passou de 674.094 indivíduos com Ensino Superior para 1.220.215” e “as qualificações mais elevadas são em regra detidas por mulheres, as quais representam cerca de 60%” (*Ibidem*, p.44). As regiões do país apresentam significativa diferença quanto ao índice de formação, sendo que, em Lisboa, a porcentagem de indivíduos com Ensino Superior é mais “[...] elevada, 21,4%. As regiões Norte, Centro, Algarve, e RA da Madeira, surgem praticamente a par com cerca de 13% cada. O Alentejo e a RA dos Açores aparecem em último lugar com 11% cada” (*Idem*).

Outro dado relevante no contexto geral é que, com a Lei n. 85, de agosto de 2009, ocorreu a ampliação da idade de escolaridade obrigatória e gratuita em Portugal<sup>65</sup>, para 12 anos de duração, entre seis e 18 anos, assim como a garantia da universalidade da educação de pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade. Contudo, a definição da obrigatoriedade da educação pela idade e não pelo nível de conclusão do ensino permite que o insucesso e/ou a evasão escolar, ao fim desse período, seja delegado ao próprio indivíduo, ainda que se afirme legalmente o intento de contornar essa questão, como sustenta o Decreto-Lei n. 176/2012, que regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória e estabelece medidas que devem ser adotadas no percurso escolar para *prevenir o insucesso e o abandono escolar* (Decreto-Lei nº 176/2012, Art. 1º, p.1). Define-se que:

<sup>64</sup> Na definição acerca da ampliação do nível de escolaridade, é preciso perceber as diferentes formas de coleta de dados. Nesse caso, segundo o relatório técnico, limita-se a conhecer o nível de conclusão de ensino.

<sup>65</sup> Formação prioritariamente em ensino público, com garantia da inexistência de propinas (Decreto-Lei n. 176/2012, Art. 3º), ou taxas e emolumentos com matrícula, inscrição, frequência escolar e certificação.

A escolaridade obrigatória *cessa*: a) Com a obtenção do diploma de curso conferente de nível secundário de educação; ou, b) *Independentemente da obtenção do diploma de qualquer ciclo ou nível de ensino, no momento do ano escolar em que o aluno perfaça 18 anos de idade (Ibidem, art. 6º, p. 1, destaque nosso)*

O Estado desresponsabiliza-se com os alunos que não concluem a escolarização em tempo regular (nove anos de Ensino Básico e os três anos de Ensino Secundário) e responsabiliza os professores, os quais devem construir estratégias para enfrentar o insucesso, o abandono e garantir os melhores resultados (Decreto-Lei n. 176/2012, Art. 4º) a partir das condições que dispõem. Esse Decreto legaliza, inclusive, percursos escolares diferentes aos estudantes já no Ensino Básico.

*d) Adoção, em condições excepcionais devidamente justificadas pela escola e aprovadas pelos serviços competentes da administração educativa, de percursos diferentes, designadamente, percursos curriculares alternativos e programas integrados de educação e formação, adaptados ao perfil e especificidades dos alunos; e) Encaminhamento para um percurso vocacional, de ensino após redefinição do seu percurso escolar, resultante do parecer das equipas de acompanhamento e orientação e com o comprometimento e a concordância do seu encarregado de educação (Decreto-Lei n. 176/2012, Art. 4º, destaque nosso).*

Essa flexibilização legitima a dualização entre os educandos que seguirão a formação científica e os que irão perfazer a formação vocacional. Tal dualização reforça as diferenças no percurso e nos resultados, sendo que as avaliações externas podem ter efeitos sobre esse processo. No excerto abaixo registamos a visão do(a) professor(a) de História L3 acerca da interferência das notas em exames externos, no que tange a definir a aprovação ou não dos alunos e, conseqüentemente, aos possíveis reflexos sobre aqueles que seguirão a formação científica ou vocacional.

[...] Portanto, pode ter efeitos [exames nacionais] que se calhar começar a **retê-los [alunos] mais cedo**, para que não afunile tudo ali no nono e no sexto. **Aquela ideia de ciclo, do aluno, pronto, mesmo que não tenha adquirido determinadas competências, vamos deixá-lo ir até o final do ciclo porque pode adquiri-las; vai entrar aqui em contradição, não é?** Porque as pessoas vão ter que começar a filtrar mais cedo. *Pesquisadora:* Mas ao mesmo tempo em que se pressiona quanto aos resultados dos alunos nos exames externos, na avaliação externa eles olham a questão da reprovação e da evasão na escola, não é? **Respondente:** Claro, mas eles [governo] **já estão a falar de sair quem tiver duas retenções, acho que é uma proposta, três retenções ou duas retenções num mesmo ano, depois é encaminhado para cursos profissionais, é uma das propostas que**

parece que está aí na forja. [...] Li que era uma coisa que o ministério estava a pensar, **mesmo antes de atingir uma tal idade**, porque até agora isso era para quem tinha 14 anos, mesmo se não tiverem idade, **mesmo que se estiver no Segundo Ciclo podem ser encaminhados para o curso [profissionalizante]**, estão a pensar em fazer isso. *Pesquisador:* Mas isso vai definir muito antes a história de vida daquele menino. **Respondente:** Claro, mas vai ter que ser, senão não vai comportar, **vamos começar a ter aqui uma série de alunos retidos, eu, por exemplo**, tenho alunos na minha turma que têm evoluído, mas são alunos com **necessidades educativas especiais** e vão ser **sujeitos a um exame** [...]; com estes exames, o que vai ser? Agora o professor vai arriscar dar uma nota para poder ir a exame e, portanto, depois no exame tirar... (PROF. HIST. L3, PORTUGAL, 6 nov. 2012).

A ampliação do tempo de acesso obrigatório à educação e a garantia legal de percursos diferentes no sistema podem legitimar, na prática, novas maneiras de exclusão escolar, tanto no interior da escola como aquelas reproduzidas na ocupação social dos indivíduos certificados por ela. Com efeito, amplia-se o acesso e o tempo de educação, mas são geradas formas de eliminação estendidas no tempo, como, na definição de Bourdieu (1998), os possíveis excluídos potenciais.

A partir desse panorama da realidade educacional portuguesa, enfocaremos o aspecto jurídico-formal da *organização escolar* de seu sistema educativo, sem a intenção de exaurir a temática, mas trazer para o debate elementos necessários para compreender e problematizar aspectos concernentes à avaliação externa em Portugal. Assim, na primeira seção trabalhamos com três categorias: *gestão*, na qual explicitamos a dinâmica de funcionamento e organização do ensino básico no país em “agrupamentos de escolas”; *avaliação*, tópico no qual exploramos as especificidades dessa política em Portugal; e *condições de trabalho dos professores lusitanos*. Na sequência, compomos uma seção para análise da avaliação externa na dinâmica do ensino básico do país e as suas implicações sobre o trabalho docente. Em ambas as seções são apresentados os dados da pesquisa empírica, evidenciando as “vozes” e percepções dos docentes acerca desses pontos.

A opção de trabalhar os dados (Brasil e Portugal) em capítulos distintos ocorreu para facilitar a organização do texto, assim como garantir ao leitor as especificidades entre ambos os países. Posteriormente, nas considerações finais, entrecruzaremos os dados para possibilitar a compreensão entre as similaridades e particularidades existentes entre tais nações.

### 3.1 O sistema educativo português: aspecto jurídico-formal da gestão

No Art. 40 da Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal identifica-se uma característica importante da organização da rede de escolas lusitanas, definida como “grupos de estabelecimento”. O “*agrupamento de escolas*”<sup>66</sup> é a designação oficial adotada no país para se referir a um conjunto de escolas públicas que têm apenas um órgão colegial de direção (Conselho Geral) e um órgão unipessoal de gestão (diretor)<sup>67</sup>, o qual envolve o Jardim de Infância, as Escolas do Ensino Básico e, atualmente, o Ensino Secundário. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n. 46/1986) em vigor incorpora, segundo Barroso (2011, p.28), medidas que começaram a ser introduzidas em Portugal ao longo da década de 1980. Para esse autor, o Decreto-Lei n. 75-2008<sup>68</sup> é o “[...] diploma que marca uma alteração significativa no paradigma de referência da legislação introduzida após a ‘Revolução de 1974’”<sup>69</sup>.

A atual organização do ensino em Portugal iniciou um percurso de reestruturação da rede pública com o Decreto-Lei n. 46, de 22 de fevereiro de 1985, o qual regulamenta o tipo de escola preparatória e secundária conhecida como C + S (C é abreviatura de ciclo preparatório e S, de ensino secundário).

O ciclo preparatório, com duas classes anuais, era antecedido pelo ensino primário e sucedido pelo ensino secundário, tendo como foco completar a formação do ensino primário e preparar para o secundário. Era realizado em escolas preparatórias ou nas chamadas “escolas C+S”, na qual ocorriam ambos os níveis. Com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n. 46/1986), o ciclo preparatório foi transformado em Segundo Ciclo do ensino básico (com dois anos – 5º e 6º anos). Essa forma C + S, a que se refere o Decreto-Lei n. 46/1985, destaca uma característica que se reconfigura até os dias atuais, “[...] um único quadro de pessoal técnico, administrativo e de pessoal auxiliar de apoio” (Decreto-Lei n. 46, 1985, Art. 1º, § 1; Art. 3º). Essa possibilidade indicava

---

<sup>66</sup> Para compreensão do percurso jurídico-formal da implementação dos agrupamentos, ver Lima (2004): “O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada”.

<sup>67</sup> Em Portugal, entende-se por gestão a execução da organização educativa, e a direção volta-se à dimensão política, a qual orienta o que será executado pela gestão. Na organização por agrupamento de escolas, há uma “escola-sede”, onde encontra lotado o órgão gestor que atende a todas as escolas do agrupamento, e o Conselho Geral, que é o órgão de decisão política. Para reflexão acerca da relação entre os desvios do sentido da autonomia e a definição de gestão e administração, ver Afonso (2010).

<sup>68</sup> Decreto-Lei n. 115-A, de 4 de maio de 1998, revogado pelo Decreto-Lei n. 75, de 22 de abril de 2008.

<sup>69</sup> O regime político autoritário teve 48 anos de duração em Portugal, estendendo-se de 28 de maio de 1926 até a Revolução dos Cravos, em 25 de abril de 1974.

mudanças na relação entre os diferentes níveis de ensino, a direção e a gestão das escolas.

O modelo C + S justificava-se oficialmente pela carência de estabelecimentos diante da elevação da demanda do ensino secundário; por isso, o Ministério da Educação indicava a necessidade de implementar o ensino secundário em instalações de escolas preparatórias. Essa prática que passou a ser regulamentada pelo Decreto-Lei n. 46 de 1985 era vigente e, até aquele momento, legalizada por despacho ministerial. Na reorganização da administração e gestão da educação não superior de 1985 até os dias atuais, ocorreram embates ideológicos e conflitos entre diferentes concepções de educação.

Estava em questão naquele contexto, de acordo com Lima (2004), o confronto dos princípios democráticos e as orientações que se consolidaram ao curso dos interesses do governo. De um lado, a defesa da descentralização da administração, da:

[...] autonomia das escolas e a criação de um órgão de direcção democrática no seu interior, remetendo a questão do agrupamento de escolas para dinâmicas associativas locais que viessem a optar por distintos modelos de agrupamento, a partir de diferentes objectivos e a escolher os seus órgãos de direcção (LIMA, 2004, p.6).

Do outro, emergia a lógica racionalizadora e de reordenamento escolar que não deixou de se manifestar até os dias atuais na organização da rede de escolas em Portugal, marcadas pelo nexos modernizador e “[...] gestor tipo centralizado-desconcentrado” (LIMA, 2004, p.7), embora, segundo esse autor, permanecesse com expressões e discursos aparentemente democráticos.

No Decreto-Lei n. 115-A, de 1998<sup>70</sup>, que consolida a organização por “agrupamento de escolas”, o agrupamento é definido como “[...] unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de *administração e gestão*, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum” (Art. 5º, destaque nosso)<sup>71</sup>. Para Lima (2004, p.3) na homologação do Decreto 115-A/1998, a concepção dos “agrupamentos de

<sup>70</sup> De acordo com Lima (2004, p.4), é necessário destacar que o “agrupamento de escolas” tem antecedente à aprovação do Decreto-Lei n. 115-A/1998, normativo ao qual erroneamente se tem atribuído a origem do processo de agrupamento de escolas em Portugal. Segundo o autor, em 1985, o Decreto-Lei n. 46, de 22 de fevereiro com as escolas “C+S”, inicia o percurso de escolas agrupadas.

<sup>71</sup> Conforme a atual redação, dada pelo Decreto-Lei n. 137/2012: “O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino”. Nessa definição, o projeto educativo perde destaque.

escolas” já tinha perdido o nexo do respeito aos interesses locais da comunidade e se direcionado ao “centralismo de decisões”.

Na organização de cada escola ou agrupamento de escolas em Portugal há, de acordo com o Decreto-Lei n. 75/2008, a composição do *Conselho Geral* (órgão de direção)<sup>72</sup> que é definida salvaguardando a participação de “[...] representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local” (Decreto-Lei n. 75/2008, Art. 11), com mandato de quatro anos. O presidente é eleito por maioria absoluta dos votos dos membros do Conselho Geral; estes são eleitos ou indicados pelos seus respectivos grupos de representação e, quanto ao município, os membros são designados pela câmara municipal. Na definição do artigo 11, dentre os grupos representados os alunos são os mais sujeitos à não participação decisória, uma vez que a participação incisiva desses indivíduos se circunscreve ao ensino secundário.

Assim, a administração é mediada pelo discurso da participação representativa do coletivo. Em termos oficiais, o Conselho Geral é o órgão coletivo de decisão no agrupamento de escolas, ao qual cabe desde a eleição do diretor à aprovação do projeto educativo, seu acompanhamento e a avaliação da execução que deve ser realizada pela equipe de gestão. Já o diretor, segundo o Decreto-Lei n. 75/2008 (Art. 18), é um “[...] órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial”; para isso, ele conta com um subdiretor e o(s) adjunto(s) do diretor (o número de adjuntos depende da dimensão do agrupamento). O diretor é eleito pelo Conselho Geral, considerando o maior número de votos entre os seus membros (Art. 21), enquanto o subdiretor e os adjuntos são indicados pelo diretor dentre os docentes do quadro de nomeação efetiva. O mandato do diretor tem duração de quatro anos<sup>73</sup>, e seu exercício envolve dedicação exclusiva.

---

<sup>72</sup> Diferentemente do Brasil, onde a “gestão” envolve tanto a dimensão política, administrativa e pedagógica como órgão de direção, em Portugal há dois órgãos, com atributos diferentes: o órgão de direção (conduzido pelo conselho geral) e o órgão de administração e gestão (conduzido por um diretor, vice-diretor e adjuntos). O primeiro órgão é político, ao qual competem as decisões coletivas do agrupamento, já o segundo tem a função de executar o projeto que foi apresentado e aprovado pelo Conselho Geral.

<sup>73</sup> Ao cargo de diretor é permitida a recandidatura. No caso do agrupamento pesquisado, o(a) diretor(a) encontra-se nessa função desde 2003, ou seja, 10 anos, devido ao processo transitório de implementação do agrupamento, no qual foi presidente da Comissão Administrativa Provisória (CAP), tempo somado a mais dois mandatos. Além disso, conta-se com o período no qual ocorreu a mudança de um órgão colegial de gestão para o atual órgão unipessoal [diretor].

Nessa organização, o diretor coordena a realização de ações segundo a direção dada pelo Conselho Geral, o qual, como destacamos, exerce o processo decisório com função centralmente política<sup>74</sup>. Embora a lei indique a formação de um organograma horizontal do poder, na prática, para a maioria dos professores entrevistados em Portugal, a organização do agrupamento se desencadeia de forma vertical, e “[...] o(a) diretor(a) é o órgão máximo do agrupamento”, como sugere o(a) professor(a) de Português I2 (PORTUGAL, 5 nov. 2012).

Compõe também a organização do agrupamento o *conselho pedagógico*, que tem a função de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa, “[...] nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente” (Decreto-Lei 75/2008, Art. 31) – nesse órgão, o diretor é o presidente. Nesse contexto, o *conselho administrativo*, que é um órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira, é composto pelo diretor, que também é o presidente; o subdiretor (ou um dos adjuntos do diretor); e o chefe dos serviços de administração escolar ou quem o substitua (*Idem*, Art. 31).

Ressalta-se, ainda, na organização por agrupamento, a presença dos *coordenadores de escola*, pois na *escola-sede* se encontra a estrutura administrativa e de gestão do agrupamento. Isso demanda em cada escola ou estabelecimento de educação pré-escolar um coordenador (exceto na escola sede) que é designado pelo diretor, ao qual cabe:

- a) Coordenar as actividades educativas, em articulação com o director;
- b) Cumprir e fazer *cumprir as decisões do director* e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas;
- c) Transmitir as informações relativas ao pessoal docente e não docente e aos alunos;
- d) Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas (Decreto-Lei n. 75/2008, Art. 41, destaque nosso).

De acordo com o Decreto-Lei n. 75, de 22 de abril de 2008<sup>75</sup> (consideradas as alterações do Decreto-Lei n. 224, de 11 de setembro de 2009, e a redação dada pelo

<sup>74</sup> Para leitura sobre os modelos de gestão legislados e praticados, ver Afonso (2010, p.14-22).

<sup>75</sup> Segundo o Decreto-Lei n. 75/2008, Arts. 6º e 7º, é possível a criação de unidades administrativas ainda maiores por meio da agregação de agrupamentos e escolas não agrupadas, denominada *mega-agrupamento*. Na letra da lei: “[...] para fins específicos, designadamente para efeitos da organização da gestão do currículo e de programas, da avaliação da aprendizagem, da orientação e acompanhamento dos alunos, da avaliação, formação e desenvolvimento profissional do pessoal docente, pode a administração educativa, por sua iniciativa ou sob proposta dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas,

Decreto-Lei n. 137<sup>76</sup>, de 2 de julho de 2012), que rege o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e do ensino básico, a *justificativa para a organização dos agrupamentos* de escolas fundamenta-se na busca da *participação da família*, no *reforço das lideranças* nas escolas e no *reforço da autonomia* das escolas (*Ibidem*, p.2342), além de possibilitar, se for de interesse, que o *aluno complete o percurso escolar no mesmo agrupamento*, garantindo maior *articulação entre níveis e ciclos*. São assim definidas no decreto as finalidades do agrupamento:

- a) Garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade; b) Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino; c) Superar situações de isolamento de escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar e prevenir a exclusão social e escolar; d) Racionalizar a gestão dos recursos humanos e materiais das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o

---

constituir unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas”. Na Resolução n. 44, de 14 de junho de 2010, esclarece mais a proposta ao objetivar “[...] promover a racionalização dos agrupamentos de escolas, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projecto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos” (*Ibidem*, p.1997), e acrescenta: “[...] esta resolução estabelece critérios que promovem a existência de *agrupamentos verticais*, que devem *incluir, quando possível, todos os níveis de ensino* e que possibilitam a concretização de projectos educativos para um percurso formativo que se inicia na *educação pré-escolar e se estende até ao ensino secundário*” (*Ibidem*, p.1998 – Destaque nosso). Contudo, na sequência a Resolução da Assembleia da República n. 94/2010 define: “1 - Suspenda de imediato a aplicação da Resolução do Conselho de Ministros n. 44/2010, de 14 de Junho, e faça reverter as implicações que teve em todos os agrupamentos afectados e escolas não agrupadas afectadas” e indica que se “2 - Desenvolva, num prazo de dois anos, uma carta educativa nacional que *plasme uma estratégia de gestão da rede escolar e que seja construída com envolvimento das autarquias locais*, nomeadamente partindo das suas cartas educativas, das comunidades educativas e dos órgãos de gestão e administração escolar, das associações de pais e encarregados de educação e das associações de estudantes”. Assumia-se assim um discurso da participação ao mesmo tempo da obrigatoriedade, “ainda que mais velada”, da organização dos mega-agrupamentos. Com a Portaria n. 1.181, de 16 de novembro de 2010, passa-se a definir os procedimentos de criação, alteração e extinção de agrupamentos de escolas. Para tanto, no ano letivo 2012/2013 as escolas de Braga/PT estavam passando pela implementação dos mega-agrupamentos. O prazo de transição para incorporar todas as escolas em agrupamento ou agregação de agrupamentos estava estipulado, de acordo com o Despacho n. 5634-F/2012, até o final do ano escolar de 2012/2013. No momento das entrevistas ainda não vigorava o mega-agrupamento no campo empírico pesquisado.

<sup>76</sup> No Decreto-Lei n. 137/2012, justifica-se que o “[...] Governo pretende promover a sua revisão com vista a dotar o ordenamento jurídico português de normas que garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia e a maior *flexibilização organizacional e pedagógica das escolas*, condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação. Para tal contribuirá com a reestruturação da rede escolar, a *consolidação e alargamento da rede de escolas com contratos de autonomia*, a hierarquização no exercício de cargos de gestão, a integração dos instrumentos de gestão, a *consolidação de uma cultura de avaliação e o reforço da abertura à comunidade*” (*Ibidem*, p.3341). Esse processo seria garantido pelo *contrato de autonomia* a ser estabelecido entre a escola e o Ministério da Educação, ou ainda com outros parceiros da comunidade, levando à diferenciação da oferta educativa, assim como à competência na organização do currículo, à constituição de turmas e à gestão de recursos humanos.

integram (Decreto-Lei n. 75/2008; Redação do Decreto-Lei n. 137/2012, Art. 6).

A constituição do agrupamento segue como critérios: a) Construção de percursos escolares coerentes e integrados; b) Articulação curricular entre níveis e ciclos educativos; c) Eficácia e eficiência da gestão dos recursos humanos, pedagógicos e materiais; d) Proximidade geográfica; e) Dimensão equilibrada e racional (Decreto-Lei n. 137/2012, Art. 6). As escolas que compõem um agrupamento permanecem com suas denominações, mas passam a pertencer a um agrupamento nomeado e promulgado por lei.

Contudo, é sob o tripé da “autonomia”, “prestação de contas” e “avaliação” que o decreto se estrutura, em nome da qualidade da educação. O referido aparato legislativo define como missão da escola, enquanto estabelecimento público de serviço, o dever de dotar os cidadãos de competências e conhecimentos que lhe permitam explorar as suas capacidades, integrar-se à sociedade e dar contributo para a vida econômica, social e cultural do País, o que demanda forma “eficaz e eficiente” na governança das escolas (Decreto-Lei n. 75/2008, p.2341). Na redação dada pelo Decreto-Lei n. 137/2012:

Toda esta trajetória de *aprofundamento da autonomia das escolas* é realizada em *estreita conexão com processos de avaliação* orientados para a *melhoria da qualidade do serviço público* de educação, pelo que se reforça a valorização de uma cultura de *autoavaliação e de avaliação externa*, com a *consequente introdução de mecanismos de autorregulação* e melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais (Decreto-Lei n. 137/2012, p.3341, destaque nosso).

Acrescenta-se que a “[...] *extensão da autonomia depende* da dimensão e da *capacidade do agrupamento* de escolas ou escola não agrupada e o *seu exercício supõe a prestação de contas*, designadamente através dos *procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa*” (Decreto-Lei n. 75/2008, Art. 8), assim como a “[...] *maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade*” (*Ibidem*, p.2342, destaque nosso).

Nessa definição, o projeto educativo, elemento central na *garantia da autonomia* enquanto síntese do debate e definição coletiva dos objetivos e princípios da escola, é sutilmente escamoteado dando centralidade aos princípios da responsabilidade, prestação de contas, autoavaliação e avaliação externa. Segundo o Decreto-Lei n. 75/2008, Art. 8, a autonomia é a forma de tomar decisões em diferentes âmbitos da

escola ou agrupamento de escolas, seja no tocante à dimensão “[...] pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos”.

O Decreto-Lei n. 75/2008 delibera que os instrumentos que garantem a autonomia da escola são o “projeto educativo”, o “regulamento interno”, o “plano anual e plurianual de actividades” e o “orçamento”, somados a formas de prestação de conta que são geradas pelo “relatório anual de actividades”, “a conta de gerência” (receitas obtidas e despesas realizadas) e o “relatório de autoavaliação” (Art. 9º). Destaca-se ainda, como instrumento, *o contrato de autonomia*, que aparece redefinido na redação do Decreto-Lei n. 137/2012 (Capítulo VII) e na Portaria n. 265/2012.

A operacionalização do contrato<sup>77</sup> supracitado envolve: a *gestão flexível do currículo* (respeitados os núcleos essenciais nacionais); a oferta de cursos com planos curriculares próprios (respeitados os objetivos do sistema nacional de educação); a *gestão de crédito global de horas de serviço docente*; a adoção de normas próprias sobre horários e tempos letivos; o recrutamento e seleção do pessoal docente e não docente; a extensão das áreas que integram os serviços técnicos e técnico-pedagógicos e suas formas de organização; a gestão e execução do orçamento; a *possibilidade de autofinanciamento e gestão de receitas que lhe estão consignadas*; a aquisição de bens e serviços e execução de obras (limites a definir); e a adoção de uma *cultura de avaliação* nos domínios da avaliação interna da escola, da *avaliação do desempenho docente* e da *avaliação da aprendizagem dos alunos*, orientadas para a *melhoria da qualidade* da prestação do serviço público de educação.

A avaliação dos *resultados do contrato de autonomia* cabe à Inspeção-Geral de Educação e Ciência (Igec)<sup>78</sup> enquanto *avaliador externo da escola*. Na avaliação do cumprimento do contrato se consideram, sobretudo, a *evolução dos resultados escolares obtidos pelos alunos na avaliação externa* (Exames Nacionais), a eficácia na gestão dos recursos atribuídos à escola e o conteúdo do relatório de progresso. Na seção seguinte

<sup>77</sup> Essa operacionalização centrada no diretor traz implicações significativas na relação dos professores no processo decisório e autónomo, como observaremos nos dados empíricos.

<sup>78</sup> Igec compõe o Ministério da Educação e Ciência e é um “[...] organismo de controlo da educação pré-escolar, dos ensinos básico, secundário e superior, e da ciência” ao qual cabe “[...] acompanhar, controlar, avaliar e auditar os estabelecimentos de educação e ensino das redes” pública, privada e cooperativa, e solidária, [...] tendo em vista garantir a confiança social na Educação e informar os decisores políticos e a opinião pública. Disponível em: <<http://www.ige.min-edu.pt/>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

exploramos de forma mais detalhada a organização formal da avaliação externa em Portugal.

Para além da retórica dos textos jurídicos, observa-se um sistema educativo fortemente centralizador e com limitada participação da comunidade educativa local. Portugal, segundo Afonso (2010, p.14), tem uma marca tradicional que decorre do peso e do papel do “[...] Estado (central) e do Ministério da Educação, em termos de organização, definição de políticas, programas, currículos, financiamento, monitorização, controlo e inspeção, avaliação das escolas”. Abaixo, na fala do(a) diretor(a) do agrupamento pesquisado, evidenciamos a diretividade das decisões do Ministério da Educação sobre as escolas no processo de implementação do agrupamento e o protagonismo da escola-sede sobre as demais escolas.

[...] a **implementação depois é em nível daqui [agrupamento], então agora somos nós, aquilo que eles [Ministério da educação] dizem, portanto, nós temos essa legislação, e a partir daqui vamos organizar tudo.** Aquilo que fizemos foi a partir daquele [legislação] **organizar tudo no terreno**, mas isso são as escolas a fazer, **a escola-sede é que desencadeia todos os procedimentos [processo de implantação do agrupamento]**. Vamos imaginar que eles dizem que **esta escola sede vai ter que desencadear a elaboração e a alteração do regulamento interno, a elaboração do projeto educativo**, a apresentação das medidas a desencadear no presente ano, neste ano da comissão provisória, **quem é que escolhe para fazer a equipe**, quem é que fica em que escola, quem são os coordenadores de estabelecimento que estão em cada uma das unidades. Portanto, uma vez decidida quem é a escola-sede, uma vez decidido quem é o presidente da CAP [Comissão Administrativa Provisória], ele vai desencadear todos os procedimentos logísticos, burocráticos, pedagógicos e todos administrativos. **Toda a decisão parte desse conjunto de pessoas, inclusive pessoas nomeadas que vão fazer parte da comissão; é nomeado o presidente e ele depois nomeia os outros elementos [...]** (DIRETOR(A) Z10, PORTUGAL, 20 nov. 2012).

Desde o processo de instituição do agrupamento há limitada participação dos professores na definição das características da organização. O Estado “dita a legislação” e a CAP a executa. Esse centralismo, segundo o(a) diretor(a), está presente nos dias atuais, como destaca nos trechos abaixo.

[...] autonomia para nós é vista como algo que depois de **obedecer aquilo que o Ministério impõe**, nós podemos fazer **algumas coisinhas**, chamam a isto autonomia. Não temos autonomia para escolher se queremos ou não, a nossa autonomia é, depois de

obedecer, dão esse reбуçadinho que é: podem fazer isto e isto e isto, mais trabalho! (DIRETOR(A) Z10, PORTUGAL, 20 nov. 2012).

[...] a escola precisa desencadear também tarefas que eu tenho que cumprir em tempo útil, por exemplo, **eu tenho aplicação para preencher todos os dias com dados da escola que têm** que ser eu pessoalmente porque **exigem meu código pessoal**; portanto, não posso deixar essa tarefa para ninguém, **se eu for às reuniões externas eu não posso ficar aqui e, portanto, alguma coisa tem que ser menos bem conseguida** (DIRETOR(A) Z10, PORTUGAL, 20 nov. 2012).

O controle das atividades, como observamos na fala do(a) diretor(a), está cada vez mais rigoroso e imediato. Tudo funciona *online*, com data e hora definidos pelo sistema. O que ocorre no agrupamento de escolas deve estar quase em tempo real à disposição do Ministério, visto que as tecnologias levam novas atribuições às escolas e a responsabilidade de disponibilizar dados que se transformam em “mais trabalho”. Não obstante, a figura do(a) diretor(a) apresenta muitas contradições, tanto na acepção dos professores quanto no próprio discurso da pessoa que está a desempenhar tal função no agrupamento pesquisado. O diretor, ao implementar as deliberações legais do Ministério da Educação no contexto escolar de forma rígida, como constatamos no primeiro excerto citado, se transforma em mero agente burocrático e se distancia dos interesses do coletivo do agrupamento – essa é uma característica que influencia a história da relação entre os professores e o gestor. No caso do agrupamento pesquisado, o(a) atual diretor(a) assumiu a função de presidente da Comissão Administrativa Provisória para implementar o agrupamento; assim, definiu os cargos importantes e, posteriormente, assumiu a direção, trajetória que traz impactos na relação de poder, conforme evidenciam os dados apresentados posteriormente.

O panorama legal apresentado, ainda que brevemente, traça elementos importantes para a compreensão do sistema educativo português. Na seção que se segue, aprofundaremos análises sobre a dinâmica de funcionamento no espaço microsocial mediante a imersão em um agrupamento.

Destarte, diante do quadro jurídico-formal é possível afirmar que a organização do sistema de ensino por “agrupamento de escolas” em Portugal segue uma estrutura muito distinta da realidade brasileira. Contudo, a definição do tripé “autonomia”, “prestação de contas” e “avaliação”, tanto no plano legal quanto na dinâmica do agrupamento, guarda algumas aproximações em relação aos objetivos das políticas públicas de avaliação externa em ambos os países, ainda que com suas peculiaridades.

### 3.1.1 O sistema educativo português na percepção docente

A escola é uma organização complexa que assume a função da educação formal moderna e, como tal, tem objetivos, princípios e metodologia com o escopo da formação das novas gerações. A diversidade de interesses, valores e ideologias e o sentido político que envolve a educação formal geram objetivos e visões díspares entre os indivíduos que vivem direta ou indiretamente essa *organização em ação* (LIMA, 2008), o que provoca conflitos, tensões, mas também consensos provisórios, parcerias temporárias, construções e ações individuais e coletivas.

Acrescenta-se que, se de um lado, a escola é espaço de *reprodução normativa*, de outro, mesmo na ordem jurídica, há certo grau de desconexão normativa. Na ação dos indivíduos da escola existem a criatividade, a reformulação e o engenho “[...] para rodear a lei, para cometer infracções sem que se descubra, para encontrar escapatórias paralegais, para explorar incongruências jurídicas, para tentar as mais diversas habilidades” (LIMA, 2003, p.59). As regras e normativas formais são muitas vezes apropriadas, resignificadas e reformuladas pelas pessoas; assim, o não formal construído no cotidiano passa a ser “formalizado”, o que se aproxima da infidelidade normativa caracterizada por Lima (2003, p.57-69). Para o autor, é necessário indagar “[...] em que medida as orientações consagradas e decretadas são efetivamente reproduzidas na organização” (*Idem*).

Para Lima (2003, p.61), a ideia de “[...] uma produção normativa que apenas, e unilateralmente, sujeita os administrados a constrangimentos é falaciosa, pois uma vez instituída, a ordem normativa também impõem limites à administração e aos órgãos que a produziram”, algo que é verificado na manifestação do(a) professor(a) SP4. Mesmo os autores da produção normativa, não raro, também encontram estratégias para não seguir ao “pé da letra” o que eles mesmos normatizaram.

[...] a **legislação é muito focada e direcionada**, mas às vezes **não nos impedia de fazer determinadas coisas**, porque **as pessoas quando querem também fogem àquilo que está estipulado** em muitas situações. No processo de avaliação do desempenho docente, por exemplo, **havia regras bem definidas**, como é que as coisas deveriam ser feitas **e houve muitos desvios** àquilo que deveria que ser [...]. **Há situações que as pessoas quando querem...** e depois **quando isso é denunciado e é colocado aos órgãos e até descentralizado do Ministério, por exemplo, a DREN [Direção Regional de Educação do Norte], não sabe resolver o problema** e normalmente fica, manda uma resposta sem um... **ou a pessoa vai mais para a frente**, ou a

pessoa vai para o Ministério da Educação... Portanto, eles **lançam a legislação e depois não sabem o que fazer com ela**; está tudo ali muito bem esclarecido, mas **depois quando é para pôr em prática surgem essas situações e não querem ir contra...**, a DREN, **ir contra os diretores** e a coisa **funciona assim**, e eles [diretores] acabam por ter um **poder muito, muito, muito** grande, **os diretores têm um poder muito grande** (PROF. MAT. SP4, PORTUGAL, 8 nov. 2012).

Assim, nesta seção serão apresentados os dados das entrevistas que demonstram as nuances do programa *organização em ação* (LIMA, 2008) por meio da visão e percepção dos docentes do “agrupamento de escolas” pesquisado.

Nesse sentido, vale inicialmente destacar que no caso da organização por “agrupamento de escolas”, o discurso das vantagens se faz tanto pelo Ministério quanto pela maioria dos professores, embora alguns critiquem que na prática não se materializem princípios importantes dessa forma de organização. Os docentes acreditam que o agrupamento exigiu a abertura das escolas às demais, as quais viviam circunscritas à sua cultura pedagógica. Teria o agrupamento possibilitado esse movimento de inter-relações, apesar das resistências, como se observa no excerto abaixo.

O processo [agrupamento] foi um bocadinho **difícil**, o processo não foi muito... Como qualquer **mudança**, não existe sempre muita abertura, e nós estamos sempre agarrados às nossas coisas e achamos sempre que vamos para a pior [...]. Assim, na altura, o processo também não foi bem recebido; como qualquer mudança, temos sempre medo, “**medo**” **do desconhecido**, mas pronto, depois acho que as pessoas foram se **habitando**, porque várias **escolas** eram “**fechadas**” e tiveram que se abrir de certo modo às escolas que estavam à volta (PROF. PORT. I2, PORTUGAL, 5 nov. 2012).

Em contrapartida, há vozes dissonantes, principalmente dos professores do Primeiro Ciclo, que revelam que há relações de estranhamento com os docentes da escola-sede (Segundo e Terceiro Ciclo), hierarquias de cargo, de conhecimento, de nível de ensino e de formação. A mesma questão é analisada pelo(a) diretor(a), deixando à sombra as relações de disputas, os conflitos, o poder que estava (e está) em jogo no agrupamento. Abaixo, o professor do Primeiro Ciclo e o(a) diretor(a) confrontam opiniões acerca do processo iniciado na implantação do agrupamento:

O **politicamente correto** seria uma coisa, **a minha sinceridade é outra**, para mim acho que **não funcionam na maior parte das vezes as coisas [agrupamento]**. Houve uma maior ligação entre os

professores nesse sentido, mas nem sempre dos professores do Segundo e Terceiro Ciclo. Antes dos agrupamentos, já tínhamos [Primeiro Ciclo] as nossas reuniões com os colegas, portanto, o que eles chamam agora de coordenação de ano nós já tínhamos, já nos reuníamos uma vez por mês, já debatíamos os nossos problemas de escola, **já nos organizávamos [...]**. Nós na prática **temos duas ou três atividades anuais [...]**; **colegas se sentiam mal**, pois nas secretarias [secretaria escolar presente na escola-sede – Segundo e Terceiro Ciclo] **nos tratavam como professores inferiores**, como professor de **baixa qualificação; professor primário era tido como professor inferior [...]**. É como os nossos manuais: nós aqui escolhemos, aí vai para a coordenação de ano, escolhemos, e depois, há uma equipe da direção que diz: “não, é este [manual], porque essas editoras até dão uma máquina de café para o agrupamento” (PROF. REGENTE AA, PORTUGAL, 13 nov. 2012).

**[...] não foi fácil agregar no agrupamento vertical dois agrupamentos horizontais porque tinham verba, tinham meios de alguma autonomia, se organizar de forma autônoma em termos de secretariado, em termos de documentação, portanto, tudo aquilo que nós temos aqui eles tinham lá.** Uma secretaria com os processos, com os processos individuais dos alunos, com o pessoal da documentação, quando eles são agregados aqui **perdem isso tudo;** tornam-se **unidade, apenas,** porque eram uma escola, uma unidade individual aqui integrada no agrupamento. O que acontece aqui [processo de implementação do agrupamento] é que as escolas **ficaram muito desagradadas, é natural** (DIRETOR(A) Z10, PORTUGAL, 20 nov. 2012).

Há uma tensão presente entre as escolas do agrupamento, entre os ciclos e entre os professores de acordo com o nível e a área de atuação. O(A) professor(a) AA acima citado critica a visão de “fragilidade” que os demais professores têm acerca dos docentes do Primeiro Ciclo, assim como o sentimento de tratamentos desiguais no quadro de professores do agrupamento, levando, inclusive, alguns docentes a se sentirem mal e inferiorizados.

Em regra, frisava-se a necessidade de “[...] critérios relativos à existência de projectos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos” (Decreto n. 115A/1998, Art. 6º) para a organização do agrupamento. Contudo, o discurso oficial da articulação, legalmente definido pela necessária relação entre escolas, níveis e ciclos de ensino, às vezes é retomado pelos professores com sentido e significado vagos, como registra o excerto do(a) professor(a) I2. Para outros, como o(a) professor(a) LC4, nem mesmo em termos oficiais a articulação é realmente preocupação, embora seja usada como justificativa para o agrupamento de escolas.

Evidencia-se que esse processo não pode ser construído sem a intensa participação dos professores em debates, críticas e negociação para haver uma definição coletiva do significado do “agrupamento de escola”, caso contrário, em nossa visão, tem-se apenas um número de escolas aparentemente *articuladas*, que funcionam com uma mesma administração e gestão, mas que na prática estão isoladas, servindo apenas para a “otimização de recursos” no âmbito das escolas públicas.

Nós procuramos nesse momento que é **a tal...** agora me **esqueci a palavra...** [silêncio]... ela vem daqui um bocadinho..., **nós** de fato **conseguimos**, por exemplo, essa **abertura** relativamente às escolas do **Primeiro Ciclo**, **eles vêm aqui**, **nós vamos lá**, [...] faz-se essa **reunião** com os professores do Primeiro Ciclo, quando eles **mandam para cá as crianças**, para vermos de fato quais foram as competências que foram trabalhadas, quais foram as que não foram trabalhadas, **há essa ligação** entre os **professores** do Primeiro Ciclo e os professores do Segundo, **que é para haver...** esqueci a palavra... **articulação**, portanto, **nós procuramos a tal articulação** (PROF.(A) PORT. I2, PORTUGAL, 5 nov. 2012).

Sei a razão principal [ironiza] pelas quais os agrupamentos foram constituídos, que tem muito mais de **economicista** do que propriamente **pedagógico**, teoricamente eles são feitos para haver uma maior interligação entre os diferentes níveis, não é? Usa-se muito a palavra **articulação**, é o termo, tá na **moda**, daqui uns dias ninguém mais fala (PROF.(A). PORT. LC4, PORTUGAL, 7 nov. 2012).

A articulação é exemplificada pelos entrevistados com atividades como a transferência de informações entre os professores acerca dos alunos no interior do ciclo e/ou entre ciclos de aprendizagem e as ações esporádicas com iniciativas individuais e/ou em grupos. Como o(a) professor(a) MJ4 afirma, a “articulação” ainda não foi significada pelos professores; o grupo deve definir o seu sentido. Ainda são atividades “soltas” que apenas justificam oficialmente que a articulação acontece, ou seja, não se percebe um movimento que integra o coletivo e o projeto educativo do agrupamento. Os professores, geralmente, destacam a necessária “articulação” e se esforçam para mostrar ações que vão nessa direção, principalmente por haver a pressão da Igec nesse sentido, como salienta o(a) professor(a) J2.

Em relação à **articulação** que eles [Igec] **querem** sempre, **nós vamos fazendo a articulação, pedindo alguma turma que venham cá, as reuniões entre os professores**. Em relação aos alunos, eu por acaso sou uma professora que há três anos faço articulação com o pré-escolar, mas eu desloco-me às escolas do pré-escolar e **vou lá dar umas aulas de Matemática**, por minha iniciativa, por **voluntariado**

[risos]. **Esse ano na avaliação externa<sup>79</sup>, pronto! Eles falam que temos que fazer articulação**, principalmente com o pré-escolar, é sempre essa preocupação, “e por que não há articulação com o pré-escolar?” **Eu já faço isso, de dar essas aulas de Matemática**, umas atividades e vou às escolas, esse ano penso que a História também vai e Ciências também vai, fazer **voluntariado** [...] só assim que se consegue, não há outra forma (PROF. MAT. J2, PORTUGAL, 5 nov. 2012).

[...] **às vezes há [articulação], às vezes não há** no meu entender, porque a articulação não se faz só a partir do plano anual de atividades, **a articulação tem que ser feita de dentro para fora**, isto é, do currículo para fora, isto é, vemos o que é necessário potenciar no **currículo** [...]. Acho que seria importante nós questionarmos o que seria uma verdadeira articulação no **verdadeiro sentido da palavra** (PROF(A). MAT. MJ4, PORTUGAL, 7 nov. 2012).

A recorrente menção ao tema da “articulação” nas entrevistas parece estar relacionada à primeira avaliação externa do agrupamento, pois um dos fatores que a Igec avaliou de forma negativa foi a falta de inter-relação no agrupamento. Assim, em 2007 o parecer apontava uma avaliação “fraca” e na segunda avaliação, em 2011, o agrupamento teve um bom desempenho. O fator que havia prejudicado a primeira avaliação e que ficou recorrente na fala dos professores era a falta de articulação, como aponta o(a) professor(a) I2. Nesse sentido, há falas empenhadas dos docentes para evidenciar esse processo.

[...] não se fazia, não havia avaliação externa [da escola pela Igec], só de uns anos para cá que... nós, por exemplo, na primeira avaliação [2007] que tivemos foi uma avaliação insatisfatória, enquanto que nessa última [2011] de fato nós progredimos [...], isso de certo modo nos fez crescer e evoluir porque corrigimos aquilo que estava menos bem [...]. Indiretamente a avaliação externa acaba por contribuir, nós vimos [...] **a articulação, eles achavam que nós não fazíamos, nós fazíamos, só que** provavelmente... (PROF. PORT. I2, PORTUGAL, 5 dez. 2012).

De fato permanece um agrupamento em que, geralmente, há um isolamento. Trabalha-se cada um em sua escola, cada qual em seu grupo ou área de trabalho, ainda que algumas tentativas contingentes sejam realizadas, em grande parte, devido à avaliação externa da escola. O agrupamento é formado por um grupo de escolas e pessoas, mas que não estão necessariamente em prol de ações coletivas, pois há divisões e segregações que se manifestam de forma explícita e/ou veladas.

---

<sup>79</sup> Na próxima seção nos dedicamos às particularidades das “avaliações externas da escola” (atividade desenvolvida pelo Ministério da Educação por meio da Igec) e dos exames nacionais (testes standardizados).

A visão dos professores sobre o agrupamento de escolas indica que, passados anos da sua constituição, ainda há entre eles uma visão muito superficial acerca dessa forma de organização, dos objetivos e do seu significado; aponta-se, porquanto, a fragilidade da dimensão política do grupo na tomada de decisão autônoma acerca da concepção de educação assumida.

Cumprе ressaltar que o discurso da “articulação” é natural entre muitos docentes, embora não se tenha clareza do interesse coletivo em efetivá-la. Os sujeitos elaboraram constructos explicativos e usam um vocabulário oficial que acaba por legitimar as políticas vigentes.

### **3.2 Organização jurídico-formal da avaliação externa em Portugal**

A proposta de avaliação externa em Portugal envolve idiossincrasias importantes no âmbito de sua estruturação oficial. Dois fatores são necessários para compreender algumas especificidades: a “*avaliação externa da escola*”, realizada pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (Igec/Ministério da Educação); e a avaliação do aluno em testes estandardizados, os quais são denominados “*exames nacionais*”.

No tocante à “avaliação externa da escola”, de acordo com a Lei n. 31/2002, no Art. 5, a estrutura da avaliação dar-se-á pela autoavaliação a ser realizada em cada escola ou agrupamento de escolas e pela avaliação externa desenvolvida pela Igec.

A realização da autoavaliação é obrigatória, mas tem por garantia da lei o apoio da administração educativa (Lei n. 31/2002). Nesse processo, a escola ou o agrupamento de escolas deve analisar o “grau de concretização do projeto educativo e o modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens”; o “clima e os ambientes educativos”; o “desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas”; o “sucesso escolar”, considerando a capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados das aprendizagens dos alunos; e a “prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa”. Além de avaliar esses itens, a escola elabora um relatório que é enviado à Igec.

Em nossa visão, a proposta oficial da autoavaliação das escolas ou agrupamento de escolas evidencia um movimento importante na experiência avaliativa do sistema educativo em Portugal. Essa sistemática indica que a escola deve se mobilizar em termos da análise da sua realidade, da identificação dos problemas enfrentados, assim

como das melhoras necessárias em relação aos elementos diagnosticados. Envolver os sujeitos da instituição nesse processo, que em si mesmo precisa ser formativo, é um passo essencial, contudo é preciso entender o significado da autoavaliação, tanto na orientação legal quanto no processo efetivamente implementado nas escolas.

No que tange à avaliação externa da escola, esta não se limita, de acordo com a Lei n. 31/2002, apenas ao papel de certificação, mas, ao contrário, assume uma estrutura ampla e complexa de acordo com os seguintes elementos do Art. 8:

- a) Sistema de avaliação das aprendizagens em vigor, tendente a aferir o sucesso escolar e o grau de cumprimento dos objetivos educativos definidos como essenciais pela administração educativa; b) Sistema de certificação do processo de autoavaliação; c) Acções desenvolvidas, no âmbito das suas competências, pela Inspeção-Geral de Educação; d) processos de avaliação, geral ou especializada, a cargo dos demais serviços do Ministério da Educação; e) Estudos especializados, a cargo de pessoas ou instituições, públicas ou privadas, de reconhecido mérito.

Em Portugal, define-se como avaliação externa das escolas o programa de responsabilidade da Igec, concernente ao Ministério da Educação, que conta com a participação de um especialista externo convidado para formar a equipe avaliadora. Esse processo envolve: *autoavaliação* (com elaboração de um relatório pelo agrupamento que é enviado previamente, junto com outros documentos, à Igec); *análise do relatório e de documentos pela Igec*; *visita da comissão ao agrupamento* com duração, em média, de dois ou três dias; elaboração de relatórios.

Nas visitas técnicas ao agrupamento se reconhecem as instalações que compõem o agrupamento, há a entrevista com a direção e se realizam painéis com diferentes segmentos (painel com os representantes da Associação de Pais e Encarregados de Educação; painel com os diretores de Turma e respectivos coordenadores; painel com coordenadores de Departamento; painel com docentes; painel com os Serviços Especializados de Apoio Educativo e os Serviços de Psicologia e Orientação; painel com os alunos; painel com o pessoal não docente; painel com o Conselho Geral...). Do confronto dos dados enviados anteriormente pela escola e os esclarecimentos gerados no diálogo durante a visita, a Igec elabora um *relatório* com os pontos favoráveis e aqueles que necessitam melhorar, o qual é enviado à escola e esta pode realizar, se desejar, o *contraditório*. Por fim, ambos os documentos são publicados no *site* da Igec.

Quanto aos testes estandardizados (exames nacionais), a realização fica sob responsabilidade do Gabinete de Avaliação Educacional (Gave). O sistema de testes padronizados, de acordo com as informações do *site* oficial,<sup>80</sup> tem como missão “[...] desempenhar, no âmbito da componente pedagógica e didáctica do sistema educativo, funções de planeamento, coordenação, elaboração, validação, aplicação e controlo de instrumentos de avaliação externa das aprendizagens”, com vistas a contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos estudantes. Assume-se, ainda, que diante da confiabilidade dos resultados, esta é a base para trabalho dos professores, estudantes e, especialmente, como elemento para o diagnóstico do sistema educativo nacional.

A incumbência central do Gave é a produção de instrumentos de avaliação, alvo privilegiado das suas ações de melhoria (GAVE, 2011a). O foco é a dimensão técnica dos instrumentos, e não os princípios a serem seguidos na condução da avaliação externa, ou mesmo no debate sobre qual é a perspectiva de qualidade da educação para construir o instrumento.

Segundo o Quadro de Avaliação e Responsabilização (QUAR, 2011b), o Gave segue objetivos estratégicos e operacionais. Nos primeiros, busca-se elaborar instrumentos de avaliação externa das aprendizagens de elevada qualidade técnica e científica, aumentar a fiabilidade da classificação das provas de aferição e dos exames nacionais dos ensinos básico e secundário, além de melhorar a qualidade da comunicação com a comunidade educativa. Nos objetivos operacionais se destacam a eficácia, a eficiência e a qualidade (*Idem*).

No Ensino Básico, os exames são realizados no Segundo e Terceiro Ciclo em Língua Portuguesa e Matemática. Foram também incluídos os exames no final do Primeiro Ciclo (4º ano), a partir de 2012/2013. Há ainda os Testes Intermediários, que buscam o alargamento de disciplinas avaliadas, a fim de privilegiar as áreas não expostas a uma avaliação externa formal (GAVE, 2011a).

Ressalta-se que, no âmbito da divulgação dos resultados das respectivas escolas, não há no *site* do Gave a publicação dos *rankings*. Oficialmente, tais dados são comunicados centralmente a interlocutores como “[...] direcções de escolas e gestores de projeto, formadores, Conselho Consultivo, Direcções Regionais de Educação” (GAVE, 2011a). Por sua vez, os resultados são apresentados à sociedade pela instituição e pelos meios de comunicação, que exploram diferentes formas de divulgação.

---

<sup>80</sup> Disponível em: <<http://www.gave.min-edu.pt/>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

Dentre os produtos elaborados pelo Gave (2011a, p.7) está o relatório estatístico por escola. Esses dados são constituídos por meio do Exame Nacional e compõem uma das dimensões envolvidas na análise da comissão de Igec, quando há a avaliação externa das escolas.

Na análise da OCDE (2012) sobre o quadro de avaliação de Portugal, há reconhecimento e legitimação quanto às iniciativas da avaliação dos professores, da escola, dos alunos e do sistema. Quanto às críticas, destaca-se que falta conexão entre essas dimensões da avaliação, sendo sugerida a necessidade de um quadro político que integre tais dimensões. Acrescenta-se, ainda, que as políticas de avaliação no país têm enfatizado a responsabilidade sobre as melhoras, sendo que isso deve ser feito em nome das melhorias da aprendizagem dos alunos, o que estaria diretamente relacionado às práticas em sala de aula. Refere-se, então, o relatório da OCDE:

[...] Also, it is apparent that the policy initiatives in evaluation and assessment of the last few years have emphasized *accountability* over improvement. A priority should be to reinforce the improvement function of evaluation and assessment and reflect on the best ways for evaluation and assessment to improve student learning. This involves establishing strategies to strengthen the linkages to classroom practice, where the improvement of student learning takes place (SANTIAGO *et al.*; OCDE, 2012, p.9).

O relatório relaciona o sistema de avaliação e prática pedagógica em sala de aula, o que traz impactos ao trabalho docente, principalmente quando a avaliação externa é considerada o caminho promotor da qualidade. Além disso, os dados ao longo do trabalho indicam que, embora formalmente a percepção seja de desconexão entre os diferentes âmbitos da avaliação, no contexto do agrupamento pesquisado, não apenas há articulação, como os exames nacionais estão a “direcionar” tanto a avaliação externa da escola quanto a avaliação da aprendizagem em sala de aula e a avaliação de desempenho docente. A questão é que esse processo se dá em nível implícito e seguido por lógicas não declaradas.

### **3.3 Condições do trabalho docente em Portugal**

Analisar os impactos das avaliações sobre o trabalho docente demanda, de acordo com a perspectiva assumida na pesquisa, compreender as condições do exercício do magistério. Nessa seção nos dedicamos a esse assunto.

Com efeito, das três dimensões da condição de trabalho docente que abordaremos tanto em relação aos professores lusitanos neste capítulo quanto aos docentes brasileiros no próximo – *condições de trabalho do professor como categoria profissional*, *condições de trabalho na escola* e *condições de trabalho para a autonomia e autoridade do professor na docência* –, é sobre a primeira e a última que recaem as principais preocupações dos docentes em Portugal.

Acerca das condições de trabalho do professor como categoria profissional há, segundo os docentes, intensa preocupação. De fato, eles têm perdido importantes conquistas trabalhistas obtidas nas últimas décadas – fatores como reajustes salariais, mudanças no plano de carreira e expansão do desemprego são exemplos de algumas delas.

Em relação às condições de trabalho no agrupamento, a realidade das escolas foi avaliada de forma muito satisfatória pela maioria dos professores. Nesse caso, vale lembrar que a coleta de dados foi circunscrita a nove escolas de um agrupamento (Educação Pré-escolar, Primeiro, Segundo e Terceiro Ciclo) e, portanto, não temos dados sobre a totalidade da cidade de Braga/PT, tal como foi feito em Uberlândia.

Quanto às condições de trabalho, acerca da definição do professor enquanto autoridade da práxis pedagógica, há muitos conflitos na visão dos entrevistados, especialmente sobre a influência dos exames nacionais na prática docente. Dedicamo-nos, a seguir, a explorar essas três dimensões, ainda que sucintamente, para analisar as condições de trabalho dos professores portugueses.

### *3.3.1 Condições de trabalho do professor como categoria profissional*

A categoria docente do ensino básico em Portugal está, segundo os professores<sup>81</sup> entrevistados, em processo de perda dos direitos conquistados historicamente desde a abertura política daquele país. Tal realidade relaciona-se à crise que assola aquela nação e grande parte da União Europeia. Alegam que na atual conjuntura há receio quanto a novas perdas e à iminência de retaliações daqueles que se manifestam criticamente, o que leva o grupo a se sujeitar a mudanças como o congelamento das progressões na

---

<sup>81</sup> Em Portugal, os professores do Ensino Básico são vinculados ao Ministério da Educação e Ciência/Governo.

carreira, o aumento na carga horária, a ampliação do número de alunos por turma, os cortes salariais e a desestabilização do vínculo profissional.

Para Vasopollo *et al.* (2004), o preço pago para “entrar” na “União Europeia” tem sido muito alto, e é sobre os trabalhadores que se observa a crescente piora das condições de vida. Em relação à docência, a crescente precarização da carreira gera um clima contagiante que fragiliza os professores. Nesse caso, a situação tende a piorar, pois as reivindicações são minimizadas e os conflitos têm sido vistos pelos docentes não como condição necessária à transformação dessa realidade, mas como uma ameaça ao emprego.

Nesse contexto de precarização do trabalho, ainda de acordo com Vasopollo *et al.* (2004), é necessário observar que na base desse movimento que prega a globalização estão a “receita” da competitividade, a flexibilização e a privatização generalizada. E para garantir a difusão dessa:

[...] visão de mundo, todos os instrumentos de formação ideológico trabalham incessantemente, dia a dia. Os jornais, a televisão, os políticos de direita e de esquerda, os intelectuais e, por fim, a Igreja, todos são aparelhos de desenvolvimento dessa função doutrinária (VASOPOLLO *et al.*, 2004, p.20).

Na docência, a queda acentuada na taxa de natalidade em Portugal, o aumento do número de alunos por turma e a não redução de carga horária entre os professores mais velhos (que vazia parte do plano de carreira dos docentes lusitanos) reduz os postos de emprego. Além disso, os recorrentes rumores quanto aos possíveis cortes de cargos no ensino público geram um clima de ansiedade, pois a garantia de trabalho, principalmente dos docentes mais velhos, até então era um dos benefícios da carreira; assim, aquele que tem emprego faz de tudo para mantê-lo, como desabafam os docentes nos trechos subsequentes:

[...] estão sempre a bater nisso [baixa natalidade], **há cada vez menos miúdos** e aumentaram a carga horária dos professores [...]. Tudo isso contribui **para cortar lugares**, há uma pressão muito grande para **tentar conservar o lugar e o emprego** [...]. Eu, agora sem emprego, vou fazer o quê? [...] (PROF. PORT. C3, PORTUGAL, 6 nov. 2012).

Como **aumentou o número de alunos por turmas**, isso significa que o **número de professores necessários diminui**, cortaram também algumas disciplinas como área de projetos, estudo acompanhado. São

áreas que foram postas à parte, e o número de professores agora é reduzido (PROF. CIÊN. NAT. A2, PORTUGAL, 5 nov. 2012).

[...] a percepção que temos, quer no interior do país quer do exterior, é o flagelo, por exemplo, do **desemprego que atormenta muita gente, e neste momento nós professores também sentimos esse peso**, isto é, eu estou empregado e amanhã posso estar desempregado; nunca sabemos, **visto que a nossa carreira se tornou uma coisa tão indefinida**, até agora. Umas décadas atrás, nós sabíamos que ingressávamos na **carreira e tínhamos que percorrer um determinado conjunto de escalões que estavam falseados no tempo**, sendo que em dado momento estávamos no final da carreira e tínhamos atingido um determinado patamar; agora, com o **congelamento dos escalões, nós estamos parados em termos de progressão**, e isso **leva também que a pessoa se mantenha recolhida**, isto é, recolhida no seu cantinho, **vai procurar desenvolver o seu dever o melhor que sabe e pode, mas não vai entrar em conflitos com ninguém**, por quê? Porque os **conflitos atualmente são muito difíceis de gerir e são muito mal vistos; um conflito que poderia resultar em uma mudança é sempre visto neste momento como a tentativa de derrubar qualquer coisa, e não como a tentativa de construir [...]**, qualquer pessoa que esteja empregada neste momento se encolhe e não, muitas vezes, **exprime as suas ideias**. Ora, isso em nada vai beneficiar nossa [classe]... acho que aqui a sociedade, por assim dizer, está a contagiar, está a contaminar todas as estruturas sociais e está a tornar as coisas muito difíceis de gerir porque nós **não sabemos o que vai acontecer amanhã** (PROF. MAT. JM4, PORTUGAL, 7 nov. 2012).

A falta de garantia de trabalho funciona como uma arma poderosa que faz a categoria aceitar a precarização em nome da crise financeira. A manifestação dos professores acerca da situação da docência envolve insatisfações não apenas sobre a instabilidade, mas também acerca da visão social da profissão. Segundo os entrevistados, a classe de professores vem sofrendo impactos de políticas de aviltamento da carreira instituídas principalmente a partir de 2005, na gestão da então ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues (2005-2009), tanto com a reforma da carreira quanto com o formato da avaliação de desempenho dos docentes. Afirmam que desde aquele período se iniciou um processo de degradação da imagem dos professores amplamente divulgado na mídia, a instigar a sociedade a se posicionar contra os profissionais da educação, o que também dificulta a manifestação da categoria.

[...] **os professores têm perdido imensos direitos** e atendendo... **eu ganho hoje o que eu ganhava há dez anos**, portanto nós temos perdido quer **na carreira, quer a nível monetário**. E eu acho que o professor já não é... antes era visto como alguém... embora eu acho que os pais ainda nos reconhecem, mas já não temos aquele... visto

como alguém distinto, alguém intelectual [...] (PROF. PORT. I2, PORTUGAL, 5 nov. 2012).

[...] em termos **do modo como somos vistos pelos alunos**, oito anos para cá, desde 2005, desde que a ministra **Maria de Lurdes que nos denegriu**, ou seja, implementou medidas positivas, mas denegriu **a imagem do professor**, a partir daí foi sempre a descer, as condições de trabalho, **cada vez trabalhamos mais**. Em termos econômicos, agora é horrível com a **redução dos salários**, e não há grandes motivações em termos de respeito, não temos muito respeito dos alunos, propriamente a **tutela [Estado] não nos defende**, fazem pequenas alterações no estatuto dos alunos, [...], **não há respeito da parte dos pais, não há respeito da própria parte da tutela**, quer dizer, **não nos são dadas as condições de trabalho em termos de colocação, temos professores com 15, 20 anos de contrato e não são efetivos, vão a 50, 60 quilômetros de casa todos os dias a ganhar cada vez menos e, portanto, a consumir imenso dinheiro em combustível, carro, para além do desgaste todo da profissão, se fosse agora, por exemplo, eu não queria ser professor, nunca, nunca, nunca e agora já sou professor tantos anos, há 16 anos já não posso voltar atrás. O que vejo nas notícias que dizem que são tantos professores, parece que nesse ano ficaram 40 ou 50 mil sem emprego**, portanto, acho que quase certeza que deve haver uma diminuição da procura [licenciatura], acho que os cursos de ensino têm cada vez menos alunos, às vezes nem sequer abriram, portanto... mas isso não sei se tem a ver com a **imagem do professor**, acho que terá de algum modo, daqui uns anos se calhar, o professor tinha algum prestígio; agora não, **o professor é quase uma coisa banal, é preferível ser uma coisa qualquer do que [...]** (PROF. PORT. JB6, PORTUGAL, 12 nov. 2012).

Em condições precárias e de intensificação do trabalho, os professores apontam um clima de pessimismo e falta de perspectivas. Como defendem Vasapollo *et al.* (2004, p.26), se é difícil delinear as condições objetivas no mundo do trabalho, é preciso não esquecer a estreita conexão com a subjetividade. Nesse caso, como vimos, os professores estão abalados em ambas as dimensões da precarização do trabalho (objetiva ou subjetiva).

Em Portugal, o professor possui três formas de vínculo no ensino básico público (Estado):

- O professor do quadro de escola/agrupamento que, após a realização de concurso, se efetiva, vinculando-se a um agrupamento;
- O professor do quadro de zona pedagógica, que faz um concurso em nível nacional, no qual o Ministério da Educação destaca as vagas disponíveis em cada distrito (esse concurso tem validade variada, especificada em cada edital e, dependendo da colocação, o docente escolhe dentre as diferentes escolas do

distrito onde há vaga – no caso dos professores entrevistados, o distrito é Braga/PT). Nessa situação, o docente com poucos anos de profissão nem sempre consegue vaga na cidade onde mora, o que o obriga a mudar ou percorrer longas distâncias todos os dias;

- O professor por contrato, que participa em concurso anual e que atua em escolas que disponibilizam pequenos períodos ou um ano letivo. Com o tempo na carreira, o professor almejava atingir uma pontuação em concurso que possibilitasse o vínculo a uma escola e, assim, superar os transtornos das mudanças sucessivas de campo de trabalho e os consequentes efeitos dessa condição profissional na vida do docente, como exemplifica o(a) professor(a) H1. Contudo, como relata o docente PS5, muitas perdas têm ocorrido, e até mesmo os profissionais que pensavam ter atingido boas condições na carreira hoje vivem a instabilidade e a possibilidade de não apenas ter que sair da escola à qual estavam vinculados, mas também, do desemprego e do risco de mais cortes no ordenado.

[...] o meu trabalho de **professora** e mesmo em **termos pessoais**, isso [se deslocar para diferentes escolas do distrito ao atuar no quadro de zona pedagógica] **implica tudo**, depois uma coisa está ligada com as outras, eu acho que isso em termos profissionais não é nada benéfico porque nós estamos a conhecer sempre novos alunos, a conhecer sempre novas escolas, novas maneiras de trabalhar, porque as escolas são todas diferentes [...]. Se o professor está longe de casa, eu tenho muitas colegas que para conseguir trabalhar têm que ir para longe, nomeadamente para a zona de Lisboa, por ser aquela zona que tem mais oferta de escola, há mais possibilidade de colocação ali, elas **têm família, filhos... tudo isso ajuda para que a pessoa fique em depressão** (PROF(A). PORT. H1, PORTUGAL, 31 out. 2012).

[...] as pessoas estão cada vez mais **vulneráveis**, cada vez mais, porque eu **comecei** a minha carreira há 22 anos e **fiquei efetiva**, essa assim que se dizia naquele tempo, do **quadro nacional de professores**, [...] com 46 anos que eu tenho, com 22 anos de serviço, eu **estaria a atingir o topo da minha carreira**, foi assim que eu comecei a carreira, **eram** essas as minhas **expectativas**, em **2006** ou **2005**, aconteceu de **congelarem as progressões na carreira**, há pessoas que desde daí nunca mais progrediram na carreira, a nos **descontar dinheiro** porque estão a nos descontar aquela taxa e não sei o quê... e depois também o **aumento da carga horária**, do **número de alunos** por turma, **fez** com que determinados professores ficassem com o **horário zero**, ora colegas como eu, com 20 e tantos anos de serviço, às vezes 17 anos de serviço que estão efetivos em uma escola, **depararam-se** com uma situação de que **nunca contavam com isso** de: “**e agora, o que eu vou fazer?**” [...] pessoas estão cada vez **mais**

**fragilizadas** e com mais **medo de falar** e de **reivindicar** seja lá o que for, porque o que vai acontecer... ou de concorrer até para outra escola, [...] não sou a mais nova nem a mais velha, portanto ocupo um lugar no meu grupo disciplinar ao meio e, se vou para outra **escola, posso ficar com o horário zero e, com o horário zero**, depois tem as suas **repercussões** para o ano, depois começam a **descontar no ordenado, não sei o quê** (PROF. MAT. PS5, PORTUGAL, 8 nov. 2012).

Além da efetivação no agrupamento, outra conquista importante da categoria, mas que os professores têm observado perdas, é em relação à redução da carga horária conforme a progressão por idade na carreira. Assim, em Portugal, como destaca o professor PA3, os docentes apresentam carga horária diferente no mesmo quadro de agrupamento devido aos benefícios obtidos com os anos de atuação na profissão. Essa característica, que representava uma conquista e recompensava as intempéries do início da carreira, tem sofrido retaliações desde 2005 com o congelamento da carreira, “[...] agora isso está a acabar” (PROF. MAT. PA3, PORTUGAL, 5 nov. 2012).

[...] vou utilizar um termo feio – “treta” –, porque no fundo são não letivas [horas de trabalho], mas estou a trabalhar com os meninos individualmente, é aula na mesma, isto começou há cerca de quatro, cinco anos. [...] Nós **só tínhamos as aulas letivas**, tínhamos 18, tínhamos 18. **Agora tenho 27**. Todos têm as 27, portanto temos as aulas que damos aos meninos e depois temos as tais sete ou depois depende dos horários do professor, há professor que tem 22, eu tenho 18 por causa da minha idade e porque já tenho dez anos a mais de serviço, **eram regalias que fomos ganhando e que de certo modo as temos perdido**, porque no fundo nós passamos cá muito mais tempo. Essas sete horas como são dadas por mim, porque neste momento a escola tem que esgotar todos os recursos para que o aluno tenha sucesso, eu tenho que dar todas as condições para que esse aluno tenha sucesso, e como eu vou fazer? Dando-lhe apoio individualizado [...] (PROF. PORT. I2, PORTUGAL, 5 nov. 2012).

Além da dificuldade dos professores que ainda não estão no quadro de escola (“efetivo”), mas acreditavam que com a idade e o tempo de serviço viriam a obter essa conquista, há a questão de que mesmo os docentes que alcançaram essa “estabilidade” estão em risco, pois, com a redução de turmas e de carga horária, muitos deles ficam sem horário na escola onde estavam lotados, o que ficou conhecido como “horário zero”; com isso, eles perdem a estabilidade que acreditavam ter no quadro de agrupamento. Sem aula, o professor deve prestar novo concurso e pode, inclusive, ficar sem emprego. Esse medo do desemprego aparece principalmente entre os docentes mais jovens ou que estão “no meio” da carreira docente.

[Horário zero] é quando não há componente letivo, ou seja, alguém que está em quadro de agrupamento, que é da escola mesmo, por exemplo, há 20 anos está numa escola e a dada altura não há alunos; então, a pessoa fica com horário zero, aí fica sujeito a uma mobilidade provisória até que tenha novo concurso. A pessoa efetivava e dizia “estou aqui para o resto da vida”, e agora, não. E, normalmente, quem tem menos tempo de serviço é o último a receber as turmas, se não houver turmas ele terá que concorrer, terá que sair. É muito comum em Portugal os professores se deslocarem, ir para regiões muito longe, eu já fui também, duas vezes; isso é comum, o nosso intuito é, no fundo, os professores acabam por aceitar porque vão fazendo tempo de serviço e depois é uma mais-valia para o concurso seguinte, agora com todos esses cortes, esses esforços muitas vezes caem por terra, mesmo assim não se arranja nada, e pessoas que estavam a contrato 15, 16 anos hoje não têm trabalho (PROF. CIÊN. NAT. A2, PORTUGAL, 5 nov. 2012).

**Sobe de escalão vai ganhar mais, mas tá parado** e ainda vai receber cortes, não é? Agora no próximo mês parece que vai haver um aumento brutal lá no IRS, portanto vai lá um corte de 100 euros, 150, por aí, e já tive outros cortes antes. **A crise agora justifica tudo**, eu já deveria ter subido do quarto para o quinto escalão, e a diferença foi para aí uns 100 euros, mas depois por causa dessa coisa da crise **eles decidiram diminuir o ordenado dos funcionários públicos** uma percentagem, 3% ou qualquer coisa [...] **já houve corte do subsídio de Natal, do subsídio de férias, férias não tivemos, e de Natal só metade**, e para o ano fala-se que vamos ter um subsídio ou de Natal ou de férias, mas ao invés de ser pago integralmente como era, diz que vai ser aos bocados, eu não sei como que é, e agora no Natal também não sei se vou ter ou não, provavelmente não. E não só isso, vários cortes mesmo de professores, **querem mandar agora (parece que é) 40 mil para a rua**. Primeiro estão aí para os contratados e que, portanto, não têm vínculo com o Estado, **mas já há colegas com vínculo com o Estado, com a minha idade**, já com muitos anos de serviço **que neste momento não têm horário**, não têm alunos, **que estão com o horário zero, e o que se fala é que depois vão para a mobilidade e depois para a rua**. Portanto, para o ano desta escola, fala-se que vai agrupar com outra e depois o que manda é a graduação dos professores, imagina que só há dez turmas para distribuir e há mais professores do que turmas, os mais velhos com maior graduação é que têm direito a isso; os outros, não tendo trabalho, têm que concorrer, **mas como isso é no país inteiro, não arranja em lado nenhum... Portanto, ficam com horário zero** e o que se fala é que para já o governo ainda está com os paninhos quentes, mas depois vai para a rua, **mesmo com a minha idade, com 50 anos e quase 40 de serviço, estou com um bocado de medo** quando este agrupar [mega-agrupamento] com outra, porque acho **que já estão lá umas mais velhas do que eu, portanto, depois o que manda é a graduação, a antiguidade, mesmo já sendo velha** [risos] e sendo antiguidade, ainda há mais velhas do que eu [...] (PROF. PORT. C3, PORTUGAL, 6 nov. 2013).

Diante da instabilidade ora citada, o professor parece olhar para o colega (mais velho e mais graduado) como um “adversário” e com quem tem de competir. O clima de austeridade, divulgado de forma incessante na mídia do país, parece ter lançado sobre a escola o sentimento de vulnerabilidade; nessa realidade, o docente se volta para o seu trabalho e, como destaca o professor JM4, faz o melhor que sabe e evita conflitos, tudo para garantir seu posto. Essa realidade leva o professor a suportar alterações na sua prática e a ampliação do trabalho, seja da jornada quanto na intensificação das atividades já realizadas ou novos atributos, como salientam os(as) docentes. Contudo, isso provoca cansaço, esgotamento físico e emocional.

Basta olhar para as nossas caras e... **sentimo-nos cansados**, observa, eu vejo o estado que algumas colegas estão, uns mais que os outros, mas acontece, agora acontece, nos sentimos cansados porque é muita coisa, eu vejo por mim que eu **queria ter o fim de semana** para mim e não estou a conseguir, eu queria **chegar às 11 horas e deitar, desligar e não consigo**, e se faço isso tenho atas em atraso, porque há reuniões e há atas, tem as planificações por imprimir, também atrasei porque isso... para conseguir fazer tudo, nos ocupamos muitas vezes no fim de semana e trabalhamos até tarde para conseguir dar resposta a tudo. Portanto, o cansaço depois é maior e sente-se (PROF. PORT. MN5, PORTUGAL, 8 nov. 2012).

[...] **quase todos os fins de semana** que me dedico muitas horas a isso, e a **noite**, porque eu dou Português e Inglês e tenho cinco turmas [...] sou diretora de turma e **há uma série de burocracia** que é preciso, portanto, do **fim de semana**, agora estive a fazer testes, agora estou a corrigir testes, agora tem que apresentar a avaliação intermédia, quando acabar isso já está na altura de fazer os segundos testes, depois corrigir, depois tem a avaliação final, depois tem a minha direção de turma, os documentos que tenho que preencher, [...] nós na teoria temos 24 horas, mas **acabamos por trabalhar o triplo**, falo por mim, às vezes no final de semana acabo por trabalhar oito, sete horas a mais (PROF. PORT. C3, PORTUGAL, 6 nov. 2012).

Esse processo parece atuar sobre os professores, reduzindo forças físicas e emocionais, mas isso não diminui o gosto que muitos professores manifestam pelo trabalho docente. Todavia, como destaca o(a) professor(a) MN5, com as condições de trabalho que estão a se consolidar no país, o compromisso com a profissão faz com que muitas vezes esse profissional se “esqueça um pouco dele mesmo” e, por isso, se acostume a dispor parte da sua vida pessoal, disponibiliza mais tempo ao trabalho e reduz o envolvimento em atividades de mobilização da categoria.

[...] estamos acomodados e acho que tem a ver com toda a **situação econômica** que estamos a passar no **país**, eu acho que nós baixamos

os braços [risos] e já **não temos forças para lutar**, já deixamos a andar, pronto! E o ano passado o que aconteceu. Tudo isso pesa. **Muitos colegas com muito tempo de serviço não tiveram colocação**, e agora nós já dizemos “temos emprego, temos nosso sustento”, e **acabamos por aceitar tudo, acho que resignamos**, acho que foi isso, resignamos, mas **continuamos a gostar daquilo que fazemos**, nós gostamos de trabalhar com os nossos alunos, gostamos do nosso trabalho, nós **temos brio naquilo que fazemos**, damos sempre o nosso melhor, embora as situações nem sempre sejam as melhores, e é isso que eu acho que tem nos prejudicado, nós fazemos tudo o que seja para o sucesso dos nossos alunos, para o bem-estar deles, para que eles tenham realmente uma boa aprendizagem e **esquecemo-nos um bocadinho de nós**. E **sacrificamos muitas horas**, por exemplo, há colegas que vêm de propósito hoje para acompanhar os alunos [ida ao teatro], há atividades que se fazem no agrupamento e se fazem muitas no plano **anual de atividades, que implica muitas horas de trabalho extra**, e as pessoas fazem por amor dos miúdos, e eu acho que esse nosso ponto fraco é explorado pelo Ministério (PROF. PORT. MN5, PORTUGAL, 8 nov. 2012).

A progressiva perda de direitos e o aviltamento das condições da categoria docente em Portugal, como veremos, relacionam-se a uma lógica na qual se ampliam as cobranças da produtividade no tocante aos resultados da avaliação, ao mesmo tempo em que são reduzidos os custos do trabalho. Poder-se-ia concluir que a categoria vive atualmente a degradação acelerada das condições de trabalho, assim como outros trabalhadores no país.

### 3.3.2 Condições de trabalho na escola

As condições de trabalho na escola, as quais envolvem tanto as dimensões materiais quanto as humanas, foram avaliadas de modo positivo pela maioria dos professores<sup>82</sup>. As escolas do agrupamento envolvido na pesquisa apresentam estrutura física e material bem conservada, com boas condições de trabalho. Os professores que manifestavam descontentamento quanto à estrutura física e de materiais pedagógicos estão lotados em um prédio que atende ao Primeiro Ciclo, mas, de modo geral, as condições de trabalho na escola, na visão dos professores entrevistados, não representam grande preocupação, como salienta o(a) professor(a) A2 abaixo.

---

<sup>82</sup> Essa realidade, diretamente oposta aos destaques anteriores, relaciona-se, em parte, ao contexto do ingresso de Portugal na União Europeia, ainda em 1986, como Comunidade Econômica Europeia e, posteriormente, no Tratado da União Europeia (Tratado de Maastricht, 1993), o que garantiu a entrada de recursos no país, aplicados em diferentes áreas, com construções e estruturas, dentre elas no campo da educação.

Eu não tenho aqui grandes dificuldades em relação a isso [condições de trabalho na escola]. [...] **no que diz respeito aos materiais, não tenho dificuldade...** há poucos anos, com o plano tecnológico, vieram esses computadores todos, todas as salas têm projetor, computador, temos também alguns quadros interativos, acho que os nossos laboratórios também estão bem... (PROF. CIÊN. NAT. A2, PORTUGAL, 5 nov. 2012).

Contudo, tais condições conquistadas após o período de ingresso na União Europeia, no contexto atual de complexa crise econômica em Portugal, têm provocado consequências. As ações do governo para atender aos compromissos firmados no tratado e as exigências dos seus credores para assim obter novos recursos têm levado a medidas de redução de despesas e cortes de funcionários públicos, como já vivenciam os professores. As estruturas e a modernização do país agora têm de ser pagas, e é sobre o trabalhador que recaem as maiores consequências.

A crise na UE demonstra os resultados das privatizações, das políticas monetaristas e da reforma estrutural do *welfare state*, quando “[...] continua-se a exigir dos cidadãos grandes sacrifícios em nome de um vínculo externo, e não de seus interesses, nem para melhor satisfazer suas necessidades de trabalho, de renda ou de proteção social” (VASOPOLLO *et al.*, 2004, p.50). A austeridade não tarda a atingir as mais simples demandas da escola e, como destaca o(a) docente T2, com mais exigências e sem recursos, o professor sente-se pressionado.

O **número de horas** que passamos a passar aqui na escola não tem nada a ver com o que passávamos. Atualmente passamos muitas **horas não letivas aqui**; no fundo, muitas delas convertem em praticamente letivas, **são com os alunos**, então vai dar no mesmo, não é? E depois acaba quase por não ter **condições para os professores estarem aqui**, às vezes estamos ali na sala de estudo, nem há cadeiras [risos], é complicado nesse aspecto, mesmo falam muito em atividades **fora da escola, a gente só pode fazer se todos os miúdos tiverem verbas** para pagar o seu passeio, para haver atividade tem que ir todos, todos têm que pagar e nem todos têm condições de pagar, depois temos os escalões [alunos que recebem quando comprovada a limitação financeira da família], mas os escalões não pagam essas coisas, é complicado, **querem que a gente faça, mas depois não têm condições**. Em questão de atividade fora da escola, são os meninos que pagam a sua saída, a pessoa pensa duas vezes antes de propor uma atividade. [...] Antes eu saía muito, agora eu deixei, eu levava os meninos para ver o Museu do Homem, na Espanha, eu deixei (PROF. CIÊN. NAT. T2, PORTUGAL, 5 nov. 2012).

Portanto, a reconfiguração faz encontrar prédios e materiais novos, escolas recém-inauguradas ou reformadas em Portugal. Por isso, é compreensível a avaliação

positiva dos professores do agrupamento pesquisado quanto às condições de trabalho no espaço da escola, embora se destaquem cortes com gastos extras, como ao propor uma atividade de campo.

### 3.3.3 Condições de trabalho para a autonomia e autoridade do professor na docência

É na dimensão das condições de trabalho para a autonomia e autoridade do professor na docência que se encontram as manifestações mais ativas desses profissionais em Portugal. A análise da percepção dos professores acerca da organização por agrupamento de escolas trouxe à tona categorias como autonomia, controle/relação de força, burocracia e participação.

Tais elementos serão considerados no decorrer do texto e compõem um quadro que, em nossa visão, evidencia outro campo do processo de precarização do trabalho vivido pelos docentes lusitanos. Todavia, para a análise dessa condição do trabalho, duas categorias assumem centralidade: as relações de força no agrupamento de escolas e a questão da autonomia, pois ambas estão estreitamente relacionadas à proposta da avaliação em Portugal (Programa de Avaliação Externa da Escola e os exames nacionais), foco desta pesquisa.

#### 3.3.3.1 Conflitos, consensos e hierarquias: as relações de força no agrupamento de escolas

O “agrupamento de escolas”, na visão dos professores, é uma forma de organização ampliada de relações de poder que ocorre em diferentes níveis, intensidades e conexões (internas e externas à organização).

Não obstante, a própria definição de poder é complexa e incongruente. Como salienta Paro (2008, p.32-36), o “poder” que supõe o ser humano como sujeito<sup>83</sup> pode ser visto sob duas perspectivas: a do poder como capacidade de agir sobre as coisas; e a do poder como capacidade de motivar o comportamento de outros. Interessam-nos aqui as duas dimensões analisadas por Paro (2008, p.32-36), *modos* de o poder ser exercido (coerção, manipulação e a persuasão) e o *estado* de poder (atual e potencial). Nesse contexto aceitaremos como base o poder que ocorre tanto em ato quanto em potência

---

<sup>83</sup> Para não falar, por exemplo, do poder da natureza.

(ações efetivadas ou em iminência para o exercício de poder). O poder em ato é exercido, ao passo que o poder potencial existe em possibilidade de exercício.

Sobre essa questão do poder atual ou em potência, há diferentes e conflitantes visões<sup>84</sup>, como em termos weberianos, em que o poder é uma relação social assimétrica de mais de uma pessoa – “A” faz com que “B” realize algo sem que seja de seu próprio interesse. E, diferentemente da visão de Foucault (1985; 1988), para Weber (1971) há poder em potencial, ou seja, a pessoa pode ter e não o usar.

Existem diferentes formas de poder que podem ou não ser legítimas. A autoridade em Weber se diferencia por ser um poder legítimo, isto é, socialmente aceito, que não é contestado, diferente, por exemplo, de uma ação da coação por um ladrão armado que usa do poder, mas não detém legitimidade. Na definição de Weber (1971), há três tipos de autoridade: a tradicional, a carismática e a racional. Para o autor, tanto a primeira quanto a segunda estariam em crise diante da complexidade da sociedade moderna, a qual demanda uma autoridade racional legal. O “[...] tipo mais puro de exercício da autoridade legal é aquele que emprega um quadro administrativo burocrático”, em que o chefe da organização ocupa a posição de “[...] autoridade em virtude da apropriação, eleição ou designação para a sucessão” (WEBER, 1971, p.19-20).

Segundo Paro (2008), na *coerção* o exercício de poder se dá permeado pelo conflito no qual o poder de “A” sobre “B” se exerce contra a vontade deste, seja como coação ou ameaça de punição. Na *manipulação*, o conflito está em estado potencial e se induz o comportamento do outro sem revelar ou camuflando os verdadeiros interesses. Já a *persuasão* na visão do mesmo autor, pressupõe a ausência de conflito na relação de poder, sendo que há o poder de convencimento; assim, “B” realiza dado comportamento do interesse de “A” porque este o convenceu a realizá-lo sem quaisquer constrangimentos.

Na persuasão, Paro (2008, p.42) apresenta uma relação de poder possível apenas no âmbito do diálogo e, em termos políticos, uma relação “[...] democrática, na medida em que há a produção da convivência entre sujeitos que se afirmam como tais”. Contudo, compreendemos que a própria capacidade de persuasão pode ser construída de forma injusta e excludente, seja pela posição social ou capital cultural que “A” e “B”

---

<sup>84</sup> Diferentes correntes epistemológicas defendem posições díspares e mesmo contrárias, dentre elas a que diz respeito à categoria poder. Aqui nos interessa apontar algumas reflexões, situando diferentes perspectivas.

dispõem, na qual certas visões de mundo se sobrepõem e limitam a relação democrática. Para a persuasão ser democrática, todos devem ter acesso, conhecer as regras do jogo e estar preparados para jogar<sup>85</sup>; caso contrário, transforma-se em mera manipulação no sentido de indução do comportamento de “A” ao interesse de “B”, sem revelar os verdadeiros interesses.

Como aponta Gramsci (2012), na “relação de força” é necessário saber jogar, pois quem sabe a arte da guerra tem vantagens, e quem não as tem deve construí-las. Essas relações envolvem a consciência, a necessária formação política dos trabalhadores e a compreensão do funcionamento do Estado (sentido amplo)<sup>86</sup>. Com efeito, a ação e organização dos trabalhadores devem envolver-se da *vontade coletiva*<sup>87</sup>, a fim de agir efetivamente em coletivo. Nessa perspectiva, a postura assumida pelos membros de um grupo afeta a busca por interesses comuns. Assim, na relação de força as energias podem ser canalizadas a um propósito coletivo ou se dissiparem em particularidades que limitam a ação, e é nesse sentido que as disputas internas evidenciadas no agrupamento entre os sujeitos do grupo, diante da “aparente cordialidade”, limitam a (re)ação coletiva e a busca pelas demandas da categoria.

Como observamos nos excertos dos(as) professores(as) J2, C3 e I2, há uma postura recorrente entre os entrevistados em afirmar que quem “manda” e “define” a condução do agrupamento é o(a) diretor(a). De um lado, essa avaliação se relaciona às orientações do Estado, que têm conduzido medidas para centralizar no interior do agrupamento o poder nas mãos do diretor e, assim, realizar por meio deste, os interesses na condução de suas políticas, mas, de outro lado, a postura dos professores reforça essa

---

<sup>85</sup> Em Gramsci (2012, p.19), seria o conhecimento de “ciência e da arte política”. Esse conhecimento é, segundo autor citado, o que Maquiavel tenta levar ao povo com o livro *O Príncipe*.

<sup>86</sup> Na visão gramsciana, o “[...] Estado é composto pela sociedade política (sentido restrito – coercitivo), que é constituída por mecanismos burocráticos executivos e policiais/militares que garantem a supremacia da força da classe dominante, e pela sociedade civil, por meio da qual se legitimam a constituição e a difusão de uma visão de mundo, o que é realizado por meio de organizações como igrejas, sindicatos, escolas e organizações culturais (a exemplo dos meios de comunicação). O Estado sustenta uma dimensão ideológica por meio de organizações aparentemente dissociadas do aparelho estatal, mas que favorecem a constituição e consolidação de “consensos sociais”. Desse modo, as dimensões ideológicas, culturais e políticas têm um sentido característico, na análise de Gramsci, sobre o Estado, visto em sua amplitude como repleto de contradições por estar marcado pela luta de classe (GRAMSCI, 2006) Essa perspectiva é emblemática da complexidade do debate das políticas públicas de educação na “arena estatal”, tanto no sentido restrito do Estado, quanto no sentido ampliado que abarca os meios de direção intelectual e moral, que são aparelhos privados hegemônicos, dentre eles a escola” (RICHTER, 2013, p.169). Nessa dinâmica compete a análise da relação de força.

<sup>87</sup> Conceito desenvolvido por Gramsci (2012, p.17): “Vontade como consciência operosa da necessidade histórica, como protagonismo de um drama histórico real e efetivo”. Ver ainda “homem coletivo” (*Ibidem*, p.23).

perspectiva. Logo, a “força” do diretor nas decisões serve aos intentos do Estado, que direciona por esse “canal” políticas centralizadoras que pressionam os professores.

E aí, se ele(a) [diretor(a)] **manda, nós temos que fazer, mesmo que não estejamos de acordo**, é a maneira de trabalhar que ele(a) tem. [...] ele(a) é que **manda** [risos]. Pronto! Ele(a) é diretor(a), tem o(a) vice-diretor(a) e tem os adjuntos e os assessores (PROF. MAT. J2, PORTUGAL, 5 nov. 2012).

*Pesquisadora:* Mas então ninguém quer ser diretor de turma?  
**Respondente:** Mas agora **ninguém pode recusar cargos** porque isso pode dar origem a um **processo disciplinar, fica mal perante o(a) diretor(a)**, não pode recusar (PROF. PORT. C3, PORTUGAL, 6 nov. 2012).

Dentro do agrupamento, a própria **direção tem a diretora**, que é a que supervisiona, mas depois tem os assessores e os adjuntos do Primeiro Ciclo. O adjunto do Primeiro Ciclo é que faz a ponte com os professores do Primeiro Ciclo, é quem marca reuniões conosco, **que dá as diretrizes** e depois **comunica a diretora**, embora o(a) **diretor(a)** seja ele(a) o **órgão máximo**, mas depois tem esses ramos que são eles que trabalham; portanto, é o adjunto que faz a ligação (PROF. PORT. I2, PORTUGAL, 5 nov. 2012).

O poder socialmente aceito e não contestado pela maioria dos professores “atribui” cada vez mais força ao diretor e ao constructo cultural que naturaliza o seu papel no agrupamento. Nesse sentido, não basta conhecer as “regras do jogo”; é preciso ter a formação política do professor, da consciência e de *vontade coletiva* para construir relações democráticas, participativas e autônomas no agrupamento.

Esse aumento do poder nas mãos do diretor está relacionado, segundo os entrevistados, a fatores como a ação do gestor na operacionalização da avaliação de desempenho docente e a distribuição de carga horária entre os professores. O medo de perder o emprego diante da progressiva diminuição de carga horária da categoria, em decorrência da redução do número de alunos<sup>88</sup> da rede (baixa taxa de natalidade no país); da ampliação do número de alunos por turmas no ensino básico e secundário (passou para o mínimo de 26 e máximo de 30); e do congelamento das progressões (que garantia a redução de carga horária dos professores ao longo da carreira) leva os professores a ficarem com receio de se contrapor ao diretor, uma vez que ele define a distribuição de carga horária no agrupamento.

<sup>88</sup> Segundo os dados do CNE (2012, p.74), a “[...] diminuição do número de jovens registra-se em todos os ciclos do Ensino Básico, mas é no 1º que atinge a proporção superior (11,2%) a refletir os efeitos da evolução demográfica”.

Nesses termos, tal realidade influencia a relação entre os professores e destes com o(a) diretor(a), visto que muitos ficam temerosos com as consequências do embate, além de gerar um clima de medo e mal-estar no trabalho, por não saber sobre o futuro e a estabilidade profissional. Essa realidade se aproxima do “[...] processo que precariza a totalidade do viver social” (VASAPOLLO, 2007, p.92), no qual os professores estão operando com o “instinto de sobrevivência”, pois o medo faz com que eles aceitem a precarização e, inclusive, passem a olhar o colega de trabalho como uma ameaça. O excerto abaixo do(a) professor(a) LC4 aponta algumas dessas manifestações.

[...] neste momento me sinto **completamente sozinho**, porque não só **toda a gente já desligou**, já **desistiu**, já estão em uma fase de **integração da nova ordem**, ou naquela **fase da depressão**, da não aceitação que é típica da fase da depressão, e depois há a **fase da integração**, estão todos nitidamente ou praticamente na integração da nova ordem; portanto, é **incômoda a voz que permanece**, nesse momento já... **digo o que tenho a dizer, vai para as atas e me deixo escrito**, mas já **não acredito em nenhuma ação de resistir** a isso, resistir a aquilo, se torna quase **sinônimo de subversão à autoridade [diretor(a)] aqui da escola**, que já **não é admitida por ninguém**, e a subversão ao Ministério, já ninguém liga e, portanto, neste momento vejo praticamente **nulas as resistências, mesmo a nível sindical**, [...] há uma **ideia** de que isso é global de que não está a acontecer só conosco, que **não adianta resistir**; neste momento, todas as barreiras a meu ver foram quebradas. Portanto, os professores aceitam e depois há essa, que a meu ver é do tipo totalitário, **há o poder que é conferido às direções das escolas**, poder que está consignado na lei que é este que é o único que é genuíno, mas depois há os **poderes implícitos que são concedidos pelos próprios professores a quem manda neles**, e esses **poderes** no momento **não têm um limite definido**, ou seja, há a ideia de que... aquela história o “Estado sou eu”, aqui **eu que mando e defino, o que não está na lei eu depois digo e posso dizer porque eu é que mando**, portanto um pouco essa... e como foi **posto na mão da direção um certo arbítrio**, uma arbitrariedade na decisão “**ficas ou não ficas na escola**”, “**podes ir para o horário zero**”. Isso foi uma trapalhada, esse **poder implícito** concedido ou cedido é **enorme**, tem repercussões. **Contestações zero** neste momento. Como digo, na minha parte, dá a noção que mesmo que falar com aqueles **colegas contestatórios pode ser perigoso**, está a perceber? Estamos em plena democracia e em plena autonomia, não sei se está a ver, entre aspas, ironicamente falando (PROF. PORT. LC4, PORTUGAL, 7 nov. 2012).

Entre os sujeitos, há aqueles que contestam esse processo, mas o que predomina é o clima de pessimismo, ceticismo e medo. Como indica o excerto do(a) professor(a) LC4, existe um *contágio do desânimo e desistência*, mas que se realiza de modo diferente entre os professores pesquisados. O posicionamento crítico e contrário às

condições de trabalho docente entre os entrevistados é reduzido, mas é ainda mais limitado o número daqueles que deixam transparecer ao coletivo sua insatisfação e, mesmo diante de possíveis consequências, entram em conflito com a “ordem estabelecida”. As ações coletivas de manifestação docente, seja via sindicato ou mesmo por meio de outras opções, não foram identificadas nas entrevistas, e os professores que se posicionam ativamente revelam a descrença na *persuasão* dos colegas para buscar alternativas à realidade da categoria.

Além disso, a manifestação explícita ou velada da insatisfação acerca do processo educacional instituído não é consensual, pois há ainda professores que não apenas concordam com a forma de condução da organização, como também apoiam a lógica instituída, assim como o “poder máximo do diretor”. Na visão do(a) professor(a) LC4, direta ou indiretamente, o diretor define quem “fica ou não na escola” ou quem “pode ir para o horário zero”. Nessa relação, ele assume poder tanto de forma direta, emanado pelo Estado e autorizado à execução, quanto pelo poder em *potência*, presente na relação com os professores e em iminência de ocorrer. Desse modo estão dadas as condições para a ampliação da força de ação do diretor, seja executada ou em potencial, pela coerção ou manipulação. Esse processo limita a autonomia dos professores e a autenticidade da participação nas ações decisórias, mesmo entre os membros do Conselho Geral.

Por conseguinte, o Conselho Geral, considerado legalmente o órgão político que deve emanar decisões e representar o coletivo, é composto por professores que, como os demais, estão sujeitos à avaliação de desempenho, à definição de carga horária e à distribuição de turmas, o que provoca, dentre outros fatores, a promiscuidade do significado desse órgão de direção, como salientam os professores L3 e SP5. Essa situação gera uma forma de *coerção* ou *manipulação* sobre os membros do conselho, os quais sentem receio das consequências do posicionamento assumido; portanto, afeta a tomada de decisão democrática e autônoma. Observam-se nos trechos abaixo o mal-estar, as tensões e preocupações dos professores nessa condição.

**O Conselho Geral não é um órgão de gestão, é um órgão de direção** e, portanto, estará **teoricamente acima**, porque será o orientador em termos de **políticas educativas** do agrupamento e das orientações para o agrupamento, portanto não tem a função de gestão, a função de **gestão** depois terá o(a) **diretor(a)**, os **assessores**, os **adjuntos**; esses é que depois têm a função de gestão, será depois por departamento, todos os órgãos do conselho pedagógico etc. Em nível

do **Conselho Geral**, nós estamos mais ao **nível macro**, estaremos **acima da outra estrutura**, estamos mais em linhas orientadoras, portanto, o que se pretende para esse agrupamento é dar algumas indicações, aprovar as atividades que levem de fato... que se consiga **atingir as orientações** que são **emanadas a nível do Conselho Geral**. [...] há **diferença entre gestão e direção**, embora se chama diretor(a), mas é mais gestão. Portanto, a **gestão** será mais o que **executa**, a execução, que organiza e que **põe as coisas a funcionar**. A **direção** está mais ao **nível de grandes orientações**, mais da **política educativa a seguir**, das **metas que se propõe para o agrupamento**, portanto, e depois para **operacionalizar isso**, temos **então a gestão**, vai operacionalizar, vai mandar operacionalizar. “Teoricamente” porque, assim..., depois **na prática isso acaba por haver o quê?** Que **no Conselho Geral também está o(a) diretor(a)**, eu [presidente do Conselho Geral] que, de certa forma, sou **subordinado do(a) diretor(a)**, como elemento, como professora daqui, mas estou como presidente do Conselho Geral. Portanto, acaba por haver aqui uma **promiscuidade complicada**, que leva o Conselho Geral depois na prática não desempenhar assim tão bem aquelas funções que seriam o **ideal**, que era estar de fato acima e poder **emanar com mais força** aquilo que se pretende, aqui há assim, pela própria **constituição**, acaba por haver esta..., é complicado, não é? **Porque, de certa forma, estamos depois em posições diferentes no mesmo órgão**. [...] Teoricamente se tivéssemos um organograma, estaria o Ministério da Educação, depois em nível de cada agrupamento está o Conselho Geral, e dos conselhos gerais sai o(a) diretor(a), o Conselho Geral está sempre acima, **no organograma está acima**. [...] Por isso, tem assento a autarquia, **tem as forças vivas em nível cultural**, tem a associação de pais, funcionários, professores, temos todos assentos, temos representação no Conselho Geral, exatamente se construiu esse órgão político, que depois [risos] **no dia a dia**, pronto! (PROF. HIST. L3 PORTUGAL, 6 nov. 2012).

[...] o **Conselho Geral** tem que **aprovar o regulamento interno**, e ele **aprova o regulamento interno**, sem dúvida, **mas poderia ser o Conselho Geral**, por exemplo, **a dar indicações**, e isso nem sempre acontece, pronto! Aprova, **nós temos que analisar os documentos, às vezes em um tempo muito restrito que nos são enviados**, isso é um problema muito grande, não é? Porque **há manobras** para nos entregarem os documentos, por exemplo, o plano anual de atividades, o regulamento, nós temos que aprovar o orçamento, por exemplo, as linhas gerais do orçamento é dado tudo muito em **cima da hora para a gente poder analisar**, há **maneiras de fazer não funcionar o órgão** como deve ser, pronto! Portanto, quem pertence ao órgão vê **essa resistência e não se sabe o que há de fazer**, ou abre uma “**guerra**” direta só... é o que lhe digo, os professores que têm mais consciência disso, são os que estão mais dentro da escola e têm mais consciência disso. Depois também tem um **processo invertido**, vamos lá ver, ali nós pertencemos ao órgão da escola, ao órgão máximo da escola, mas depois ao mesmo tempo **somos professores** que estamos sobre a alçada e **somos avaliados pela direção** ou pelo pedagógico ou uma equipe, portanto, isso... há ali uma... falta-me o termo agora... há ali uma... os **cargos estão todos misturados** e uma pessoa tanto está no **topo de uma hierarquia como a seguir está cá embaixo como**

**professor** só, e é **avaliado** por pessoas que estão... que nós deveríamos estar... está mal feito, deveria haver, quem está no Conselho Geral deveria ter outras prerrogativas que não tem, como lhe digo, não dá, **não dá para funcionar assim, uma pessoa acanha-se um pouco às vezes em... e eu não sou muito disso, mas no Conselho Geral às vezes acanha-se um pouco de falar...** inibem-se para... porque **sabem depois o que passa no dia a dia da escola e as repercussões de alguns atos e de algumas coisas que são ditas no Conselho Geral** (PROF. MAT. SP5, PORTUGAL, 8 nov. 2012).

Os professores apresentam uma riqueza de elementos sobre a complexa relação de força que se estabelece entre o Conselho Geral e o(a) diretor(a) do agrupamento. Entre a função definida na lei e a realidade se mantém uma aparência democrática, pois o controle do diretor faz com que o Conselho Geral seja, não raro, um “discurso ideal” que mascara processos autoritários.

De fato, estar em reunião com a presença do diretor leva muitos a temer se posicionar e questionar a gestão. Além disso, há fatores tácitos nas condições de trabalho do Conselho Geral que são importantes na análise de como elas revelam relações de força no agrupamento que levam o Conselho Geral quase ao anonimato. “Pequenos detalhes”<sup>89</sup>, como a falta de tempo para os professores-membros se dedicarem ao conselho; os documentos para ser analisados que chegam na última hora; a falta de espaço apropriado para as atividades do grupo; a falta de gabinete para o presidente, dentre outros aspectos, interferem no significado e na imagem desse órgão de direção, ou seja, o que está em jogo é sua força de ação, como se verifica na manifestação do professor L3.

Temos que nos **reunir aqui [sala dos professores], reunimos à noite...** [...] as pessoas também não **têm redução nenhuma no horário**, eu, por exemplo, como presidente tenho uma parte, nós temos a componente letiva e temos uma componente não letiva, se estamos na sala de estudos damos apoio, e eu tenho aí uma hora para tocar como presidente do Conselho Geral, mais ninguém têm, nem os funcionários, nem os professores, mais ninguém. *Pesquisadora:* Então é como se fosse um trabalho a mais? **Respondente:** Exato. É quase **voluntariado**, não é? [risos] Não há qualquer tipo de compensação, pronto! Eu ainda tenho essa hora na componente não letiva, mas meus colegas nem isso têm na componente não letiva, nenhum número de horas, nem os funcionários. Tenho dossiês, faço os dossiês, as **atas das reuniões**, deixava-as em casa, agora ficam no **gabinete da diretora**, portanto, até isso [risos] **fica lá** (PROF. HIST. L3, PORTUGAL, 6 nov. 2012).

<sup>89</sup> Realidade semelhante às condições de funcionamento dos “colegiados”, no caso brasileiro.

A falta de condições para o exercício das atividades coletivas como o Conselho Geral levam os docentes a prolongar ou intensificar sua jornada de trabalho, como aponta o(a) professor(a) de Matemática SP5. Todavia, o que torna árduo tal processo para alguns é que esse trabalho é despendido em função de uma pseudoparticipação gerada, especialmente, pelas relações de força entre o diretor e o Conselho Geral:

[...] os professores têm muito pouco **tempo** para trabalhar, é **fora do nosso horário de trabalho**, e depois não é só isso, há... digamos que quem está a fazer a **gestão** da escola tem sempre o **poder que o Conselho Geral não consegue ter**, por exemplo, o presidente do Conselho Geral não tem uma **sala** [...]. Para se reunirem, se **reúnem na sala dos professores à noite**, porque durante o dia estão ocupados com o trabalho com aulas, tem o horário completo, não temos qualquer... nem professores nem os outros, mesmo funcionários, qualquer diminuição do nosso trabalho para podermos nos aplicar, por exemplo, quando queremos fazer a reunião do regulamento interno, é nas nossas [horas] da componente não letiva que deveríamos estar a preparar aulas que vamos ter que reunir para fazer isso; portanto, temos um **trabalho acrescido**, e isso tira, **desvirtua** um bocado a função do **Conselho Geral** (PROF. MAT. SP5, PORTUGAL, 8 jan. 2012).

As orientações oficiais do Estado favorecem a limitação do poder do Conselho Geral (forma como se organiza o sistema – diretor como órgão unipessoal; incumbências delegadas ao diretor; falta de condições de trabalho dos membros do conselho), assim como a cultura construída na empiria da escola, em torno do papel e da imagem do diretor como aquele que dá a direção, como o próprio nome acabara por induzir. Todavia, como sustenta o professor-membro do Conselho Geral PS5, há pouca ousadia dos componentes do conselho, o que, às vezes, suprime a *autonomia relativa* que eles têm ou podem construir, ainda que a complexidade do funcionamento e a interação entre os órgãos de direção e de gestão permitam compreender os limites da postura dos seus integrantes. Com efeito, quanto menos o conselho resiste e se posiciona criticamente mais a gestão assume força.

Nessa conjuntura, o Conselho Geral acaba por servir aos interesses do Estado ao dar um “ar democrático” à organização do agrupamento. Destarte, ao secundarizar o papel do Conselho, isso não significa que este fique “esquecido”, seja pelo diretor ou Estado, pois, para ser mitigado, há um movimento ativo de forças e ações para mantê-lo nessa posição. No extrato abaixo há indicações nesse sentido.

[...] ele [**Conselho Geral**] está um bocado **adormecido**, e eu acredito, daquilo que eu tenho ouvido falar, é de forma geral pelo país inteiro, os Conselhos Gerais, se realmente eram o órgão político da **escola**, das **decisões políticas da escola**, mas **não é isso que acontece**, está muito adormecido e não é isso que acontece, **não têm possibilidades...** Podia ter mais, mas **depende muito de quem está à frente, quem lidera**, e depende de **quem está à frente do órgão de gestão...** Pronto! **Depende de quem está à frente do órgão da direção**, aliás, até a servir **chama direção a órgão de gestão** e ao Conselho Geral de Conselho Geral, que é o órgão de direção da escola, mas até fazem essa... Ninguém chama ao órgão de gestão de órgão de gestão; chamam de direção, é a direção da escola, por causa do diretor, portanto, também é... e **quem é o órgão de direção é o Conselho Geral e pronto, é isso que acontece** (PROF. MAT. SP5, PORTUGAL, 8 jan. 2012).

Ainda que seja relativo o significado das decisões tomadas no Conselho Geral (se realmente é possível tomar decisões autênticas por representatividade), a não ocupação desse espaço e a não ampliação do uso das decisões coletivas deterioram ainda mais o significado e a sua força, ou seja, a participação pressupõe a responsabilidade, o compromisso, a ação e a disposição ao enfrentamento; por isso, em nossa visão, a necessidade de ampliar a exploração desse órgão pelos membros que o constituem.

Essa relação de poder entre gestor e Conselho Geral aparece de forma muito contraditória na entrevista com o(a) diretor(a) do agrupamento. Em alguns momentos, ele retoma o discurso oficial e se coloca como órgão de gestão, destacando a dimensão política do Conselho Geral e, em outros, assume posição autoritária, especialmente ao se referir à *avaliação do trabalho docente* (avaliação de desempenho), elemento considerado por ele fundamental para o sucesso do agrupamento.

Portanto, a organização por agrupamento de escola abrange uma teia de especificidades do sistema educativo em Portugal e das suas condições de trabalho. A complexidade dessa organização envolve fatores históricos do país e do seu sistema educativo, a história das instituições e, em cada agrupamento, a biografia dos profissionais na instituição (amizades, conflitos, cargos e funções dentro e fora da escola, sentimentos e afetos) que permeiam as decisões e ações dos membros na escola.

Não raro, as forças se dissipam em torno de confrontos explícitos ou velados entre os próprios professores, marcados por áreas de saber distintas; cargos que cada docente exerce ou exerceu no agrupamento; cargos do professor praticado fora do agrupamento; relação entre professores na escola-sede ou entre as demais escolas do

agrupamento; nível de ensino em que atua; grau de formação etc. Entretanto, esse movimento interno não é provocado ou próprio do agrupamento, mas também instigado na escola, enquanto aparelho privado do Estado.

### 3.3.3.2 Os limites da autonomia na prática docente lusitana

O posicionamento crítico, o diálogo, a reciprocidade entre a manifestação e a ação, o trabalho coletivo, o conflito e a autêntica participação dos membros da escola e comunidade na construção do projeto educativo são, em nosso ponto de vista, fundamentais na organização autônoma da escola. Nesse processo, o diálogo é essencial, por meio do qual os sujeitos vivem momentos de reflexão e confronto de opinião, a fim de garantir decisões autênticas, sempre temporárias, do coletivo.

Para Freire (1981), o diálogo é uma relação horizontal de “A” com “B”, que nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Esse é o caminho indispensável em todos os sentidos da nossa existência, pois é no diálogo que nos opomos ao antidiálogo tão arraigado em nossa formação histórico-cultural, e com ele temos a possibilidade de criar a cultura da democracia que deve ser materializada nas ações, no cotidiano e em nossas relações. Em diálogos autênticos, o conflito faz parte das explicitações livres e legítimas, comprometidas com a construção participativa, crítica e coletiva dos princípios, nesse caso, da educação. O conflito aparece como algo presente que envolve aspectos políticos, epistemológicos, metodológicos e sociais (FREIRE, 1996).

Como destacamos anteriormente no Ensino Básico em Portugal, nas últimas décadas, o discurso da autonomia é um ponto bastante explorado. Paralelamente, nas entrevistas a autonomia também se constituiu em categoria central quando os docentes se manifestam sobre as suas condições de trabalho. Todavia, contrariamente às afirmações oficiais, muitos professores denunciam um movimento inverso, ou seja, a forte restrição e regulação do trabalho pedagógico e da sua autonomia profissional. O tema da autonomia das escolas, segundo Lima (1994), passou a ser representado como uma forma de articulação funcional entre o nível central e local; esse conceito passou a ser evocado com grande frequência como instrumento essencial “[...] de uma política de modernização e racionalização, como metáforas capazes de dissimularem os conflitos, de acentuarem a igualdade, o consenso e a harmonia, como resultados e artefatos, e não como processos e construções colectivas” (LIMA, 1994, p.31-32).

Para Barroso (2011, p.40), é possível afirmar que as políticas de reforço da autonomia em Portugal “[...] tiveram, sobretudo, uma função simbólica de mobilização para as mudanças a introduzir pelo centro do poder público, e de legislação de novas modalidades de controle”. Os espaços de ação autônoma dão apenas uma aparência de democracia, como anuncia o professor JM4:

O **professor desmotivado**, poderíamos analisar isso em diversos patamares, por exemplo, em uma reunião de **departamento curricular**, se a reunião se **reduzir** a uma reunião meramente informativa, [...] não se travarem aí **reflexões e tomada de decisão** sobre determinados assuntos essa reunião, ou seja, essa estrutura está condenada a existir apenas como um mero **figurino organizacional**, mas na prática, para alcançar os objetivos para o qual ela foi definida, ela não está a ser funcional, isto é, não é funcional, ou seja, porque é obvio, aí **entra o lado cômodo**, eu vou lá só para receber uma informação, mas, **afinal, para que existe o departamento curricular? É para eu chegar lá e ouvir** a coordenadora de departamento falar do princípio até o fim, e a **participação** dos elementos do departamento é praticamente **reduzida a pó**, isto é, a **zero**. Ora, isso é uma estrutura inócua que não tem qualquer proveito para dar à organização, porque daí **os atores saem tal e qual como entraram**, ou seja, pouco ou nada **contribuíram para o bem da organização** e para o **fervilhar de ideia da organização**. Portanto, qualquer organização precisa de um **fervilhar de ideias**, isto é, de um emergir de ideias e de inovação e de práticas pedagógicas e de sugestão inovadoras; se isso não é objeto de reflexão e de trabalho, nessas reuniões com **certeza que eu não poderei estar satisfeito** ao participar em uma reunião que é assim, mais do mesmo, outra vez o mesmo, apenas para **cumprir calendário**. [...] Se as pessoas estão **desmotivadas** é porque **não são convidadas a dar a sua opinião e quando a dão, às vezes, levam por tabela**, isto é, são **repreendidas**. Diz-se assim, “não deveria ter dito aquilo”, eu acho que temos o **direito** de nos **expressar** de uma forma **livre e democrática**, e quando alguém **nos chama a atenção de que quando propomos qualquer coisa, a ficar em ata**, nos vem chamar a atenção de que não deveria ter dito aquilo, [...] sou quase obrigado a dizer: “**afinal, dizem que no passado que era assim**”. Isso não é positivo, isso desmotiva as pessoas; portanto, **da próxima vez eu não vou falar**, porque **lucro muito mais**, saio de lá feliz [...] que se sente **envolvido na organização do projeto**, na concessão, nos sucessos, nos fracassos e no **reerguer desse projeto se for necessário**, [...] gostava de me sentir também **coresponsável no processo** e, às vezes, ficamos com a sensação de que os **responsáveis são sempre os outros** [silêncio] [risos bucólicos]. Às vezes nos deparamos, quer em nível macro, quer em nível meso ou micro, muitas vezes as coisas funcionam assim, **quando nós percebemos, as coisas já aconteceram, já foi tomada a decisão** e, portanto, significa mais uma vez que, pronto! Temos que **acompanhar o comboio**, temos que marchar **ao lado da estrutura**, mesmo que não tenhamos contribuído em nada para a construção dessa locomotiva, ou seja, do comboio que está, entretanto, em andamento (PROF. MAT. JM4, PORTUGAL, 7 nov. 2012).

O docente JM4 destaca uma dinâmica de funcionamento na qual o professor é convocado não para o “fervilhar de ideia”; para se posicionar, debater e ser atuante nas decisões do agrupamento; ao contrário, retrata uma “pseudoparticipação” em que as reuniões se transformam em momento de informação das decisões já tomadas. A autonomia em curso, oficializada em Portugal, converte-se, na prática, em transferência de encargos, apêndices de decisões, pequenas deliberações técnicas e procedimentos executados em domínio local do agrupamento.

Não há efetivamente a partilha de poder como princípio político na tomada de decisão dos professores; isso faz com que espaços cuja função seria de debate, troca de opiniões para chegar a uma definição coletiva se transforme, como destaca o(a) professor(a) JM4, em “mero figurino organizacional”. Embora o docente não perceba os objetivos dessa reunião (informação facilmente transmitida por meios mais ágeis), colocá-la no calendário da escola garante a aparência participativa, quando ela está “reduzida a pó” – inclusive, contraditoriamente, esse espaço seja usado “sutilmente” para censurar aqueles que se manifestam, atuando como forma de controle. Como consequência, tem-se o processo de descrédito dos valores participativos, da autonomia, da crítica e da autoridade docente, e o professor se transforma em mero executor, o que gera desmotivação e afeta a visão de si como profissional.

Nesse entremeio, a incorporação dessa visão acerca do professor interfere no sentido da docência e no papel do docente na sociedade, além de limitar ações coletivas e afetar a possibilidade do trabalho participativo na construção da escola desejada e na luta e reação dos profissionais da educação. Como defende Ball (2012), ao analisar a sociabilidade e a coletividade, valores da escola estão sendo destruídos e substituídos, entre outros, pela competitividade, culpa e inveja.

As “decisões técnicas” atribuídas à escola são geralmente, segundo os professores, de pouco impacto nos objetivos do trabalho pedagógico. Poder-se-ia inferir que as definições são de quais meios serão utilizados para melhor alcançar os fins já definidos pelo Estado. Todavia, como os objetivos estão pré-definidos, a própria organização dos meios também é condicionada e pouco autêntica, uma vez que a dimensão técnica/instrumental igualmente não é neutra, mas, ao contrário, envolve escopos explícitos ou não.

No excerto do(a) professor(a) CL4, destaca-se a forte orientação do Ministério da Educação sobre o “para quê”, “o quê”, “quando” e “como” se ensina, ao mesmo tempo em que o discurso da autonomia justifica as orientações políticas seguidas, como se observa no Decreto-Lei n. 75-2008. Segundo esse(a) docente, são arquitetadas estratégias que “desviam a atenção” da escola enquanto questões essenciais são implementadas, especialmente com as demandas de reestruturação dos serviços sociais em momento de crise vivida pelo país.

[...] **Autonomia?** [risos] Depende do **conceito** de autonomia. Penso que quanto **mais se fala** em autonomia, **menos se exerce**, e o fato de se falar muito... é como outras questões, quando há o dia disso, dia daquilo é **mau sinal**, e a palavra autonomia está no **discurso dos políticos** há coisa de 15 anos para cá com regularidade. Ultimamente com as questões superestruturais da **crise** tem se falado cada vez mais da autonomia, agora eu **não vejo** a questão da **autonomia nas escolas**... ou existe autonomia a ponto de se definir uma boa parte do **currículo**, o Estado tenha um **currículo mínimo** para a educação obrigatória, ou o Estado tem um tronco comum e depois **deixa que a escola** de fato, [...] **ou então a autonomia não passa de uma palavra sedutora para atingir outros fins** ou para ela própria **se institucionalizar como sendo... aquilo que é autonomia**. Eu creio que isso define autonomia num determinado âmbito **muito restrito**, hoje o que temos de autonomia na verdade eu dispensava, porque é uma autonomia que nos leva a muito **trabalho inútil, autonomia para quem vai fazer determinadas legislações que, na verdade, pouco ou nada adianta... é como autonomia para girar aqui dentro dessa sala, eu posso fazer o que eu quiser, mas aqui dentro dessa sala, não posso ir para o resto da escola**, essa é a **pouca autonomia**. É uma autonomia de **caráter administrativo que põe o professor a fazer muitas tarefas para além do que é o seu lado pedagógico** e, por outro lado, claro, enquanto o professor se consome, **consome verbas e tempo nesses pequenos documentos** que são a **suposta autonomia**, o professor perde tempo para as suas **questões pedagógicas**, para a sua atualização científica, para os trabalhos dos alunos e corrigir, se o professor consome o tempo a **produzir burocracia**<sup>90</sup> **em detrimento do que é o seu tempo próprio de ser professor, o que fazemos com a autonomia? Regulamentos internos, regulamentos de departamento, de disciplina, planos disso e plano daquilo, decidir pequenas questões**, por exemplo, [...] saber se as aulas são de 45 minutos ou 50 minutos quando, no fundo, depois vai dar no mesmo, é uma questão, põem as escolas a fazer contas e mais contas enquanto estão nos **desviando das verdadeiras questões**, enquanto isso se processa no Ministério, talha o **direito naquilo que é a essência da educação**. A meu ver, se a autonomia não se exerce a esse nível entre pais, encarregados de educação, professores e comunidade local, não é verdadeira autonomia; é uma

<sup>90</sup> Sobre essa temática, ver o interessante debate no texto *Elementos da hiperburocratização da administração escolar* (LIMA, 2012), que confronta com a tese de “pós-burocracia” no texto *O estado, a educação e a regulação das políticas públicas* (BARROSO, 2011).

**desvirtuação da autonomia**, mas que se institucionaliza nesse sentido. A comunidade, os professores passam a pensar que a autonomia é isso e **não vão exigir outra autonomia**. É a promiscuidade dessa palavra. Serve para **controle [...], não há de fato o poder da autonomia**, uma vez que o **Ministério decide tudo**, até o mais pormenor, **os conteúdos, os objetivos e o modo como fazemos as coisas** (PROF. PORT. CL4, PORTUGAL, 7 nov. 2012).

A retórica da autonomia da escola camufla a centralização das orientações políticas em Portugal e a restrita tomada de decisão do agrupamento quanto ao conteúdo, aos objetivos e ao modo de realizar a educação, os quais são regulados pelo Ministério da Educação. O uso do termo “autonomia” disfarça o autoritarismo. Seria, paradoxalmente, uma “autonomia para o controle”, pois enquanto autoriza e, ao mesmo tempo, obriga a escola a discutir e resolver questões técnicas (com opções restritas e pré-definidas) e com relevância secundária, limita a ação docente sobre assuntos importantes voltados para os princípios e fundamentos da organização em uma autêntica autonomia. Como apresenta Ferreira (2012), é com o aprofundamento democrático responsável que será possível levar os profissionais da educação a mais autoria e menos execução. Essa autora considera duas perspectivas sobre a autonomia, a reguladora e a emancipadora, sendo que:

Na primeira a autonomia é desenvolvida num jogo de dependências regulatórias que permitem que a experiência do sujeito se adeque, se adapte, ou seja, conforme as normas e as contingências imediatas dos contextos. O ser autônomo o é na medida do desejável e da adaptação social. Na segunda, a autonomia é desenvolvida numa perspectiva expressiva do sujeito e, portanto, autocrítica, responsável e criativa. Quer dizer, nesta perspectiva, o sujeito autônomo cria-se e (re)cria-se no quotidiano (FERREIRA, 2012, p.42).

A autonomia reguladora no lugar da emancipação do sujeito busca a sua adequação e adaptação às normas. Como salienta o professor CL4, nas últimas décadas o significado da autonomia tem sido deturpado e (re)conceitualizado, sendo incorporadas a ele novas bases ideológicas.

Com efeito, no sistema educativo português a autonomia é autorizada e cobrada em lei da escola. Há quase uma inversão, uma vez que ela passa a ser obrigatória, e o discurso valida um ideário social em torno do seu significado (re)definido. Nesse sentido, se historicamente os professores cobravam o direito à autonomia, agora, orientada pela concepção oficial, ela passa a ser exigida da escola; é, pois, uma autonomia que para os docentes se traduz em “mais trabalho”.

Na esteira da conceitualização de Ferreira (2012, p.46), esta seria uma “autonomia redonda” que “não tem ponta por onde se pegue”, uma perspectiva “formal e legal da autonomia” que se impõe como legítima e que não atende aos interesses do coletivo da escola.

É uma autonomia de “mal-estar”, de negação, que não avança, não responsabiliza e não se concretiza diferenciadamente conforme os atores e os contextos de ação. É uma autonomia burocratizada, que se realiza pela implementação de um conjunto de regras, normas e procedimentos aplicados localmente, mas imposto pela administração central (FERREIRA, 2012, p.46).

Esse “dever da autonomia”, segundo a autora, causa estranheza aos sujeitos, certamente porque ele não se vê refletido nas ações e definições tomadas; assim, a *autonomia redonda* configura-se no próprio fracasso da autonomia. Uma educação para a autonomia e autônoma demanda uma perspectiva emancipatória e democrática, no compromisso do sujeito consigo mesmo, mas também com o outro, em uma relação dialógica (FREIRE, 1996). Está relacionada com o processo decisório coletivo dos profissionais da escola e com a participação de todos os segmentos na significação da formação humana desejada e na definição política da decisão do “para que ensinar”, “quando”, “o quê” e “como ensinar”. Esse processo deve ser coletivo e participativo, pois o que está em jogo são concepções e intenções de educação. Se, de um lado, a escola tem o compromisso diante das orientações oficiais, de outro, a *autonomia decisória da escola* não pode se limitar à delimitação de *como* chegar a objetivos autoritariamente traçados pelo Estado e cobrados por meio do controle dos resultados da escola.

### 3.4 Exame nacional e seus efeitos no trabalho docente português

Diante da complexidade e diversidade dos dados, delimitamos três categorias de análise acerca da avaliação externa<sup>91</sup> em Portugal: *relação entre exames nacionais e a avaliação externa da escola*; *as influências dos exames na organização do trabalho pedagógico*; e *as implicações dos exames na constituição de novos valores e princípios*

---

<sup>91</sup> Na literatura, os testes standardizados em larga escala são denominados por “avaliação externa”, o que se diferencia de “avaliação externa da escola” realizada pela Igec, como apresentamos anteriormente, mas os professores, ao mencionarem a avaliação externa, se referem, normalmente, aos exames nacionais. Ao longo dos excertos destacamos em colchetes essa identificação.

*na relação do professor com a docência e com os pares.* Tais categorias estão diretamente relacionadas entre em si, mas também a toda a discussão até aqui trilhada sobre as condições de trabalho dos professores lusitanos.

### *3.4.1 Relação entre exames nacionais e a avaliação externa da escola*

Em Portugal há uma proposta, em nossa visão, importante e com grande potencial formativo de *avaliação externa da escola*, que abrange o trabalho de uma equipe vinculada ao Ministério da Educação e Ciência, a Igec. Esse processo avaliativo envolve inicialmente a autoavaliação da escola, que deve culminar com a elaboração de um relatório do agrupamento, enviado previamente à Igec, a qual posteriormente vem ao agrupamento, participa de atividades coletivas com os diferentes segmentos da organização e amplia os dados, a fim de elaborar a avaliação externa da escola. Após a liberação do resultado, a escola tem um período para se posicionar quanto ao envio de um contraditório, como detalhamos no início deste capítulo. Esse aspecto da política de avaliação do país tornou-se alvo da nossa atenção ao longo das entrevistas com os professores e demais sujeitos da pesquisa.

Na empiria, a potencialidade formativa dessa proposta assume particularidades que, não raro, se distanciam da expectativa inicial. No excerto abaixo questionamos o(a) professor(a) de Matemática PR7 sobre o processo inicial da avaliação externa da escola, ou seja, a autoavaliação e a elaboração do relatório que deve ser enviado à Igec.

*Pesquisadora:* Professor, como é o processo autoavaliação e constituição do relatório a ser enviado à IGEC antes da sua visita à escola? **Respondente:** Estamos a falar da avaliação de desempenho? *Pesquisadora:* Não, da etapa que é denominada autoavaliação. **Respondente:** Não sabia que eles [Igec] chamam de autoavaliação, a ideia que eu tenho é que eles pedem à escola indicadores em determinadas áreas. E o que queria? *Pesquisadora:* Gostaria de saber como é a elaboração... **Respondente:** **É no gabinete da diretora** [tom de voz baixo e cômico], se eu for o(a) diretor(a) eu tenho que ter **cuidado com o que vou escrever**, eu vou aos dossiês, eu não vou dizer que se fez isso ou aquilo se eu **não tenho suporte**, porque eu já sei que se eles vem cá e eu digo que está escrito isso e não há suporte, eles vão apontar o dedo e dizer: “onde é que está?”. Isso é mais um **trabalho do gabinete** que se pode fazer **documento na última**, está a perceber? **A gente às vezes pode trabalhar isso assim**, agora tem que **estar tudo formalizado** e aí o(a) **nosso(a) diretor(a)**, como vai ver que vai sentir isso, **trabalha muito bem**. Portanto, esse processo de..., **o que eles chamam de autoavaliação das escolas**, depende da

direção e depende da inteligência deles; quanto **mais inteligente for, quanto melhor souber trabalhar, melhores resultados vai ter**, é o chamado *marketing* escondido. [risos] **Não vamos** dizer que vamos **mentir**, não estou a falar na palavra mentir, mas estou a falar na palavra inteligência, e aí se eu fosse diretor, pode ter certeza que era um **trabalho de casa bem feito**, porque tem que ser, **se nos dão a oportunidade de fazer...** isso é quase como na **inspeção tributária**: se eu tenho uma empresa e eu sei que vem a inspeção, eu vou passar o ano para **por tudo preparadinho**, para por lá o que falta para quando o indivíduo vier dar-me um abraço e vai-se embora, e aqui com a inspeção tem que ser a mesma coisa. A nossa direção tem que preparar tudo, pedir o apoio a quem considerar necessário, **nós só nos rodeamos daqueles que temos confiança** e preparar tudo, para a inspeção vir aqui **avaliar bem, para ir com Deus** e até a próxima (PROF(A). MAT. PR7, PORTUGAL, 13 nov. 2012).

O(a) professor(a) PR7 destaca a distância entre os bastidores da escola e o oficial, o legal, o documentado, o visível aos sujeitos do exterior e até mesmo a alguns membros do quadro docente, já que, segundo o professor, participam de certos bastidores apenas aqueles em que o(a) diretor(a) confia. Como sugere, depende muito da “inteligência de quem olha” para realmente compreender o que se passa no dia a dia da escola, ao se referir aos membros da Igec no processo de avaliação externa da escola, assim como da astúcia de quem faz o “*marketing* escondido”, ou seja, de quem constrói a imagem da escola e lhe dá a aparência “formal/legal” desejada, como em um jogo de representações no qual os personagens simulam suas próprias vidas, mas usam recursos para torná-la mais agradável aos olhos dos espectadores que pretendem “conquistar”. Portanto, não é uma “mentira” na concepção do docente, pois a escola é realmente “apresentada”, mas nessa exibição o cenário pode ser adaptado – os personagens podem ser reinterpretados, o *script*, reformulado ou, ainda, pode mostrar mais uma dimensão e deixar outras à penumbra.

Nessa direção, o professor não se sente “infrator”, visto que não é, em sua visão, exatamente uma “mentira”, mas uma reconstrução do real, em que essa reformulação passa a fazer parte da vida da escola. Kosik (2010), que analisa a relação entre os homens e a realidade, define que a realidade não se apresenta imediatamente ao homem. Por isso, na dialética, se distinguem a representação e o conceito da coisa em si, que são duas dimensões de conhecimento da realidade; mais do que isso, duas qualidades da práxis humana.

Tal fato decorre pelo fato de o homem, perante a realidade, não se constituir como um abstrato sujeito cognoscente, e sim como ser que age objetiva e praticamente

sobre a natureza diante de seus interesses, permeado por um conjunto de relações sociais. Assim, na relação entre a Igec (Ministério da Educação) e a instituição escolar, poder-se-ia indagar: A escola manipula o olhar dos avaliadores ou os avaliadores, com as orientações políticas oficiais (com as *incongruências jurídicas*) e as visitas, manipulam a escola que se “maquia” para recebê-los? Há interesse por parte do *Estado* e da *escola* que os problemas do sistema educacional sejam francamente expostos na avaliação? O que significa superar os limites? E quem deve superá-los? Nessas problematizações, a concepção de avaliação e a sua finalidade são postas em questão.

Há um jogo, uma *relação de manipulação*, uma vez que, definidos os critérios, a escola pode preparar o terreno para mostrar (nesse caso, aos avaliadores), o que eles “desejam ver”, manipulando a avaliação. Entretanto, a própria “preparação/manipulação”, ao esconder os problemas e mostrar o que “dá certo na escola”, já é em si um *amoldamento* à orientação oficial, o que não deixa de ser em si manipulado.

Para o(a) professor(a) PR7, há uma astúcia da escola quando esta tem bom resultado na avaliação externa, nem que para isso seja necessário fazer “papéis de última hora”, mas não percebe nessa ação parte de um movimento das políticas de avaliação e que tal instituição, nesse sentido, colabora com os interesses do Estado, especialmente ao não expor os problemas estruturais do sistema educativo e da instituição. No momento da “autoavaliação”<sup>92</sup>, em uma concepção formativa, a escola deveria refletir sobre suas potencialidades e fragilidades, seja em decorrência de fatores internos à instituição ou de responsabilidade do Estado, para buscar superá-las, mas, ao inverso “constrói a melhor imagem” e apazigua os problemas. A visão punitiva da avaliação deturpa o seu sentido formador numa relação em que, quanto menos se mexe nas dificuldades, melhor para ambos os lados.

Destarte, na avaliação externa da escola há uma trama de interesses, lacunas normativas, criatividade dos profissionais que ali exercem suas funções. Observa-se, pois, que nessa relação de “preparação do terreno” há momentos de conflitos explícitos entre os profissionais da escola, mas, com a chegada dos avaliadores externos (Igec), muitos docentes promovem consensos provisórios para garantir uma boa avaliação. Mesmo os mais críticos à organização escolar, no momento da avaliação, assumem a

---

<sup>92</sup> Para ampliação sobre o tema na realidade portuguesa, ver Afonso (2010): *Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência*.

“defesa da escola” e colocam em suspensão muitos conflitos. Aqueles que se mantêm irredutíveis podem ser neutralizados na definição de quem assume os cargos da instituição educacional e, portanto, participam dos painéis com a Igec.

Quanto ao processo que se desenrola com a presença da Igec no agrupamento, os professores destacam que o principal foco de atenção da equipe são os resultados nos exames nacionais, o que influencia sobremaneira a avaliação externa da escola. No excerto a seguir, o(a) professor(a) L3 destaca a relação entre a *avaliação externa da escola* realizada pela Igec e os *exames nacionais*.

[...] a pressão vai ser maior, porque até agora era um bocado **o brio** [nota dos exames], **o profissionalismo** [...] **do professor que poderia estar em causa**, agora não, agora já **implica mais a escola**, porque as escolas que tiverem a **média interna** [avaliação da aprendizagem] **e depois chegarem e o exame externo** [exames nacionais] **ser bem mais baixo vão ser penalizadas** com o **crédito horário**<sup>93</sup> que é dado. **Cada escola tem, diante dos resultados, um crédito de horas** que é dado à escola que se pode gerir para os apoios, para além das horas letivas. [...] Por exemplo, a escola tem um crédito de horas, o professor tem 20 ou 18 horas para dar letivas, para, além disso, a escola ter um crédito de horas que pode dar aos professores também na componente letiva e que tem a ver com essa **diferença entre a avaliação interna e a avaliação externa**. Portanto, esse ano nós tivemos um bom crédito horário porque tivemos uma boa avaliação externa, mas se piorarmos relativamente à interna para o ano, podemos ter menos crédito horário, portanto, já vamos ter menos horas para os professores fazer outros tipos de... fazer apoios, para dar outras atividades, projetos etc. *Pesquisador*: Então pode ampliar o **número de professores**? *Respondente*: Pode ampliar. **Exatamente**, pode. Um professor que sobe oito horas, mas ele pode dar horas do crédito horário, pode dar apoio e ter isso na sua componente letiva, agora com isso, portanto, repare, **passa da questão pessoal para uma questão já da instituição**, a instituição tem interesse em que de fato... porque **vai se sentir na organização de uma escola também os efeitos dos resultados**. [...] É [pressão] cá, na própria escola. Passou muito mais para as escolas, e as escolas vão ter que agir estrategicamente, por exemplo, **se há professores que preparam melhor alunos para exames, se calhar, colocá-los só em determinados anos**, isso já sou eu a pensar que se calhar vamos caminhar para isso, **aquela ideia da sequencialidade, se calhar vai haver professores para os quais não há interesse que se dê uma sequencialidade aos alunos, porque falha em algumas coisas, portanto não interessa, vamos ter que analisar e interromper aquele ciclo** e pôr outro professor em determinados anos (PROF(A). HIST. L3, PORTUGAL, 6 nov. 2012).

<sup>93</sup> Crédito horário é um banco de horas distribuído pelo Ministério da Educação e Ciência no início do ano letivo a cada agrupamento ou escola não agrupada, de acordo com o progresso obtido pela organização nos resultados verificados por meio dos Indicadores de Eficácia Educativa (EFI) e da redução do abandono escolar ou risco de abandono.

Ainda que a avaliação externa da escola seja composta por um grupo de elementos analisados acerca do agrupamento, para o(a) professor(a) L3, um aspecto relevante na avaliação da Igec é o resultado dos exames nacionais, mais especificamente, a comparação entre os resultados internos da avaliação da aprendizagem com os resultados dos exames nacionais. Nessa relação está a visão de que o “sucesso” do agrupamento significa, sobretudo, resultados positivos nos exames nacionais. E é esse sucesso que garantirá mais ou menos horas [crédito de horas] ao agrupamento, o que, segundo o(a) docente L3, amplia a pressão sobre o professor, uma vez que, além de pôr em questão o profissionalismo do docente, coloca em discussão as condições de trabalho na escola e dos pares. Todos podem ser “penalizados”, caso ocorra diminuição do número de créditos horários, seja por limitar a realização de projetos na escola, diminuir a quantidade de horas para distribuir entre os professores, restringir o horário para apoio aos alunos etc. Além disso, menor número de horas significa menor número de docentes na escola, fator essencial diante das condições de trabalho analisadas anteriormente.

Contraditoriamente, as escolas que têm piores resultados não são as que recebem mais “crédito horário” para superar os problemas diagnosticados, o que seria coerente no caso da avaliação formativa; são aquelas que estão bem (e, provavelmente, vão melhorar ainda mais), que são contempladas. As recompensas e/ou punições (tanto do agrupamento quanto do professor), associadas pelos docentes à política de “crédito horário”, materializam a diferenciação entre as instituições de ensino que, por conseguinte, pode levar ao aumento das discrepâncias no ensino público, principalmente quando não se contextualiza as desigualdades entre a realidade das escolas e das comunidades atendidas, como destaca o(a) professor(a) MN5.

[...] Ela [IGEC] se interessa muito no resultado [exames nacionais], é tudo focado, a avaliação, créditos da escola... tudo focado em nível dos resultados [...], a IGEC também vem muito falar sobre isso, os resultados, o sucesso [resultados dos exames nacionais]. E agora... pronto! Outro fator que vai estar em consideração é a **discrepância entre os resultados internos e os resultados externos**, sendo muito focado nisso. A escola tem um **crédito horário para ela**, depois têm essas **contrapartidas positivas [risos]**, discutíveis também porque **se têm melhores resultados, talvez não precisem tantas horas**, portanto, um bocadinho, não sei, mas acho que não se tem muito em consideração o meio em que a escola está inserida, porque nós sabemos que os resultados são frutos do trabalho do professor, mas são frutos também do ambiente familiar, do meio em que o aluno está inserido, das

**condições sociais e culturais;** tudo isso é importante (PROF. PORT. MN5, PORTUGAL, 8 nov. 2012).

Assim, Portugal tem uma proposta de avaliação que permite um olhar mais amplo e comprometido com as particularidades das escolas e do sistema de ensino por meio da avaliação externa da escola realizada pela IGEC; contudo, na prática do agrupamento pesquisado, a atenção dada aos exames nacionais assume destaque e interfere nessa proposta.

Nesse processo, a comparação dos resultados das turmas, das escolas e da avaliação de desempenho docente acarreta sentimentos de competição entre os colegas. Esse fator, associado ao medo da instabilidade na carreira (devido ao número reduzido de turmas, aos cortes salariais, ao congelamento do plano de carreira etc.) leva os professores a focar nos exames nacionais, já que esta é base para a avaliação da escola, mas também da sua avaliação, pois, de acordo com os docentes, há impactos dos resultados dos estudantes na avaliação de *desempenho docente*<sup>94</sup>, ainda que de maneira informal. Houve a tentativa do Ministério da Educação, na gestão da ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues, em relacionar a avaliação de desempenho aos exames nacionais, contudo essa proposta foi retirada devido à resistência dos professores. Nos excertos abaixo registramos esse movimento inicial do Ministério na visão do(a) professor(a) de Matemática PR7, assim como a percepção no contexto atual, no qual os docentes percebem essa relação informalmente, como constata o(a) professor(a) de Ciências Naturais A2.

[...] Ui! A avaliação de desempenho dos professores, eu não sei em que ponto isso está, nós não sabemos em que ponto está a avaliação de desempenho dos professores **até entrar a Maria de Lourdes, até aí era como eu chamo aquilo, podia imprimir o nome no relatório, só mudava a data e era satisfaz, não está certo; agora mudaram** para um sistema de avaliação que foram buscá-lo no Chile, a Maria de Lourdes foi buscar, aquilo **era uma palhaçada, não se justificava o detalhe daquilo, nós quase tínhamos que andar com uma agente para tomar nota de tudo o que fazemos e, se possível, tirar uma fotografia para evidência, isso deu uma guerra, deu manifestações, depois foi um provisório, neste momento não estou interado** (PROF. MAT. PR7, PORTUGAL, 13 nov. 2012).

Um dos parâmetros a ter em conta na nossa **avaliação [desempenho] é de fato o sucesso dos alunos [exames nacionais]**; isso foi até muito

<sup>94</sup> Ver Decreto-Lei n. 41, de 21 de fevereiro de 2012, que procede à alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Disponível em: <[http://www.dgap.gov.pt/upload/Legis/2012\\_dl\\_41\\_21\\_02.pdf](http://www.dgap.gov.pt/upload/Legis/2012_dl_41_21_02.pdf)>. Acesso em: 2 jan./2013.

controverso, **isso já foi considerado**, já foi retirado, neste momento eu não sei muito bem como estará o novo sistema, porque infelizmente em Portugal tem havido sucessivas mudanças. Entretanto, já está toda a gente muito [risos]... é de quatro em quatro, depois é de três em três, depois é de dois em dois, depois é anualmente, hoje já é dois em dois novamente, tem sido assim, uma confusão..., **mas penso que neste momento isso [resultados dos alunos nos exames nacionais] não é considerado**. Agora **informalmente** quem vai avaliar pode ir já com a ideia de que este é **melhor que aquele porque teve bons resultados e aquele, não; informalmente isso poderá condicionar a avaliação que o avaliador vai fazer sobre o professor**, é uma preocupação acrescida, acho que sim. **Professor que tem alunos que vão a exame tem sempre a preocupação de prepará-los o melhor possível, tanto pela escola como por si próprio** (PROF. CIÊN. NAT. A2, PORTUGAL, 5 nov. 2012).

No entanto, o panorama sobre o desempenho docente, segundo os professores, passou por uma significativa mudança; inicialmente, como destaca PR7, não havia um rigor avaliativo. Nessa mesma direção, os professores MC4, I2 e PR7 apontam que muitos profissionais “extrapolavam os limites” e, por isso, era necessária uma forma mais efetiva de avaliação para que todos se comprometessem em relação à assiduidade e dedicação ao projeto da escola.

[...] **antigamente** também há coisas a se calhar, **era exagero...** nas **faltas os professores** durante o ano poderiam dar 12, que são chamados artigos por conta das férias. Se faltassem [...], aí depois tinha que ter menos dias de férias, só que isso para efeitos práticos, chegava férias e em agosto as escolas param, **no fundo gozei o dia e nas férias também não trabalhei**, no fundo era assim, e nessa altura se calhar acontecia exagero, porque havia pessoas que metia as 12, eu metia quando precisava se tivesse doente, eu nem ia a um centro de saúde, por exemplo, se tivesse uma gripe, agora tem que ir ao médico porque não posso meter esse artigo porque, **por conta, por exemplo, na avaliação docente, se não cumprir a carga letiva, essa é outra pressão que também nos criaram, que é a avaliação docente** (PROF. MAT. MC4, PORTUGAL, 7 nov. 2012).

[...] trabalhamos mais. **Eu concordo com algumas coisas que se fizeram, pois até agora achava que nós tínhamos muitas regalias, eu achava que alguma coisa tinha que mudar**, porque há aquela coisa na carreira de que tem aqueles que trabalhamos muito, trabalhamos em prol da camisola da escola, mas há outros que não trabalham (PROF. PORT. I2, PORTUGAL, 5 nov. 2012).

[...] **antigamente**, havia menos desgaste, **estou de acordo que deveria haver um reajuste aí... um professor que tinha 14 horas letivas, só passava 14 horas por semana na escola, não pode ser**, mas temos que atingir um equilíbrio, **não é levar tudo para o lado da mesma bitola** (PROF. MAT. PR7, PORTUGAL, 13 nov. 2012).

O que os professores evidenciam é a demanda pela avaliação, responsabilização e prestação de contas, elementos democráticos de transparência e compromisso social dos envolvidos no sistema de educação (Estado e escolas). Logo, os “[...] cidadãos têm o direito democrático à informação” do que acontece nas instituições e organizações públicas (AFONSO, 2011, p.85) e, dentre outros níveis, há o dever do Poder Público em avaliar os profissionais que têm sobre sua responsabilidade o processo educacional de várias crianças, especialmente diante da questão de:

[...] como lidar com uma parcela do serviço público que não se engaja na luta pela melhoria de suas condições de trabalho, não se sensibiliza pelo aumento da qualidade dos serviços oferecidos aos alunos nem se envolve com práticas participativas que maximizem sua própria organização (FREITAS, 2012, p.920).

Como ressalta o(a) docente L3, a avaliação deu visibilidade ao trabalho, e isso leva o professor a ficar mais preocupado; por conseguinte, há mais empenho. Por outro lado, para esse profissional ocorre um processo no qual toda a carga é passada para o professor que, por sua vez, é responsabilizado de forma unilateral pelos resultados.

[...] eu acho que as pessoas também sentem essa pressão, essa preocupação e tentam de fato... **há maior responsabilização**, isso tem chamado a **atenção das pessoas, se discute isso nas reuniões, porque é analisado, são analisados os resultados**, as pessoas são postas muito mais..., quer dizer, isso **deu mais visibilidade ao trabalho**; naturalmente, dando uma visibilidade, há uma maior responsabilização, não é tudo negativo, e de fato nota-se que a escola nos abalou um bocadinho [...], com todos os senões de **tudo isso, nota-se nesse caso que há uma preocupação em melhorar**, agora também é preciso passar essa preocupação para os alunos, **nota-se que a carga está muito pesada aos professores** [...] (PROF. L3, PORTUGAL, 6 nov. 2012).

No quadro abaixo destacamos os sujeitos que ao longo das entrevistas mencionaram, como efeitos dos exames nacionais, o estímulo à competição e a responsabilização unilateral dos professores.

Quadro 3. Efeitos dos exames nacionais sobre a prática docente

Dimensões do trabalho docente	Entrevistados
Competição	PR7; PS5; A1; C3; MC4; PA3; R2; T2; L3; J2; I2
Responsabilização do professor	MC4; S1; A2; H1; L3; MC4; MN5; PA S1; A1; H1; L3; MC4

Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados da pesquisa em Portugal, num universo de 35 entrevistados.

Como discutimos no capítulo anterior, em um sistema autônomo, especialmente no âmbito público, é necessária a prestação de contas sobre o que se faz, como e porque, o que implica a avaliação. Contudo, é indispensável discutir a intencionalidade que orienta esse processo de *accountability*, sendo importante (re)capturarmos o seu sentido formativo, haja vista a forte aproximação deste com uma tendência de despolitização, descomplexificação e tecnização (AFONSO, 2011; 2012). Destarte, a concepção que tem orientado as políticas de avaliação distancia-se dos princípios formativos e democráticos, envolvendo-a na lógica do “*quase mercado*”, com princípios privatistas de eficiência, produtividade, prêmio por resultado e, especialmente, pela competição, associada à minimização do papel provedor do Estado e à maximização do seu papel avaliador.

Nessa perspectiva, a avaliação do desempenho do professor se volta ao que é definido como produto do seu trabalho, ou seja, o resultado dos alunos em testes estandardizados, e é em tal nexos que o professor é observado como responsável unilateral pela qualidade da escola. Essa tendência é perceptível na visão do(a) diretor(a) entrevistado(a), ao se referir à avaliação de desempenho docente.

[...] Em **2007/2008**, há aqui como um **marco** porque o **Ministério da Educação muda o governo, muda as orientações** e coincide com a **mudança de modelo de gestão**; portanto, **passa do presidente do conselho executivo para um diretor, era um órgão colegial e passou a ser um órgão unipessoal**, e isso tem **implicações em nível da prática, em nível das decisões** e em nível dos Ministérios. As organizações do ano letivo têm um conjunto de procedimentos que não tem nada a ver com o anterior, as **faltas começam a contar para a avaliação dos professores**; portanto, a diminuição do número de faltas foi drástica, e isso depois tem implicações na **aprendizagem dos alunos**. O **cumprimento dos programas passou a ser obrigatório**, os alunos não têm feriado [horários vagos devido à falta de professores], portanto tem que se constituir internamente **uma bolsa de professores que substituam os professores que estão a faltar** e os alunos nunca podem vir para a rua, têm que estar sempre na sala de aula com atividades orientadas por professores, internamente este **órgão unipessoal ganha mais poder de decisão para implementar estas medidas, porque estas medidas vêm contrariar de alguma maneira o facilitismo que existia até a data, e se não há a criação de um órgão unipessoal com poder [eleva a voz] para implementar estas medidas**, isso era uma **falácia**, não tinha resolução, a par disso também **aparece um modelo de avaliação de professores** [...]. O Ministério apostava em quebrar ou fazer uma ruptura com tudo aquilo que tinha sido um conjunto de promessas de alteração e que nunca se concretizava, portanto, a **ministra da Educação** [Período em que Maria de Lourdes era ministra] **criou de fato um conjunto de condições de cumprir**

**aquilo que estava escrito, colocá-lo na prática de uma forma decisiva** (DIRETOR(A) A10, Portugal, 20 nov. 2012).

Essas medidas delegadas pelo Estado e implementadas pelo(a) diretor(a) teriam levado a melhoras na atuação dos professores e gerado *implicações sobre a prática docente*. A fala do gestor indica que se criou um conjunto de medidas do Estado para fazer o professor cumprir *aquilo que estava escrito*, dentre elas destaca: o diretor como órgão unipessoal (de órgão colegial para unipessoal), o que teria ampliado seu *poder* e limitado o descompromisso do professor; rigorosidade da avaliação de desempenho docente; cumprimento do programa obrigatório; compromisso do professor com a aprendizagem dos alunos; e maior controle das faltas dos docentes. Essas condições teriam permitido, segundo o(a) diretor(a), ações “firmes” que garantiram o sucesso do agrupamento na avaliação externa da escola [Relatório de Avaliação Externa, 2011/2012], sobretudo porque os alunos obtiveram bons resultados nos exames nacionais.

A ampliação do controle do gestor teria levado o professor a “trabalhar mais e melhor”. Nesse caso, evidencia-se que, na visão do(a) diretor(a), a lógica do “sucesso” relaciona-se diretamente aos testes standardizados, e o docente é o principal responsável pelos resultados. Na visão do(a) entrevistado(a), poder-se-ia concluir que a avaliação e a responsabilização aparecem estreitamente relacionadas ao poder “fiscalizador e controlador” do diretor sobre os professores. Há, nesse sentido, um duplo movimento – controle pelo resultado final e controle do processo exercido pelo diretor sobre o trabalho docente. Na visão do gestor, para que esse processo funcione, o diretor deve ter força para “aplicar no terreno” as políticas públicas de educação emanadas pelo Estado. Esse profissional atende, assim, mais aos interesses da administração central do que ao coletivo da escola.

O(a) diretor(a) chama para si o poder na condução do grupo, pois, para ele(a), o sucesso do agrupamento depende da força de “liderança”, e não da participação de todos no trabalho coletivo. É nesse campo complexo entre a escola em ação e o aspecto legal que observamos a ampliação do poder do gestor no agrupamento de escola<sup>95</sup>. Legalmente definido como aquele que executa as definições do Conselho Geral, ao

---

<sup>95</sup> O percurso legal (entre o Decreto-Lei n. 769-A/1976, após a abertura política do país, até o Decreto-Lei. n. 75/2008) retrata embates, avanços e recuos entre modelos democráticos e centralizadores, entre órgãos coletivos e unipessoais. Ver Barroso (2011).

contrário, na prática, o diretor direciona os objetivos e princípios da escola, não ao seu “bel prazer”, mas para aplicar no terreno interesses do Estado.

De fato, o gestor constituiu-se como o poder central do Estado no agrupamento, aquele que coloca em prática as orientações oficiais. Quem direciona não é o coletivo do agrupamento, mas o próprio Ministério da Educação, via diretor. Por conseguinte, a relação entre Estado e diretor do agrupamento gera vantagens mútuas: de um lado, o diretor tem poderes ampliados no agrupamento e conta com a “proteção” legal do Estado; de outro, no agrupamento as orientações oficiais têm resistências enfraquecidas pela ação executiva do diretor.

### *3.4.2 Impactos dos exames nacionais na organização do trabalho pedagógico*

Ao pensarmos nas implicações dos exames nacionais na organização do trabalho pedagógico, vale retomar algumas características dos exames nacionais em Portugal: no ensino básico, os testes standardizados ocorrem no quarto, sexto e nono anos, acontecem anualmente e de forma censitária. Seus resultados interferem na aprovação e reprovação do estudante na escola (atualmente, 70% da nota são atribuídos pelo professor por meio da avaliação da aprendizagem, e 30% são definidos pelo resultado do educando no exame nacional); envolvem as disciplinas de Português e Matemática; os resultados são enviados à escola individualmente por discente; e os testes em cada disciplina são compostos por domínios com peso diferente na pontuação (especificados na ficha do aluno).

Os exames nacionais, segundo o(a) professor(a) MC4, ocorrem na escola com turmas divididas (máximo 20 alunos por sala), com a “vigilância” de dois professores que não os das disciplinas avaliadas, e a “Dren manda pessoas às escolas para verificar se estão sendo cumpridos todos os procedimentos”. São os próprios docentes das áreas avaliadas que, no regime de anonimato, recebem as provas e fazem a correção dos exames após reuniões de orientação quanto aos critérios de avaliação e atribuição de nota. Os professores de Português e Matemática em exercício no país corrigem, em média, 40 provas todo ano.

Um aspecto inicial a destacar é que os exames nacionais foram avaliados de modo positivo pela maioria dos professores entrevistados. A seguir sintetizamos trechos

de diferentes sujeitos, nos quais eles justificam os fatores que entendem como favoráveis.

“[...] sou a favor, porque **os miúdos ficam mais responsáveis**”; “**vê onde eles [alunos] têm que ser mais trabalhados**. [...] a gente depois vai tentar superar essas dificuldades”; “[...] porque uma pessoa consegue ver o trabalho que vai desenvolvendo e depois os frutos para **comparar em nível nacional**”; “é importante a gente **ter um referente em nível nacional**, como as coisas estão a correr, portanto, nós sabemos que há ali uma **matriz** e **nós estamos de acordo com o que ela dita**, e os **alunos estão a aprender neste sentido**”; “antigamente o que acontecia: chegava no 12º ano e, se calhar nunca fizeram nenhum exame e **não estavam [alunos] habituados a lidar com aquele tipo de pressão**, [...] porque os alunos habituam-se a fazer exames”; “no meu tempo **tive exames e nunca morri**”; “é positivo, **conteúdos que obrigatoriamente têm que ser dados** e é uma forma de avaliar o programa a nível nacional”; “que nós conseguimos **ver como a nossa escola está em relação às outras**”; “é importante que se faça, **cria um padrão de exigência, e as escolas orientam-se por aí**, a meu ver a parte melhor é a aferição, nós sabemos em cada tipo de pergunta como nossos alunos responderam, podemos ter mais a **noção se estamos a cumprir aquilo que é exigido** em termos de conhecimentos, de preparação técnica e científica”; “a **escola é obrigada a refletir sobre aquilo**, sobre os resultados que chegam, **é obrigada a comparar com outras escolas**, a comparar a evolução, se está a melhorar ou se não está, **obriga a tomar medidas e obriga a investir na escola**” (DIFERENTES PROFESSORES DO AGRUPAMENTO, PORTUGAL, out./nov. 2012).

Cinco pontos são mais destacados pelos docentes como atributos dos exames: levar o estudante a ser mais responsável; diagnosticar o que é necessário trabalhar mais com os discentes; comparar o desempenho da escola com as demais; saber se a escola segue o que é cobrado na matriz curricular; preparar os estudantes para a pressão dos testes. Há, porquanto, uma deturpação do sentido e da função da avaliação:

- Primeiro, no caso de o discente estudar para os exames, desvirtua-se o sentido da educação, pois se estuda para o teste, e não para a aprendizagem;
- Segundo, a visão de que a avaliação externa é base para o professor saber o que é necessário trabalhar mais com o estudante deturpa a função e os níveis da avaliação, uma vez que a avaliação da aprendizagem garante constantemente ao docente essa função diagnóstica e, conseqüentemente, de intervenção formativa na própria dinâmica avaliativa em sala de aula;
- Terceiro, a busca pela comparação entre escola evidencia a incorporação de princípios mercadológicos na concepção avaliativa dos professores;

- Quarto, os professores que entendem que os exames nacionais dão base para saber se eles cumprem a matriz curricular apontam tanto a aceitação do caráter regulador da avaliação quanto a ideia de que à escola cabe apenas reproduzir o currículo nacional;
- Quinto, a visão de habituar os estudantes à pressão de um exame, já que mais tarde vão passar por isso, é uma forma de adaptação à lógica vigente na qual a escola se coloca como reprodutora dos princípios predominantemente seletivos, competitivos e meritocráticos, aspectos próprios do mercado. Reforça, assim, a concepção classificatória da avaliação.

Essas concepções anunciadas pelos docentes demonstram os conflitos e as contradições que envolvem a avaliação, tanto em termos dos atributos da avaliação externa, da avaliação institucional e da avaliação da aprendizagem, quanto às visões que os professores possuem acerca dessa categoria.

Na avaliação da aprendizagem, como processo contínuo para acompanhar e intervir na prática pedagógica em sala de aula, o professor precisa orientar-se por objetivos previamente definidos, não pelos exames, mas em sintonia com a concepção de formação humana definida pelo coletivo do agrupamento. Na visão desses docentes, eles subordinam a autonomia em sala de aula aos interesses do Estado e das políticas avaliativas.

Por outro lado, os docentes que consideram que os resultados dos exames nacionais são a base para avaliar o agrupamento suprimem a centralidade da avaliação institucional que, no caso lusitano, poderia ser relacionada, em parte, à autoavaliação proposta pela Igec, processo que deve ser participativo e coletivo. Os exames são apenas *uma das dimensões* ou *um indicador a ser considerado pelo grupo* para a avaliação da escola. Portanto, poder-se-ia considerar que entre os professores que defendem os exames, há muitas digressões e incongruências do sentido e da função que atribuem aos exames nacionais, além de secundarizar o papel da avaliação da aprendizagem e institucional.

Dos 35 entrevistados, três se manifestaram contrariamente aos exames, com relação à forma como são realizados. Dentre as justificativas, um professor destaca a falta de seriedade com que as escolas participam desse processo, o que inviabiliza as comparações: “[...] isso é um desperdício de dinheiro, porque [...] sabemos que há escolas em que isso não funciona, há escola que sabe que não vão ter boas notas e ajuda

um bocadinho, sabemos que é verdade, porque se ouve dizer” (PROF. S1, PORTUGAL, 31 out. 2012) – nesse caso, os exames não são questionados, mas sim a sua confiabilidade. Já para o(a) professor(a) SP5, que também se posiciona contrário(a) aos exames, estes “[...] tiraram a autonomia do professor e depois é não acreditar, não confiar no trabalho dos professores, isso é uma forma de regulação do trabalho do professor, a maioria está a favor porque não percebem essa dimensão dos exames”. Contudo, essa visão crítica é restrita a poucos que percebem nessa política um processo que descredencia a autoridade docente e regula o seu trabalho.

Por conseguinte, pela visão da maioria dos professores entrevistados, estes não questionam ou percebem o controle que os exames nacionais exercem sobre sua prática pedagógica. Entretanto, eles manifestam diferentes dimensões da prática pedagógica que tem sido modificada por influência dos testes, sendo que as avaliações desses impactos são distintas, como detalhamos no quadro a seguir.

Quadro 4. Dimensões da prática pedagógica afetadas pelos exames nacionais

Dimensões do trabalho docente	Entrevistados	
	Favoráveis	Contrários
Curriculo	S1; A2; F3; H1; J2; MC4; PA3; LC4;	A1; PS5; L3
Objetivos do processo pedagógico	PR7; C3; L3; PS5; T2; MN5; I2	
Avaliação da aprendizagem	S1; A2; C3; F3; I2; J2; L3; CL4; PS5; R2; H1; MN5; T2	
Forma de organização - tempo e espaço	S1; PS5; L3; JB6; MC4	
Metodologia/Treino	A1; L3; PS5; T2; C3	
Relação entre professores	PR7; A1; C3; PS5; R2	
Relação dos professores com a docência	A1; A2; C3; H1; J2; MC4; PS5	
Relação entre escolas - ranking/ competição	S1; A1; C3; H1; I2; J2; L3; LC4; MC4; PA3; PS5; R2; T2	
Relação do professor com os alunos	AP3; S1; J2; L3; R2; MN5; MC4	
Relação da família com os exames	Atentos aos exames	Não atentos
	PR7; MC4; PS5; T2	C3; JB6; LC4; R2

Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados da pesquisa em Portugal, num universo de 35 entrevistados.

A análise do quadro possibilita apreender que os exames nacionais têm consequências mais objetivas na organização curricular; nos objetivos de ensino; na prática avaliativa dos professores; na forma de organização do tempo e espaço na escola; e na metodologia. Além disso, há influências ao nível das relações, como na relação entre os professores; na relação do professor com a docência; na relação entre as escolas; na relação com os alunos; e na relação com a família, ou seja, há efeitos mais sutis ao nível das subjetividades.

Vale salientar que as mesmas questões foram apresentadas aos entrevistados, contudo aspectos distintos são elencados como efeitos dos exames nacionais sobre o trabalho docente. Seleccionamos abaixo excertos que destacam questões que envolvem o currículo, os objetivos pedagógicos, a avaliação da aprendizagem, a organização do tempo e a metodologia.

[...] trabalhava muito equação, hoje em dia no **exame é capaz de sair uma equaçãozinha lá** e, se calhar, com o grau de dificuldade menor, e **nós chegamos à conclusão que não vale a pena** andar a **ver** aqueles casos todos **tão a fundo** porque, se calhar, cai mais as outras áreas, você também **tem que se adaptar** e, **às vezes, opta-se pelo exame nacional**. [...] hoje em dia apela-se **mais à interpretação** e, quanto a mim, **acho** que é mais **positiva**. [...] **depois não vai dar muita importância a um assunto que se calhar o Ministério não dá importância nenhuma**, nós **temos** que se **adaptar**; **caso contrário**, nossos **alunos tiram negativo**, atiram pedras por causa disso [...] (PROF. MAT. MC4, PORTUGAL, 7 nov. 2012).

[...] Eu tenho medo que **condicione**. Que os professores estejam muito **preocupados com os exames e excluam certos aspectos de valorização do aluno**, outros aspectos sem ser **aqueles conhecimentos** (PROF. PORT. A1, PORTUGAL, 31 out. 2012).

[...] **falta disponibilidade para outros tipos de atividades que são enriquecedoras**, mas que eles começam de fato a não ter capacidade de resposta, porque **têm que treinar** e trabalhar os seus alunos **para os exames**; portanto, a disponibilidade que têm noutros anos para outras atividades de trabalho são menores no sexto e no nono ano (PROF. HIST. L3, 6 nov. 2013).

[...] **não há tempo, fica no saber instituído porque aquilo de fato é o que conta, é o que vai sair nos exames; neste momento, eu também acabo por pensar assim porque a dada altura eu sou penalizado** senão... pode ser muito bom ter a experiência, sair daqui realizado, sei das consequências, sei da realidade (PROF. PORT. LC4, PORTUGAL, 7 nov. 2012).

Sobre os conteúdos, os professores destacam que os exames nacionais levam à supervalorização das disciplinas de Português e Matemática, assim como à hierarquia dos conhecimentos programáticos trabalhados nessas matérias. Segundo o(a) professor(a) MC4, ao organizar e distribuir a carga horária, a escola tende a valorizar tais disciplinas em detrimento das demais, como Geografia, Artes e Formação Civil, enquanto os professores de Português e Matemática reclamam que a pressão dos números recaem, principalmente, sobre eles.

Nesse sentido, os exames nacionais legitimam os conteúdos canônicos, o que será socialmente válido e esperado na formação dos estudantes. Há a adaptação do currículo da escola ao “currículo/exame”, como ressalta o(a) professor(a) MC4. Esse afunilamento curricular pode levar à exclusão de certos conhecimentos e, como salienta o(a) docente A1, pode limitar o desenvolvimento dos estudantes ao perfil formativo do exame. Segundo os professores A1, SP5 e L3, está cada vez mais difícil voltar-se para conteúdos e/ou atividades distintas. Nas turmas que têm exames, segundo L3, chega-se ao extremo de treinar os educandos com a expectativa de atender ao conteúdo cobrado. Assim, como ressalta o(a) professor(a) LC4, diante da pressão o docente acaba por “ficar no saber instituído” e, entre atender às suas concepções e se realizar profissionalmente, parece mais prudente trabalhar o que é exigido nos exames nacionais.

Na mesma direção, os objetivos do processo pedagógico acabam por estar, em grande medida, voltados para os testes externos. Embora, para o(a) docente MN5, a escola não se descuide dos outros objetivos, os exames passam a assumir centralidade, já que a instituição é avaliada por ele. Logo, ter sucesso significa obter bons resultados nos testes.

[...] o nosso **trabalho** acaba por ser **muito orientado**, para **cumprir o programa muito bem**; mas **para que os resultados dos exames também sejam positivos**, daí há o **apoio de todos**, a **organização** que nós temos, **tudo para conseguir obter o sucesso [resultado nos exames nacionais]**. **Somos forçados**, porque se **a escola vai ser [avaliada] por isso...**, se nós **próprios vamos ser avaliados por isso**, também a tendência... embora uma pessoa cumpre o programa e tem essas atividades em consideração que temos. **Até para a avaliação** dos alunos, porque faz parte dos parâmetros da avaliação, então nós também temos que considerar, mas há sempre um bocadinho... mas **também se trabalha para esse fim em função dos resultados**, não se descuida da outra parte, **mas centramos mais... pronto!** Preparar os alunos também para o exame e prepará-los para a vida... **acaba sempre por orientar o trabalho dos professores** para aí, para esse sentido, pelo menos ao meu ver (PROF. PORT. MN5, PORTUGAL, 8 nov. 2012).

Além disso, o professor MN5 ressalta que a aprovação e a reprovação dos estudantes sofrem os efeitos dos resultados externos. A pontuação mínima para passar em cada matéria é três pontos (em uma escala de zero a cinco), e os alunos são retidos quando reprovam em mais de duas disciplinas no ano letivo. Para fazer o exame nacional, o discente pode ter nota negativa em até, no máximo, quatro disciplinas e,

após fazer o teste, caso esteja com nota negativa nas disciplinas de Português e Matemática, pode ter suas notas elevadas com base na pontuação dos 30% que é atribuída aos exames nacionais e, assim, ser aprovado nessas matérias naquele ano. Essa interferência na aprovação por meio da nota dos estudos nos exames não ocorria, como destaca o(a) professor (a) de Matemática J2, pois o valor atribuído era de 25%; com isso, não era suficiente para intervir no processo interno dos discentes. Essa mudança de 5% deu mais centralidade aos exames.

O aluno pode **recuperar em Português e Matemática por causa dos 30%, por isso ele pode ir com dois em Matemática e dois em Português e chegar ao exame e tirar quatro**, que aconteceu cá o ano passado, alunos aqui que de dois passaram para quatro, **temos aí uma professora muito exigente [risos] que os alunos passaram para quatro e ela continua a dizer que eles não sabem nada [...]**, pronto! Ano passado não passava porque **era só 25%, agora esse ano são 30% [...]**. Se o exame for fácil... (PROF. MAT. J2, PORTUGAL, 5 nov. 2012).

Como evidenciam os(as) docentes F3 e MC4, a própria avaliação da aprendizagem realizada em sala segue o formato dos testes. A perspectiva de habituar os alunos a fazer um dado formato de questões aponta o grau de orientação da prática pedagógica aos exames nacionais.

[...] eu tenho os exames nacionais sempre como um método, ou seja, os meus testes vão ao encontro dos exames nacionais, **a estrutura dos meus testes neste momento é o exame nacional**, isto para quê? **Para habituá-los**, esta metodologia também tive que alterar, a tipologia de testes que eu fazia já não a faço, **o tipo de questionário que utilizava já não faço**, vou adaptando e tendo em conta o quê? Os exames nacionais, **pois é isso que eles vão ser avaliados no final**; com o exame nacional vão ser **avaliados nessa e nessa perspectiva com esse tipo de questões**, nós temos que muitas vezes **habituamos os alunos a responder aquele tipo, aquela tipologia de aparece nos exames [...]** (PROF. PORT. F3, PORTUGAL, 6 nov. 2012).

[...] a cotação dos testes também já é feita de acordo com a cotação dos exames. **A própria correção** da composição disso também já é feita de **acordo com o exame** (PROF. MAT. MC4, PORTUGAL, 8 nov. 2012).

Todavia, os professores ressaltam também que após, a implementação dos exames nacionais, o rigor quanto à aprovação dos estudantes foi ampliado. Essa perspectiva destaca duas visões da avaliação da aprendizagem igualmente perigosas: de um lado a lógica punitiva e do uso da avaliação como forma de obter a disciplinarização

do estudante; de outro, uma avaliação que não garante necessariamente a aprendizagem, suscetível a promover justificativas da reprovação como mecanismos de promoção da qualidade na educação.

[...] medo ao exame e já não há toda aquela facilidade uns anos atrás, e não vai assim a muito, bastava o aluno vir sempre às aulas, não fazia nada e já tinha praticamente a passagem assegurada [...] **passava, passava tudo.** Os exames **contribuíram para uma maior justiça, maior rigor na avaliação, eu concordo [...]** eu passei muitos alunos que eu fui obrigada, no conselho de turma os outros professores faziam pressão para passar, porque tinha a mãe não sei o quê, o pai era alcoólatra, tudo era desculpa para passar, mesmo que não fizesse nada [...] (PROF. PORT. C3, PORTUGAL, 6 nov. 2012).

[...] nós acabamos todos por fazer isso, **utilizar a avaliação dessa forma**, mas o exame ainda veio introduzir mais “**tem exame no final do ano**”, “**olha que tu não estuda e tem exame no final do ano**”, “**tem um teste**” (PROF. MAT. SP5, PORTUGAL, 8 nov. 2012).

Como analisa o(a) professor(a) SP5, os exames nacionais intensificaram a lógica da ameaça aos alunos por meio das avaliações. Essa pressão ocorre em “cascata”, pois, como destaca o(a) docente L3, o professor passou a ser questionado em relação às diferenças entre as notas internas [avaliação da aprendizagem] e externas [exames nacionais], e, diante da possibilidade de haver essa discrepância, o professor amplia suas exigências. E caso ocorra divergência, que seja em situação na qual os resultados externos sejam superiores ao interno. Consequentemente, o número de reprovação tende a aumentar, sobrepondo a concepção dos ciclos pensada na organização do ensino básico em Portugal.

[...] o **professor de Matemática lembra** que ele pode ir a **exame** e tirar um, dois [...] **de História pode fazer porque está tranquilo e pode valorizar isso [avaliação o envolvimento do aluno e da evolução que ele teve]**, não quer dizer que eu vá... mas que pode valorizar todas essas dimensões, **professor de Português e Matemática não poderá porque nos exames ninguém valoriza mais nada**, depois o chama, “como é? Esse aluno tem aqui [avaliação da aprendizagem] e agora chegou aos exames e... como é que é?” [...] depois **são os números e a análise dos números.** [...] Portanto, pode ter efeitos que, se começar a **retê-los mais cedo**, para que não funile tudo ali no nono e no sexto. **Aquela ideia de ciclo, do aluno, pronto, mesmo que não tenha adquirido determinadas competências, vamos deixá-lo ir até o final do ciclo, porque pode adquiri-las; isso vai entrar aqui em contradição, não é?** Porque as pessoas vão ter que começar a filtrar mais cedo (PROF. HIST. L3, PORTUGAL, 6 nov. 2012).

Logo, o trabalho do professor se volta para os testes, a metodologia, a dinâmica das aulas, a aplicação de testes de edições anteriores dos exames, a forma de elaboração e avaliação das respostas dos alunos nos instrumentos avaliativos, os tipos de exercícios desenvolvidos e o conteúdo mais trabalhado, como critica o(a) docente SP5 e como assume o(a) professor(a) T2.

[...] os exames **condicionam o trabalho do professor**, uns mais, outros menos, há professores que desde o início do ano começam a trabalhar os alunos, **dão-lhes as provas que saíram nos anos anteriores**, trabalham com aqueles exercícios para **prepará-los**, em termos de **linguagem**, em termos de **resposta que eles têm que dar**, o tipo de **exercício**, os **conteúdos** que são abordados, o **foco que é dado nos exames, tudo que condiciona o trabalho deles para esse exame nacional** [...] condiciona de uma forma fortíssima, há professores que dizem “**eu não vou incidir muito nesse conteúdo porque normalmente não sai no exame**”, e é mesmo assim que as pessoas funcionam; às vezes nem têm consciência dessa situação, porque querem que tenha sucesso no exame [...]. O trabalho dos professores, alguns em larga escala, é condicionado pelos exames nacionais, eu **tento não fazer, mas meus alunos também vão ter exame nacional** (PROF. MAT. SP5, PORTUGAL, 8 nov. 2012).

[...] se **trabalha muito os meninos** para que depois venham a **ter bons resultados** em nível dos **exames**, trabalhamos muito, preparação, **fazemos tudo quanto é exame** que existe e que já foi feito; são todos feitos aqui na escola com os meninos, de **treino para os exames**. Nesse aspecto **treinamos muito para tentar atingir bons resultados**, tudo quanto é possível de material que a gente tenha e que possa facilitar a aprendizagem dos meninos, nós tentamos sempre o máximo, quer indo à *internet*, **mostrando casos de provas** (PROF. CIÊN. NAT. T2, PORTUGAL, 5 nov. 2012).

A postura pedagógica de treinar os estudantes para os exames é assumida no quadro de professores de forma diferente, como observamos nos dados; contudo, mesmo aqueles que criticam, geralmente cedem à pressão dos testes, pois o sucesso de uma turma e mesmo do docente passou a ser associado pela própria escola aos resultados obtidos nos testes.

Há, por conseguinte, um impacto direto na autonomia pedagógica dos professores, quando o seu planejamento é orientado pelo objetivo dos testes. Nesse sentido, os docentes lusitanos vivem um processo de precarização do trabalho tanto no aspecto objetivo, como analisamos anteriormente, como também subjetivo, que envolve o professor e sua relação profissional com a docência, visto que passa mais a executar do que a decidir e atuar intencionalmente. É, porquanto, uma conjuntura que o leva à

construção de novos valores e relações deste com seu trabalho, os colegas, os alunos e a visão de si mesmo como profissional.

### *3.4.3 Novos valores e princípios na relação do professor com a docência e com os seus pares*

As políticas de avaliação têm colaborado com a construção de valores na educação pública pautados pela competição, pelo resultado individual e pela lógica meritocrática. Tais impactos levam os professores a assumir posturas que modificam as relações que estabelecem com os colegas de trabalho, os estudantes, as famílias e até a própria docência, como analisamos no item anterior.

Esse é, em nossa visão, o aspecto que pode afetar toda a categoria, inclusive nas condições objetivas de trabalho, pois, quando os valores competitivos assumem protagonismos em relação à busca pelo coletivo, pela solidariedade, pela igualdade e justiça, a união do grupo é mitigada e a luta do coletivo se esvanece. O(a) professor(a) de Português C3 destaca como a relação entre os colegas tanto na escola quanto entre as instituições de ensino é influenciada pelos exames nacionais e impulsiona a competição.

**De uma escola para a outra e mesmo dentro da escola**, o resultado **das turmas** também gera [competição], aqui há reunião de avaliação, são as turmas todas, por exemplo, reunião todas dos sexto ano. Nessas reuniões a gente fica a par das avaliações das outras turmas; portanto, **estamos ali a ser confrontados com a avaliação das outras turmas**, e a nossa também está lá, **se a nossa tiver um resultado muito mal em relação às outras... está a perceber?** *Pesquisadora:* **Mas há outros fatores**, como o próprio grupo **de alunos das turmas?** *Respondente:* Mas a gente sabe que os alunos influenciam muito nisso, **mas acaba que quem fica sempre em cheque é o professor**, o professor e o diretor de turma, que **não conseguiu dar a volta**, [...] ninguém gosta de chegar e todas as turmas ser satisfatórias e a dela, insatisfatória, ninguém gosta, aliás, **há gente que faz de tudo para a sua turma não ser insatisfatória** [...] (PROF. PORT. C3, PORTUGAL, 6 nov. 2012).

**Entre os professores** também há [competição], também existe, existe uma competição entre escolas grandes, através dos rankings [...]. As pessoas pensam assim, **“nós no Segundo Ciclo estamos muito bem, no Terceiro não está assim tão bem”** [...] **a comparação é feita através das notas dos exames**, é mesmo isso que está a acontecer. Entre professores também existe, que é começar a ver **“eu tive melhores notas que você! O que acontece?”**; as pessoas esquecem que as turmas não são todas iguais, que as turmas são compostas por alunos com dificuldades diferentes [...]. Comparam os dados assim,

sem fazer essas análises, e as pessoas **se acham melhores professores por ter melhores resultados nos exames** (PROF. MAT. SP5, PORTUGAL, 8 nov. 2012).

Na sequência apresentamos a visão de vários professores entrevistados acerca da competição entre as escolas. Do total de 35 sujeitos, 11 (PR7, PS5, A1, C3, MC4, PA3, R2, T2, L3, J2 e I2) assumem que há um processo competitivo gerado pelas avaliações. Se, por um lado, há críticas de alguns professores quanto ao movimento competitivo e apontam consequências negativas, por outro é interessante perceber que o mecanismo dos testes padronizados lançados em *rankings* das instituições acende entre os docentes o discurso liberal da disputa como forma de garantir a qualidade, além da defesa de uma “competição positiva”, momento no qual as diferenças das escolas são esquecidas pelos próprios professores, como analisa e critica o(a) professor(a) SP5.

**“[...] sempre para querer ficar à frente da escola ‘A’, ‘B’, ‘C’ ou ‘D’, para não ficar cá para baixa na cauda, porque isso depois é conotado em termos sociais”; “tu vais para aquela escola que os alunos saem de lá mal preparados ou têm más notas nos exames”, “começa já a passar nos termos sociais, os pais a quererem pôr os alunos em determinadas escolas [...] a escola, depois tendo bons alunos, com pais com fortes expectativas, com bons ovos se faz bons omeletes”; “Gera [competição] e é curioso, porque nós ficamos contentes de ficar à frente de determinadas escolas, mexe com... saiu os resultados e foi uma alegria ter ficado à frente de uma escola aqui de “XXX” [risos], é verdade, estamos todos contentes”; “[...] temos os *rankings* das escolas, nós estamos muito bem, [...], de certo modo nós também temos orgulho que a escola faça parte lá do tal *ranking* [...], gera tensão porque imagina a minha escola, eu que sou uma professora dedicada que trabalho com meus alunos, que dei o meu melhor e os meus alunos tiveram o meu melhor... aí vejo que a minha escola está cá para baixo [...], penso que de certo modo também acaba por prejudicar”; “[...] a gente vai ver a nossa posição [risos] e as escolas que ficaram acima de nós e abaixo de nós, vamos ver, gostamos, gostamos que a nossa fique bem classificada, agora competir, eu acho que a gente trabalha para o sucesso do aluno, não dá para pensar na competição, eu não estou a pensar na competição com as outras escolas [...]. Sinceramente eu não penso, nem me lembro, no final aquilo sai e a gente gosta de ver em que posição ficou a nossa e fica satisfeita de ver que ficou à frente de ‘X’ escola, que tem a fama de ser muito boa [risos]. Ficamos contentes logicamente, mas quando estou a trabalhar durante o ano nem me lembro disso”; “a tensão que me causa é eu querer o melhor para os meus alunos, que realmente eles consigam bons resultados [...]. Quem está a preparar os alunos para os levar ao exame tem essa preocupação, tem essa tensão, não é porque na escola ‘A’, ‘B’ ou ‘C’ estão a fazer melhor, é porque eu quero fazer melhor aqui. Porque eu estou com os meus alunos, eu quero dar o melhor por eles”; “Surge uma competição, mas uma competição positiva,**

não é aquela competição de tentar ser melhor simplesmente, superar, mas dá gosto de ver que ficamos à **frente de determinadas escolas** [...], **tenho orgulho nisso**, que esse esforço seja valorizado, todo esse empenho” (DIFERENTES PROFESSORES DO AGRUPAMENTO, PORTUGAL, out./nov. 2012).

Naturalizam-se na educação pública os rótulos e a diferenciação entre os agrupamentos. Socialmente, as escolas passam a ser valorizadas de forma diferente, e os professores, como observamos nos excertos acima, já não questionam esse processo, ao passo que eles mesmos estão envolvidos na disputa por uma melhor posição no *ranking*. Assim, palavras como “orgulho”, “alegria”; “felicidade” e “satisfação” passam a fervilhar entre os docentes e assumem o “mérito” da nota como fruto do seu empenho e esforço. Os professores se sentem bem por estar à frente de outras escolas, e por esse caminho modificam concepções, especialmente quando essa política leva para o contexto da escola uma relação de satisfação com a “docência produtivista”, quando não é a relação pedagógica com o estudante e o coletivo da escola que provoca o bem-estar profissional, mas sim os índices externos.

Esse processo traz reflexos na relação dos professores com o magistério, os estudantes, os colegas e a expectativa que geram sobre si mesmos, como afirmado anteriormente. O excerto do(a) professor(a) A1 indica como sua autoavaliação é influenciada pela nota do exame nacional e a frustração que sente diante de um resultado que não retrata, em sua visão, a dedicação empenhada.

[...] este ano **tivemos um resultado muito bom** e estamos **muito felizes, mas e se não tivéssemos? Isso não depende só dos professores**, depende das famílias, depende dos alunos, do trabalho, do esforço de cada um. E é um bocadinho frustrante nós pensarmos assim: “o trabalho é imenso, só que têm alunos que conseguem chegar lá, pois há turmas com meninos mais difíceis”. Então **ficamos frustrados porque trabalhamos imensamente e não conseguimos ver o nosso trabalho e o nosso esforço recompensado**. [...] É um motivo gerador de frustração, além de outros. Além de sermos mal remunerados, além de sermos uma profissão agora que não tem prestígio que tinha anteriormente... não termos qualidade de trabalho agora, trabalhamos imensas horas na escola e ninguém nos compreende, pois **além do trabalho na escola exaustivo, temos o nosso trabalho todo de casa, porque quando nós somos profissionais sérios, trabalhamos muito, muito em casa, sábados, domingos...** trabalhamos imensamente para corrigir **testes**, para fazer uma **ficha**, mas assim [...], há muito trabalho por trás que as pessoas nem imaginam, é um trabalho imenso. [...] Falando com os colegas, vê-se que **o ano em que nós temos exames é o ano mais preocupante que os outros**. Depois é **também o nosso prestígio**,

queremos **que os nossos alunos tenham sucesso, que a escola tenha sucesso** (PROF. PORT. A1, PORTUGAL, 31 out. 2012).

As condições de trabalho dos professores em Portugal apontam um processo de precarização objetiva diante da perda de direitos em contexto de crise, como analisamos anteriormente. Com efeito, segundo os docentes, além disso, tem ocorrido a ampliação da carga de trabalho, sobretudo pelas exigências das metas externas e pressão que esse resultado gera tanto interna quanto socialmente para o agrupamento. Como avalia o docente A1, com os exames é o “prestígio” do professor que está em questão, e nessa trama eles próprios passam a interiorizar a pressão por melhores resultados; na expectativa de “preparar” os estudantes para os testes, os professores passam a trabalhar mais, ampliam o ritmo e acabam por autointensificar o próprio trabalho.

Nos extratos subsequentes, os professores ressaltam a dedicação para além da jornada de trabalho, com vistas a atender os estudantes que julgam ter necessidade de mais intervenção. Esse processo é importante e válido ao nível do desenvolvimento dos estudantes, mas isso ocorre por meio de um processo de precarização do trabalho e do trabalhador da educação, e nem sempre em nome da aprendizagem dos alunos.

As **implicações [dos exames] são grandes porque o trabalho aumenta**, todos os anos aumenta mais e depois há **as metas**, as metas que nós temos que atingir, temos as metas para Língua Portuguesa esse ano, e não é isso, tem **exames nacionais e depois saem os rankings das escolas, não é?** Portanto, isso tudo é uma **pressão em cima dos professores**, saem os resultados dos exames, já se vê **se os resultados estão acima ou abaixo da média nacional, o que já é uma pressão ao professor**, e depois sai o **ranking das escolas**, este mostra o lugar de cada escola ao nível nacional. Isso é uma pressão muito grande em cima das pessoas porque **ninguém quer que a sua escola esteja ao fundo**, até porque **se falava, há alguns anos**, agora não sei se isso foi avante, falavam que **os pais iam poder escolher para onde queriam que os filhos fossem**. Ora, se uma **escola tiver no fundo do ranking**, os **pais não vão pôr lá os filhos**, ninguém vai para lá e as pessoas **ficam sem emprego**, não sei se está a perceber? (PROF. PORT. C3, PORTUGAL, 6 nov. 2012).

[...] **Mas a gente, meu Deus! Já não sai da escola**, é complicado, é complicado dedicar-se mais, mas pronto! **A gente cada vez fica mais, isso é verdade**, mas já não dá mais (PROF. MAT. PA, PORTUGAL, 5 nov. 2012).

[...] no que diz respeito à preparação dos alunos, os professores desdobram-se, vêm a **trabalhar fora das horas e depois de as aulas terminarem, continuam cá na escola a trabalhar com eles para os prepararem** (PROF. CIÊN. NAT. A2, PORTUGAL, 5 nov. 2012).

Por fim, destacamos um excerto do(a) professor(a) de Português MN5 e a sua avaliação quanto às implicações dos exames nacionais em sua relação com a prática docente, especialmente no tocante à relação professor-estudante. Evidencia-se como as mudanças provocadas pelos testes se desdobram sobre a prática docente de forma muito sutil e, não raro, poucos professores estão cientes dessas transformações. Na visão do(a) docente MN5, a sua postura junto com os estudantes, a forma como aborda os conteúdos e o “ser professor” são diferentes nas demais disciplinas e naquela avaliada pelos exames nacionais.

*Pesquisadora:* Você acha que com esse processo [exames] os professores podem ficar mais rígidos com os alunos?

**Respondente:** [risos] Olha bem isso, eu penso que **tem influência**, pronto! Agora estou a falar por mim por via do aluno, dou Francês e Português à mesma turma e ainda ontem eles me diziam, eles foram meus no ano passado em Português, e este ano tenho Português e Francês, e eles me diziam:

– “**A professora no Francês é diferente**”.

– [e eu falei] “**Diferente como?** Sou a mesma pessoa”.

– “**Não, está mais descontráida, está mais descontráida**”.

Dá-se a matéria, dá-se tudo mais à vontade. Eu por acaso fiquei a pensar, será que...? **Eu não me apercebo. Foram os alunos.** Será que é isso que está a fazer com que eu **seja diferente** e sem eu ter a **consciência**? Porque se eles não tivessem falado isso ontem eu não tinha refletido sobre isso.

*Pesquisadora:* **Interfere no bem-estar do professor?**

**Respondente:** Acaba por ter. Eu, se lhe disser que não e se me tivesse entrevistado ontem de manhã, eu falaria que não; hoje, mediante aquela intervenção, eu estou a pensar e **ver o que estará na origem**. Porque isso, a intervenção dos miúdos, que nos faz refletir e ver realmente o que nos leva a **ser diferente, a mesma pessoa com os mesmos alunos** [...]. Eu questiono se não será isso [exames nacionais] que estará na origem. Tenho que refletir, analisar. [silêncio]

*Pesquisadora:* Isso parece ser mais inconsciente por parte da professora?

**Respondente:** Porque **eu sei que em Francês damos tudo**, e as coisas surgem assim com mais naturalidade, tanto que dizem que eu estou mais descontráida, **Português eu os obrigo mais a estar, obrigo...** agora vou estar mais atenta, ver realmente... Em Francês estou com 20 aulas, e como eles notaram aquela diferença? **Eu não me tinha apercebido!** (PROF. PORT. MN5, PORTUGAL, 8 nov. 2012).

No excerto acima se observa como os professores que atuam nas disciplinas avaliadas são “endurecidos” e tensos. A prática pedagógica não flui com a mesma desenvoltura como nas matérias não avaliadas. Como constatamos em Ball (2012), no âmbito da educação, as tecnologias de comparação, mensuração e responsabilização

presentes no mundo todo promovem não apenas novas formas de monitoramento, mas também alteram *o que significa ensinar*. Está em jogo, de acordo com o autor, a mutação da forma como os professores se relacionam com os alunos e colegas e sobre o que pensam acerca do seu fazer. Aponta-se, ainda, a retaliação da autenticidade num processo em que o que conta é a *performance* do indivíduo ou da organização.

A performatividade é definida como “[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega avaliações, comparações e demonstrações como meios de controle, desgaste, e mudanças” (BALL, 2012, p.37). Para ele, nessa conjuntura é fundamental compreender que a reforma educacional envolve lutas e controle do campo da *avaliação* e dos seus *valores*.

Portanto, a construção dos dados empíricos do agrupamento pesquisado evidencia que os professores lusitanos têm vivenciado nas últimas décadas um duplo processo de precarização: objetivo e subjetivo. Desdobram-se processos como o medo recôndito do desemprego; a pseudoparticipação como forma de responsabilizar o professor com novas atribuições; a legitimação de uma *autonomia redonda*; o discurso da descentralização e a paralela ampliação do poder central; a cobrança em relação ao produto final em detrimento do processo, mas com a permanência da fiscalização e o forte poder do diretor no agrupamento; o controle da prática pedagógica pela avaliação dos resultados; a orientação do trabalho pedagógico para os exames nacionais; o determinismo na organização do tempo e espaço da escola, em função dos testes standardizados; a rigidez da avaliação da aprendizagem, devido ao medo da comparação entre os resultados dos exames nacionais; a intensificação da carga de trabalho docente, sobretudo com apoio pedagógico aos estudantes; a interferência na proposta curricular trabalhada e nas áreas de saber mais valorizadas; a ampliação dos valores competitivos e individualistas via comparações entre resultados de desempenho, dentre outros aspectos apontados ao longo do texto.

Todo esse processo provoca influências na relação professor-estudante, entre professores e na subjetividade docente. Nesse domínio, os testes têm contribuído para a formação de um novo perfil de professor nas escolas públicas, com características muito próximas aos valores do mercado e uma concepção de ensino voltada para o âmbito da instrução. Assim, o que parece estar em jogo em Portugal é uma gestão da educação pública pautada nas políticas avaliativas que têm colaborado para o aviltamento de

princípios coletivos e de igualdade, orientados pela formação de novas relações e valores.

A aproximação com a empiria lusitana no agrupamento pesquisado permitiu analisar as idiossincrasias da avaliação, assim como as analogias com as experiências vividas no Brasil. Com efeito, o protagonismo da avaliação em ambas as realidades, como observaremos nos próximos capítulos ao explorarmos a prática dos testes estandardizados no contexto da educação mineira, nos levam a considerar que está em tela, em nível internacional, um discurso de qualidade da educação, mas que mediante diferentes mecanismos próprios da organização educacional e política de cada país a avaliação tem engendrado o controle sobre as escolas e o trabalho docente, especialmente com a disseminação de concepções e princípios mercadológicos no âmbito das instituições públicas.

## CAPÍTULO IV – CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM UBERLÂNDIA/MG

*[...] E agora eu te pergunto, onde tá o dinheiro que era para pagar o piso salarial dos professores, cadê? [...] tínhamos uma carreira, mas ele [governador] a destruiu quando colocou o subsídio, ele chegou ao extremo. Só para você ter noção, chegou a mandar uma cartinha para os alunos, obrigou a escola a entregar uma cartinha para os alunos falando que os professores já recebem o piso sim, que as informações [dos professores na greve de 2011] eram mentirosas. Eu li a cartinha e tanto é que o analista estava aqui o dia que a diretora foi entregar, não queria deixar nem abrir a cartinha, eu abri e li, a analista tava aqui, eu falei “você me dá licença, mas eu vou nas salas”, o diretor passava na frente, eu ia atrás dele, conscientizando os alunos, quando eu cheguei na terceira sala ela já tinha dispensado todos os alunos, mandou dispensar, certamente a analista, né? Quer dizer, eles não gostam da coisa verídica, sabe? Gostam das coisas fantasiosas para depois mostrar na mídia que tá lindo e maravilhoso em Minas. [...] Eximir e jogar em cima dos professores que eram mentirosas as falas dos professores (GRUPO W, ESCOLA 23, EEB M129, BRASIL, 22 jun. 2012).*

A prática docente, quanto ao exercício do professor na disseminação dos conhecimentos historicamente produzidos, encontra-se hoje questionada mediante os resultados dos testes estandardizados. A avaliação assumiu centralidade nos debates educacionais e nas políticas destinadas à escola, a qual está pressionada diante dos índices difundidos pelo governo e pela mídia à sociedade. Essa instituição, que nas últimas décadas teve seu papel socialmente questionado, não apenas continua a ser espaço necessário à formação das novas gerações, como também a ela foram atribuídos novos papéis.

Assevera-se que a crescente cobrança sobre a prática docente e os desafios diante da conquista pela inserção da classe trabalhadora na escola pública não foram acompanhados, em mesmo grau, da garantia das condições de trabalho do professor, como os dados lançados nas páginas seguintes nos levam a inferir, ao mesmo tempo em que a avaliação da “qualidade” da educação se destaca nas políticas públicas erigidas pelo Estado.

Embora o MEC tenha vinculado ao PDE, como se viu, 30 ações, sua identidade própria está dada pelo Ideb, tendo como atores coadjuvantes os programas “Provinha Brasil” e “Piso do Magistério”. O que confere caráter diferenciado ao Ideb é a tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de

Educação Básica, buscando resolvê-lo. E isso veio ao encontro dos clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos (SAVIANI, 2007, p.12).

A tese que sustentamos na presente pesquisa é que a busca pela elevação dos índices propostos pelo Estado não foram acompanhadas de melhoras significativas das condições necessárias no processo educacional de qualidade, pelo contrário: em situação precária de trabalho, os testes estandardizados geram uma realidade de disciplinarização e a privação da autonomia docente, paralelamente à intensificação do trabalho do professor. Esse artifício oculta o objetivo do *Estado Avaliador* que, por sua vez, provoca um processo de responsabilização unilateral da escola (assim como dos entes federados).

Nosso objetivo neste capítulo é analisar as condições de trabalho dos professores envolvidos na pesquisa no Brasil, relacionando tais dados aos índices cobrados pelo Estado. Contextualizamos, inicialmente, breves apontamentos acerca da realidade de trabalho na rede estadual mineira para, na sequência, aprofundar nossa análise sobre as condições de trabalho dos professores da rede estadual de ensino de Uberlândia/MG que participaram da pesquisa e experimentam diferentes resultados em relação ao Ideb das escolas onde atuam.

#### **4.1 Rede estadual de Minas Gerais<sup>96</sup>: breve contextualização**

No âmbito do estado de Minas Gerais, as políticas educacionais implementadas nas duas últimas décadas nos ajudam a entender o motivo de os professores sentirem de forma tão intensa a competição entre as escolas por melhores índices de qualidade, assim como as novas exigências em relação ao desempenho dos estudantes ou a incorporação de novas funções e responsabilidades sobre o trabalho docente (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012). Segundo as autoras, tais orientações fazem parte do

---

<sup>96</sup> Retomamos aqui alguns dados específicos de Minas Gerais, pois ainda que a tese verse sobre as avaliações em larga escala nacional, nosso campo empírico abrange a realidade de professores vinculados à rede estadual de ensino mineira, o que afeta as condições de trabalho docente. Além disso, por compreender que, mesmo diante da força de organismos internacionais, nas definições das políticas públicas e da regulação conduzida em nível federal, os estados têm “[...] papel determinante na definição dos mecanismos da regulação social, em contextos próprios da sua ação, exercendo seus papéis específicos” (AUGUSTO; SARAIVA, 2012, [s.p.]).

enfoque gerencial presente na gestão educacional e são caracterizadas a partir da lógica administrativa de um “Estado para resultado”.

Na gestão de Aécio da Cunha Neves (2003 e 2010) como governador do estado de Minas Gerais pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), foi lançado um programa denominado “Choque de Gestão”<sup>97</sup> (CG), no qual se afirmava a busca por resolver os graves problemas fiscais e da administração pública do estado, conforme o movimento da *nova gestão pública* dos fins do século XX, sob o pioneirismo do Reino Unido e dos EUA, respectivamente nos governos Thatcher e Reagan, como trabalhamos no Capítulo II. Essas reformas se baseiam nos princípios e práticas das empresas para tornar o setor público mais eficiente e eficaz. Em Minas, o CG elaborado pelo então secretário de Estado de Planejamento e Gestão, Antônio Anastasia (PSDB), sucessor do Aécio Neves no governo do estado entre 2010 e 2014, tinha como base a racionalização de processos; a modernização da gestão pública; a reestruturação do aparelho do Estado na busca pela eficiência e eficácia; a melhoria na qualidade e a redução dos gastos com os serviços públicos; a avaliação de desempenho institucional e individual; a transparência às ações das instituições públicas envolvidas; e a facilitação do controle social sobre a atividade administrativa estadual (Cf. Lei n. 17.600/2008).

Segundo Soares, Darbilly e Vieira (2010), a proposta inicial do CG voltou-se para medidas mais emergenciais que fizeram parte da chamada Primeira Geração do CG (2003 a 2006), na qual o foco era o ajuste fiscal e a organização do governo e de suas ações prioritárias. O CG de Segunda Geração (2007-2010) foi definido como “Estado para Resultado”, por buscar uma nova cultura de um estado que executa as estratégias de forma efetiva e eficiente, com a conexão entre os gastos públicos e os resultados definidos.

O “alinhamento das instituições e dos profissionais” aos objetivos e às prioridades do programa “Choque de Gestão” e, posteriormente, ao “Estado para Resultado” deve ser obtido, segundo os pressupostos do governo, por meio de um “Acordo de Resultado”, um instrumento gerencial, a partir de um pacto de resultado para o alcance dos objetivos e metas do programa expresso em sua agenda. O “Acordo de Resultado” vigente no estado, é um contrato de gestão pelo governo

---

<sup>97</sup> De acordo com Vilhena e Marini (2011), a expressão “Choque de gestão” deriva do documento elaborado pelo Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais (BDMG) que realizou, ao longo de 2002, como o faz a cada 10 anos, um estudo sobre a economia mineira, denominado *Minas Século XXI*, sendo que nessa edição introduziu um capítulo sobre a administração pública estadual. Nesse documento, destaca-se a necessidade de um “verdadeiro choque de gestão”; assim, tal expressão foi incorporada como ideia-força do programa de governo.

estadual, no sentido de obter mais eficácia e eficiência nos serviços públicos (AUGUSTO, 2013, p.1273).

De acordo com essa autora, tal acordo se dá em duas instâncias: primeiro entre as Secretarias de Estado, no caso da educação, as SREs, com o governador; e na segunda, o compromisso entre as Secretarias de Estado com os seus órgãos componentes, que na educação são as escolas públicas estaduais. Com efeito, todas as escolas se comprometem, diante do “Acordo de Resultado”, a obter índices de desempenho definidos pelo órgão central no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (Simave).

A educação em Minas aparece como campo importante para o desenvolvimento do estado, como definem as prioridades e metas do “Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2011/2030 – Gestão para a Cidadania”. Com o propósito de dar continuidade à modernização da gestão pública e ao desenvolvimento do estado, e, seguindo a lógica traçada com o CG de tornar Minas o melhor estado para se viver, o PMDI assume o intento de melhorar o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que considera os resultados da educação um fator relevante para a elevação dos índices mineiro. Minas Gerais, no campo da educação, tem apresentado números que sugerem, na análise do governo, uma visão positiva da qualidade da educação, usando como indícios a elevação da posição do estado no Ideb e no Simave.

Nos discursos oficiais também se destacava que o estado mineiro garantia condições diferenciadas de trabalho aos professores, aspecto frontalmente negado pelos docentes e pelo Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG) que, contrariamente, denunciam condições precárias de trabalho. Dentre os impasses, nos últimos anos, a questão do piso salarial foi fator importante nas manifestações e greves da categoria.

Em 16 de julho de 2008 foi sancionada a Lei n. 11.738, que instituiu o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. O §1º estabelece que esse piso diz respeito ao valor abaixo do qual a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios não poderão fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da Educação Básica para a jornada de, no máximo, 40 horas semanais.

O valor definido em 2008 foi de R\$ 950,00, e, segundo a lei, o piso deve ser reajustado anualmente; assim, em 2010 passou para R\$ 1.024,67, e atualmente, em 2015, o valor é de R\$ 1.917,78. No Art. 3º, §2º, ficou definido que:

[...] até 31 de dezembro de 2009, admitir-se-á que o piso salarial profissional nacional compreenda vantagens pecuniárias, pagas a qualquer título, nos casos em que a aplicação do disposto neste artigo resulte em valor inferior ao de que trata o art. 2º desta Lei, sendo resguardadas as vantagens daqueles que recebiam valores acima do referido nesta Lei.

Portanto, até aquele momento se permitia somar o vencimento básico (salário) e as gratificações e vantagens. Esse é um ponto fulcral do embate mineiro, pois, de acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) em Minas Gerais, a Lei Estadual n. 18.975, de 29 de junho de 2010, possibilitou que constasse no contracheque dos professores a parcela única descrita como subsídio (que é toda a remuneração recebida, e não o vencimento básico). Logo, desaparecem as rubricas que tenham natureza de vencimento ou vantagem<sup>98</sup>, e os professores, diante de um prazo, poderiam optar pelo retorno à antiga forma de pagamento, sendo que muitos assim o fizeram. Contudo, após a mobilização da categoria em uma greve que durou 112 dias, o governo mineiro a contragosto da categoria, aprovou em 2 de dezembro de 2011 a Lei n. 19.837, mantendo e obrigando a todos ao regime de subsídio.

Art. 2º. O servidor ocupante de cargo de provimento efetivo das carreiras de que trata o art. 1º que estiver posicionado, na data de publicação desta Lei, no regime remuneratório anterior à Lei n. 18.975, de 29 de junho de 2010, passará a ser remunerado, a partir de 1º de janeiro de 2012, por subsídio, considerando seu posicionamento em 1º de janeiro de 2011 (MINAS GERAIS, Lei n. 19.837/2011).

Ainda em relação à Lei n. 19.837, é necessário destacar que os professores da rede tiveram a fixação de reposicionamento na tabela de subsídio, em 1º de janeiro de 2012, correspondente às respectivas carreiras e à carga horária de trabalho, escalonada entre 2012 e 2015, quando atingem o valor total. Além disso, a avaliação de desempenho individual concluída no período de 2012 até janeiro de 2016 será considerada para fins da progressão e promoção apenas em 1º de janeiro de 2016 (Art. 19). O modelo unificado de remuneração proposto pelo governo era, na realidade, um mecanismo de “congelamento da carreira”.

---

<sup>98</sup> Informações disponíveis em: <<http://www.sindutemg.org.br>>. Acesso em: 17 set. 2013.

Art. 17. O reposicionamento de que trata o art. 16 será efetivado em 1º de janeiro de 2015 e os efeitos remuneratórios dele decorrentes serão antecipados de forma gradativa no período de 2012 a 2015;

Art. 19. O tempo de serviço compreendido entre 1º de janeiro de 2012 e 31 de dezembro de 2015 e as avaliações de desempenho individual concluídas nesse período serão considerados para fins de concessão de progressões e promoções com vigência a partir de 1º de janeiro de 2016, observados os requisitos para o desenvolvimento na carreira previstos na legislação vigente e o disposto em regulamento (MINAS GERAIS, Lei n. 19.837/2011).

Os professores da rede estadual de Minas, confrontados com esse embate salarial, tiveram no mesmo contexto da implementação da Lei do Piso o estabelecimento da Lei n. 17.600, de 1º de julho de 2008, que disciplina o Acordo de Resultado e o Prêmio por Produtividade no estado. Na lei se define que o servidor público em efetivo exercício recebe o prêmio segundo o resultado obtido na avaliação de produtividade por equipe; pelo desempenho na Avaliação de Desempenho Individual, sendo que em ambos deve ser obtido resultado igual ou superior a 70%; e dos dias efetivamente trabalhados durante o período de referência. De acordo com essa Lei:

Art. 23. O Prêmio por Produtividade é um bônus a ser pago aos servidores em efetivo exercício em órgão ou entidade que:

I – seja signatário de Acordo de Resultados com previsão expressa de pagamento de Prêmio por Produtividade;

II – obtenha resultado satisfatório na Avaliação de Desempenho Institucional, a que se refere o inciso IV do art. 11, realizada no período de referência, nos termos definidos em decreto; e

III – realize a Avaliação de Desempenho Individual permanente de seus servidores, nos termos da legislação vigente [...].

Art. 39. Na hipótese de o Estado apresentar déficit fiscal, não haverá pagamento de Prêmio por Produtividade no exercício seguinte (MINAS GERAIS, Lei n.17.600/2008).

A lógica da premiação por mérito desconsidera as diferentes realidades de escolas, estudantes e professores; individualiza os valores recebidos na rede, que dependem dos resultados no Simave, estimulando princípios individualistas e competitivos em oposição aos valores coletivos; amplia as fragmentações no interior da categoria, uma vez que o prêmio é destinado apenas aos professores efetivos em detrimento dos docentes contratados.

Outro fator de descontentamento dos professores da rede no estado é em relação à jornada extraclasse. Segundo o Sind-UTE/MG, desde a implantação da Lei n. 11.738, em 2008, até 2012, os professores trabalharam uma jornada de sala de aula superior ao

limite da Lei Federal. De acordo com o Sindicato, apenas em julho de 2012 o governo do estado apresentou uma proposta de projeto de lei para regularizar a situação<sup>99</sup>. No início de 2013, a Resolução n. 2.253 passou a definir, conforme o Art. 10, que a carga horária semanal de trabalho correspondente a um cargo de Professor de Educação Básica, com jornada de 24 horas, compreende:

- I – 16 (dezesseis) horas semanais destinadas à docência;
  - II – 8 (oito) horas semanais destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição:
    - a) 4 (quatro) horas semanais em local de livre escolha do professor;
    - b) 4 (quatro) horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões.
- § 1º – As atividades extraclasse a que se refere o inciso II compreendem atividades de capacitação, planejamento, avaliação e reuniões, bem como outras atribuições específicas do cargo que não configurem o exercício da docência, sendo vedada a utilização dessa parcela da carga horária para substituição eventual de professores. §3º – A carga horária prevista na alínea “b” do inciso II não utilizada para reuniões deverá ser destinada às outras atividades extraclasse a que se refere o § 1º (MINAS GERAIS, SEE, Resolução n. 2.253/2013).

A Resolução n. 2.253, no Art. 4º, aponta outro processo de aviltamento do exercício docente no estado ao estabelecer que os professores regentes da rede estadual que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental passassem a ministrar tanto as aulas de Educação Física quanto as de Educação Religiosa, o que impacta tanto sobre esses docentes, quanto nos profissionais das áreas específicas. Nessa mesma resolução, outro tema que afeta as condições de trabalho é a redução do número de Professor Eventual (Resolução SEE n. 2.253/2013, Anexo II). Segundo o documento, como o estado (MG) tem enxugado o quadro de profissionais nas escolas estaduais, para a quantificação de Professor Eventual se deve considerar apenas o número de turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental não se disponibiliza esse profissional.

Soma-se a esses fatores da situação da categoria na rede estadual o impasse vivido pelos servidores que foram efetivados<sup>100</sup> com a Lei Complementar Estadual n. 100, de 2007, a qual foi definida como inconstitucional pela Procuradoria-Geral da

<sup>99</sup> Informações disponíveis em: <<http://www.sindutemg.org.br/revistaeletronica/>>. Acesso em: 17 fev.2015.

<sup>100</sup> No quadro funcional de professores da rede estadual de Minas Gerais, temos os professores que ingressaram por meio de concurso público (professores efetivos); os que atuam por contratos temporários (professores contratados); e o caso dos professores que foram efetivados em 2007 com a Lei Complementar n. 100 (usualmente designados como professores efetivos).

República, e os beneficiados com a efetivação, por sua vez, devem deixar o cargo. Nesse contexto, observa-se um quadro de manobras políticas e muitos conflitos que geram instabilidade e constrangimentos à categoria.

Por fim, vale enfatizar outra característica da rede estadual, que é o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), processo que faz parte do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC) implementado nas escolas estaduais pela SEE/MG em 2007, cujo intento seria ações de intervenção inicialmente destinadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, para atuar diante dos resultados das avaliações em larga escala – posteriormente, em 2012, o PIP foi estendido para os anos finais do Ensino Fundamental para melhorar o desempenho dos estudantes desse nível. Nesse programa há o trabalho de visitas e acompanhamento nas escolas, com vistas a orientar sobre avanços na gestão pedagógica, a propor estratégias de intervenção e a apoiar os professores.

§ 2º Faz parte integrante do Projeto Político-Pedagógico o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) elaborado, anualmente, pela Equipe Pedagógica da Escola, a partir dos resultados das avaliações internas e externas, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos no processo de ensino e aprendizagem e garantir a continuidade de seu percurso escolar (MINAS GERAIS, RESOLUÇÃO SEE n. 2.197, de 26 de outubro de 2012).

Para a elaboração do PIP, há um dia denominado “Dia D”, no qual todas as escolas devem elaborar seu Plano com o foco, sobretudo, nos estudantes que estão em nível de desempenho abaixo do recomendável, conforme os resultados do Simave. Este sistema foi implementado em 2000, sendo integrado pelo Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) e pelo Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE).

O Proalfa tem foco no desempenho dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, e os resultados são apresentados por município, escola, turma e aluno; enquanto isso, o Proeb tem como escopo avaliar as escolas da rede pública, nas habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática, bem como os educandos que se encontram no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio; e o PAAE, por meio de um sistema online de geração de provas, avalia alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio da

rede estadual e propõe uma análise diagnóstica para embasar a intervenção do professor (SEE/MG/PAAE, 2013).

Como apresenta Silva (2011), a proposta inicial do Proeb baseava-se na concepção de gestão participativa e democrática, estruturada por meio de um Conselho Deliberativo, em nível central, formado por SEE, instituições públicas de Ensino Superior e profissionais da educação; e, em nível regional, pelas Comissões Regionais de Avaliação da Educação Pública, constituídas por SRE, instituições regionais de Ensino Superior (responsável pelo Proeb), representantes municipais, profissionais da educação e alunos. Contudo, segundo a autora, com os caminhos que se seguiram, principalmente na esteira do CG, que diante dos acordos de resultado demandava mecanismos de monitoramento/avaliação, o sistema foi direcionado para injunções de caráter regulador, em que o controle é “[...] abrangente sobre as ações pedagógicas desenvolvidas nos sistemas e nas escolas, e de forma específica, sobre o trabalho docente” (SILVA, 2011, p.151). Para ela, a avaliação do rendimento pode ser considerada a “coluna vertebral” das políticas de educação de Minas Gerais.

Como destaca Augusto (2013), a gestão da educação em Minas desde a implementação do CG é paradoxal, pois estabelece estratégias gerenciais e de premiações por mérito e, ao mesmo tempo, não valoriza os professores, mas espera que estes se enquadrem à política de resultados.

De fato, a realidade dos docentes da rede se distancia das propagandas amplamente veiculadas pelo governo, tanto na vigência da gestão do PSDB no estado ou mesmo na candidatura à Presidência da República pelo antigo governador Aécio Neves, em 2014. Na sequência, buscamos compor as dimensões das condições de trabalho dos professores da rede estadual de educação por meio da percepção dos docentes envolvidos na pesquisa.

#### **4.2 Condições do trabalho docente na rede estadual**

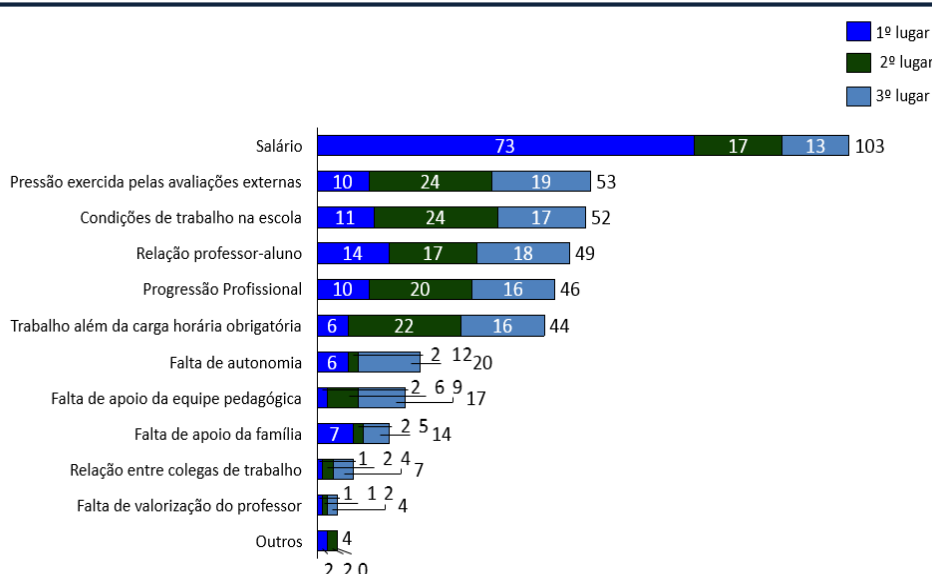
Compreende-se na presente pesquisa, como condições do trabalho docente, toda a estrutura material, humana, física e emocional necessária à organização e realização do trabalho pedagógico do professor, sem que para isso ele tenha de recorrer a artifícios, paliativos ou intensificação do seu trabalho. Essa condição é diretamente adversa à

lógica do trabalho precário analisada no Capítulo II; assim, nessa perspectiva, envolve tanto fatores objetivos quanto subjetivos do trabalho docente.

A partir da análise dos dados da pesquisa, categorizamos três dimensões das condições do trabalho docente, que também foram consideradas no capítulo anterior em relação aos professores lusitanos. São elas: *as condições de trabalho do professor como categoria profissional* (salário, carga horária de trabalho, número de turnos, progressão profissional, garantia de formação etc.); *as condições de trabalho na escola* (estrutura física da escola em suas várias dependências, recursos didático-pedagógicos disponíveis, recursos materiais de apoio à prática pedagógica, suporte de profissionais como laboratoristas, professor eventual, pedagogo, assistente social, psicólogo, segurança física e emocional no ambiente de trabalho etc.); e *as condições de trabalho para a autonomia e autoridade do professor na docência* (autonomia intelectual e prática no exercício da docência, liberdade pedagógica, valorização social por sua produção educacional etc.). As duas primeiras situam-se em dimensões mais objetivas, e a terceira, subjetiva.

Ao questionar os professores sobre os fatores que julgam importantes como condição de trabalho, mas que não são garantidos a eles e que, por isso, prejudicam a prática pedagógica, foram indicados, em ordem decrescente de prioridade, os seguintes fatores, como detalhado no Gráfico 3: 1º – salário; 2º – pressão exercida pelas avaliações externas; 3º – condições de trabalho na escola; 4º – relação professor-aluno; 5º – progressão profissional; 6º – trabalho realizado além da carga horária obrigatória; 7º – falta de autonomia; 8º – falta de apoio da equipe pedagógica; 9º – falta de apoio da família; 10º – relação entre os colegas de trabalho; 11º – falta de valorização social do professor; 12º – outros (1 – violência escolar; 1 – capacitação, 1 – múltiplos turnos de atuação; 1 – carga de trabalho burocrático que envolve a docência).

Gráfico 3. Condições prejudiciais ao trabalho docente na rede estadual – Uberlândia



Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados da pesquisa.

(\*) Ordem decrescente de prioridade (de 1 a 3). Sujeitos: 141 professores (um professor não quis se manifestar sobre a questão e nove indicaram apenas dois fatores).

Ao longo deste capítulo nos dedicamos a cada uma dessas variáveis apontadas pelos professores e que compuseram as três dimensões estruturadas no trabalho: *Condições de trabalho do professor como categoria profissional*; *Condições de trabalho na escola*; *Condições de trabalho para a autonomia e autoridade do professor na docência*.

Portanto, de acordo com os dados do Gráfico 3, reunimos nas condições de trabalho do professor, como categoria profissional, o salário, a progressão profissional, o trabalho além da carga horária obrigatória, os múltiplos turnos de trabalho e a capacitação. Em se tratando das condições de trabalho na escola referentes à condição material e humana, envolvemos as condições físicas da escola, o material pedagógico, a relação professor-estudante, o apoio da equipe pedagógica, o apoio da família e a relação entre os colegas de trabalho. E na terceira incluímos as alusões sobre a pressão exercida pela política dos testes standardizados, a falta de autonomia, a burocratização do trabalho e a falta de valorização do professor. Essa divisão é apenas uma opção didática de organização do texto, haja vista que tais categorias foram construídas/conceitualizadas a partir de dados da pesquisa, estão inter-relacionadas e só têm sentido nessa relação.

Vale ressaltar que o salário foi citado por 103 pessoas, sendo que 73 o apontaram como fator principal, 17 como segundo fator e 13, como terceiro. Essa falta de atratividade remunerativa passa a ser mais questionada quando o profissional se depara com as exigências cada vez maiores quanto à ampliação das atividades laborais e a pressão exercida pela *avaliação em larga escala*, a qual foi o *segundo fator mais registrado entre os professores como prejudicial ao exercício da docência*, ainda que apenas dez deles o tenham destacado em primeira ordem de prioridade. Essa colocação permite apreender, inicialmente, o efeito que a política de avaliação em larga escala possui na organização do trabalho do professor, quando associada às precárias condições de trabalho e da carreira docente.

Os professores, ao avaliarem suas condições de trabalho, anunciaram as dificuldades enfrentadas nos últimos anos, geradas, especialmente, pelas novas atribuições e cobranças sobre a escola. Dos 141 professores entrevistados, 80, ou seja, 56%, afirmaram estar em curso um processo de ampliação das atribuições sobre o professor no exercício da docência e que essa intensificação das cobranças não é acompanhada da proporcional melhoria das condições de trabalho. A mesma avaliação foi manifestada por 67% dos EEBs que participaram da pesquisa.

#### *4.2.1 Condições de trabalho do professor como categoria profissional*

Pensar as condições de trabalho do professor enquanto categoria profissional<sup>101</sup> leva-nos à análise de Enguita (1991), o qual aponta a ambivalência da posição docente, uma vez que ela está em uma localização intermediária e instável entre a profissionalização e a proletarização. Nessa vertente, a profissionalização é entendida como expressão de uma posição social e ocupacional da inserção num tipo determinado de relações sociais de produção e processo de trabalho. Quanto à proletarização, o autor retoma a análise marxiana e destaca o proletário como aquele que se vê obrigado a vender a sua força de trabalho (capacidade de trabalhar) ao capitalista e que, nesse processo, produz mais do que recebe (salário) e do que é preciso para repor os meios de trabalho empregado; produz, portanto, um sobretrabalho (mais-valia). Para atingir esse fim, o capitalista controla e organiza o processo e o resultado do proletário.

---

<sup>101</sup> Limitamo-nos à apresentação da vertente seguida na presente pesquisa. Para discussão sobre o magistério como categoria profissional, ver: Enguita (1991) e Oliveira (2010).

Em decorrência, o proletário não tem controle sobre os meios, objetivos, processos e produtos no(do) seu trabalho. Sustentadas as especificidades (para não cair em uma visão mecânica e lacunar no tocante ao trabalho fabril e à sua relação com o trabalho docente), Enguita (1991) afirma que é possível ver que, como categoria, os docentes se encontram submetidos ao processo de proletarização que também interfere na autonomia e no controle do seu trabalho. Nas palavras de Enguita (1991, p.5):

As regulamentações que recaem sobre o docente não concernem somente ao que ensinar, mas também, amiúde, a como ensinar. Em todo o caso, qualquer coisa não pode ser ensinada de qualquer maneira, de modo que, ao decidir um conteúdo, as autoridades escolares limitam também a gama de métodos possíveis. Mas, além disso, sobretudo as autoridades das escolas, podem impor aos educadores formas de organizar as turmas e outras atividades, procedimentos de avaliação, critérios de disciplina para os alunos etc. O docente perde assim, também, e mesmo que só parcialmente, o controle sobre o seu processo de trabalho.

Consideramos que no Brasil a docência se situa em um movimento simultâneo, contraditório e de confronto entre a busca histórica da categoria na constituição e consolidação de um estatuto profissional e a tentativa de superação do artifício em curso de controle dos processos e objetivos que orientam a prática pedagógica. Envolve uma realidade dialética entre políticas de educação conquistadas como direito em decorrência de interesses de grupos, mas também pela luta da categoria (como a ampliação do acesso à educação, o Piso Nacional dos Professores – Lei n. 11.738, de 2008, a organização sindical, a luta pela ampliação do PIB destinado à educação, a demanda pela formação em nível superior etc.), e a reação às intenções de controle sobre os fins da educação e, conseqüentemente, da prática pedagógica (gerados, especialmente, pela lógica dos testes standardizados). A categoria busca firmar-se como profissão<sup>102</sup> e superar a ideia vocacional, sacerdotal e de voluntariado, mas contraditoriamente vive a intensificação do trabalho e as conseqüências da ingerência do Estado sobre os objetivos e a prática pedagógica do professor.

---

<sup>102</sup> Considera-se que: “Tomando o conceito genérico de profissão como um termo que se refere a atividades especializadas, que possuem um corpo de saberes específico e acessível apenas a certo grupo profissional, com códigos e normas próprias e que se inserem em determinado lugar na divisão social do trabalho, pode-se indagar até que ponto o magistério obteve ou obtém condições de se definir como tal” (OLIVEIRA, 2010, p.19).

#### 4.2.1.1 Limites salariais e os turnos de trabalho no magistério

A questão salarial é um dos desafios em termos de políticas públicas de educação no Brasil, quando se consideram a extensão do país e o número de escolas e professores especialmente vinculados ao setor público, haja vista os recursos necessários para o financiamento, caso se pretenda obter mudanças significativas nos padrões de *salário*, elemento importante na legitimação da profissão (PINTO, 2009). No imaginário social e da própria categoria, “ser professor” envolve perspectivas como a precária remuneração, o plano de carreira desmotivador e a falta de reconhecimento social do seu papel na sociedade (mesmo por parte do Estado). Esse quadro, pois, não apaga as conquistas históricas (ainda que legislativas e nem sempre impetradas de fato pelo Estado).

Contudo, a condição salarial dos professores representa, segundo Enguita (1991), apenas a ponta do *iceberg*, o mais visível, mas que diz muito sobre a condição de valorização do magistério, especialmente quando comparamos sua remuneração com outras profissões de mesmo nível de formação. Conforme dados de 2009 da Pnad, situava-se o professor da Educação Básica no 27º lugar, “[...] em posição semelhante, embora um pouco à frente, dos assistentes sociais e decoradores de interiores e cenógrafos”, enquanto no topo da lista permanecem profissões que gozam historicamente de *status* social, como a categoria médica (ALVES; PINTO, 2011, p.622). Por meio da comparação das condições salariais dos professores com outros profissionais de mesmo grau de formação, os autores salientam os limites da remuneração dos docentes no Brasil.

Essa realidade impacta no ideário social acerca do magistério e na atratividade de novos profissionais para a docência. Como apontam Gatti *et al.* (2009, p.34) em uma pesquisa sobre a atratividade da carreira docente no Brasil sob a ótica de alunos concluintes do Ensino Médio, estes “[...] associam, quase que simultaneamente, aspectos positivos e negativos à profissão docente. Na visão dos alunos, em geral, ser professor é sofrer, trabalhar muito, ser mal remunerado e ter nenhum ou quase nenhum reconhecimento social”. Enfatiza-se, ainda, que os “[...] jovens percebem o professor como um profissional desvalorizado, e vários deles destacam que essa desvalorização é excessiva no caso brasileiro, pelo ‘baixo salário’ e pela ‘carga horária excessiva’” (GATTI, *et al.*, 2010, p.34-35). Essa falta de atratividade tem, segundo os autores,

mudado no Brasil o perfil dos que buscam a profissão docente, além de influenciar na queda do número de formandos em cursos de licenciatura.

[...] De 2005 a 2006, houve uma redução de 9,3% de alunos formados em licenciatura. A situação é mais complicada em áreas como Letras (queda de 10%), Geografia (menos 9%) e Química (menos 7%). Faltam professores de Física, Matemática, Química e Biologia. E, o perfil socioeconômico de quem escolhe o magistério mudou nos últimos anos, sendo a maioria pertencente a famílias das classes C e D. Além disso, pelos resultados consolidados nas análises do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM – Inep/MEC, 2008) são alunos que têm dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino, que tem apresentado nas diferentes avaliações um baixo desempenho. Em resumo, trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao Ensino Superior. São estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso a leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens. E, essa mudança de perfil, trouxe implicações para os cursos de licenciatura que estão tendo que lidar com um novo *background* cultural dos estudantes (GATTI *et al.*, 2009, p.14).

Em nossa pesquisa, a questão salarial foi citada por 103 do universo de 141 professores como fator precário nas condições do trabalhador da educação e que traz consequências na prática pedagógica. Na fala dos docentes há descontentamento, sentimento de falta de reconhecimento e valorização. Como apontam os(as) professores(as) de Línguas A177 e de Português M158, além do(a) professor(a) regente F189 nos excertos abaixo, essa realidade gera insatisfação, desmotivação e, até mesmo, o adoecimento.

Não tem nenhuma valorização. [...] Por enquanto a meu ver é totalmente descredibilizado. Não tem... (risos) [...] **todo mundo ganha mais, a prostituta, a manicure... mais que um professor, não tenho valor nenhum no meu trabalho.** Eu não tenho valor nenhum dentro da escola... não sou medíocre, **não finjo que dou aula, tento fazer o impossível**, só que eu estou **adoecendo** por causa disso, **só que está todo mundo num faz de conta** (GRUPO X, ESCOLA 28, PROF. LÍNGUAS A177, BRASIL, 22 jun. 2012).

Professor anda muito **desencantado, muito amargo e desiludido**, muitos já não gostam nem de participar de cursos, porque há anos participando e nada melhora, não tem respostas positivas, então cada um precisa trabalhar, precisa trabalhar, **tem que manter o emprego, mas ele próprio está pedindo socorro porque está em grandes dificuldades, já quase perdendo o controle.** Então isso daí seria um dos fatores que impede o trabalho coletivo, o **desencanto**, todos estão desencantados, perdidos cada um em seu conflito. Falta de qualidade

em todos os aspectos, financeiros, indisciplina [...]. Está cada um alheio ao seu trabalho, **está cada um ali lutando, no seu dia a dia, pelo seu salário** (GRUPO X, ESCOLA 22, PROF. PORT. M158, BRASIL, 12 jun. 2012).

**No meu caso, que não sou provedora da família, não tenho que dobrar**, mas no caso da **maioria**, tem que **dobrar turno**. Trabalho muito com coisas da escola para casa, pois a **cobrança é muita, tem professor que está adoecendo devido à pressão, e realmente não é valorizado**. Há professores que às vezes trabalham como professor e em outra atividade ainda (GRUPO Z, ESCOLA 3, PROF. REGENTE F189, BRASIL, 6 jun. 2012).

Para Gatti (2012), há entre os professores um senso de injustiça que se confronta com o reconhecimento social. Nas entrevistas observamos que o desagrado com a remuneração é intensificado quando os docentes o relacionam a fatores como a necessidade de trabalhar em várias escolas e turnos para complementar a renda e do trabalho que tem de levar para casa, invadindo o “tempo do não trabalho”. A falta de valorização e o desgaste físico e emocional podem conduzir à perda do sentido do trabalho, e o professor que permanece no magistério, embora descontente, pode chegar ao extremo do descompromisso com o processo pedagógico. Logo, no olhar dos professores, a insatisfação aumenta diante da incompatibilidade entre o grau da exigência da docência e o salário, como destacam o(a) professor(a) regente AC14, o(a) professor(a) de Português E18 e a EEB A200.

[...] trabalho em **dois turnos**. Se eu trabalhasse em um só, eu teria **mais tempo para resolver o acúmulo de serviço que eu tenho**. Eu acho que está ligado, por exemplo, se meu salário fosse bom eu poderia trabalhar em um único local, eu teria mais tempo, não levaria trabalho para casa, não passaria meu final de semana com esse **acúmulo de trabalho, teria mais tempo!** Agora estou de férias [outra escola] e te falo, é **outra realidade, estar em um cargo só. Você tem tempo para sentar, sem fazer nada correndo, para almoçar, porque vou te dizer, esse ano eu estava até meio desmotivada** porque é eu e eu. É professor e aluno (GRUPO W, ESCOLA 24, PROF. REGENTE C140, BRASIL, 24 maio 2012).

[...] a gente tem que **trabalhar para complementar [salário]**, tem que trabalhar em **outros serviços**. Então acaba que a gente **não consegue fazer um excelente trabalho**, com dedicação exclusiva porque o salário não tem como. [...] **Diante da indisciplina**, da falta de interesse do aluno, de vir para a escola para apenas passar o tempo... **não tem reprovação**, porque quando tinha, eles sabiam [...] penso que **está pesado para o professor**, para a supervisão, para a coordenação pedagógica [...]. Então **sobrecarregou também**. Essa falta de... buscar formas com que esse aluno tenha mais interesse... porque nós estamos **concorrendo com a Internet... o celular...**

(GRUPO Z, ESCOLA 2, PROF. PORT. E18, BRASIL, 23 maio 2012).

**É preciso largar essa ideia de que a educação é uma missão.** Então, a **condição de salário é necessária, precisamos sobreviver**, isso [salário] não dá condições, isso é desestimulante, nosso **salário é muito díspar em relação ao que ganhamos e trabalhamos.** Olhamos o salário do engenheiro e o professor... vemos as diferenças [...] Eu vou mudar de profissão, vou mudar [...] chegou a um ponto que vou ter que fazer outra faculdade (GRUPO Z, ESCOLA 7, EEB A200, BRASIL, 11 jun. 2012).

O contraste salarial entre o magistério e as outras profissões configura apenas uma *contradição aparente*, uma vez que a desvalorização dos professores na escola pública faz parte do projeto de “[...] sociedade que produz a desigualdade e se alimenta dela” (FRIGOTTO, 2009, p.72) e nunca colocou de fato a Educação Básica como direito social e subjetivo.

Dentre os professores entrevistados, 38 alegam não ser a questão salarial um fator relevante; justificam que essa é uma realidade ciente para todos que entram na carreira e, portanto, é o “gosto” pelo magistério que os fazem ser professor. Assim, para esses docentes, não adiantaria reagir. A pesquisa de campo capta essa vertente, sobretudo entre os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como o(a) professor(a) V5, postura que legitima a superexploração do trabalho em um processo de consentimento e conformação.

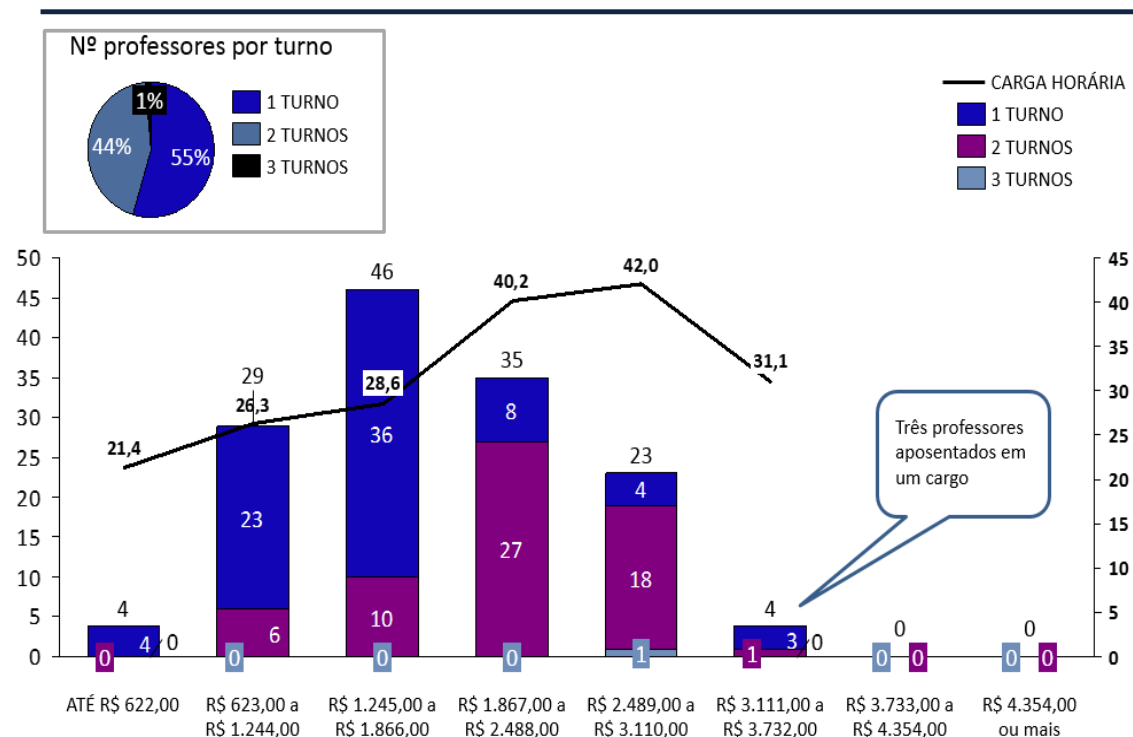
Para ser sincera, eu **não tenho nada para reclamar**, não, porque igual a essa escola que eu estou como professora, é uma **escola boa de trabalhar** [...] Meu **salário**, claro que se você ganhasse 10 mil reais melhor, ótimo, lindo e maravilhoso, mas **se você não ganha... eu estou porque eu gosto.** [...] **Sou satisfeita, claro que quanto mais, melhor**, porém eu sou satisfeita da forma que é. Porque se você ganhar 10, você gasta 10, se você ganhar 20, você gasta 20, mas se você ganhar 4 ou 5, você vive... **Eu não tenho nada para reclamar, não** (GRUPO X, ESCOLA 27, PROF. REGENTE V5, BRASIL, 24 jun. 2012).

A questão salarial envolve detalhes que interferem diretamente na análise, como a definição da jornada de trabalho, a inclusão apenas das atividades em sala de aula, considerar ou não a atividade extraclasse, o salário líquido ou bruto etc.

Na pesquisa, solicitamos aos professores informações sobre o salário líquido envolvendo toda a jornada de trabalho como docência remunerada (horário de módulos), nos turnos de atuação tanto na rede pública quanto na privada. De acordo

com os dados (Gráfico 4), a renda dos professores, considerando o valor do primeiro semestre de 2012 (salário mínimo de R\$ 622,00), encontra-se entre R\$1.245,00 e 1.866,00, para 32,6% dos professores, seguidos de 24,8%, entre R\$1.867,00 e 2.488,00; 20,6%, entre R\$ 623,00 a R\$ 1.244,00; 16,3%, entre R\$ 2.489,00 e 3.110,00; 2,8%, entre R\$ 3.111,00 e R\$ 3.732,00; e 2,8%, até R\$ 622,00<sup>103</sup>.

Gráfico 4. Remuneração docente por turno de trabalho e carga horária



Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados da pesquisa.

(\*) Carga horária oficial, e não as horas trabalhadas em casa sem remuneração, dedicadas ao planejamento, à elaboração e à correção de trabalhos e provas.

Os professores enfatizam o desrespeito que o docente da rede estadual de ensino de Minas Gerais vivenciou até pouco tempo ao não ter a garantia do piso salarial, aprovado em lei nacional, além de ser obrigado a aceitar a precarização do plano de carreira, gerada especialmente por meio da definição do “subsídio” como valor único de remuneração mensal registrado na folha de pagamento e o congelamento na carreira. Como o(a) professor(a) de História A124 destaca, esse processo desestabiliza a garantia dos direitos salariais, pois, como subsídio, o trabalhador pode ser surpreendido com sua suspensão, além de ter uma redução brusca quando ocorrer a aposentadoria, por não ficar explícito o valor do salário. Contudo, tal realidade provoca principalmente a

<sup>103</sup> Ministram disciplinas como Arte que, segundo tais professores, nem sempre completam a grade.

indignação dos docentes e a percepção de desvalorização da categoria por parte do governo.

[...] Em 2010, nós fomos para R\$ 935,00 com a greve que possibilitou chegar a R\$ 900,00... chegar ao final, à base, não, o básico continuou R\$ 650,00. [...] O P2<sup>104</sup> é uma situação separada que não sei te informar. P3 é o professor que tem a habilitação graduada, em que o valor não passava de R\$ 680,00, com as gratificações, você entendeu? O subsídio veio depois... Com a greve de 2010; então, em 2011 nosso salário já era R\$ 935,00 o total dele. Foi aí que ele [governador] implantou o subsídio, e com a greve de 112 dias que a gente passou para R\$ 1.320,00, mas como subsídio, que a gente é contra, que acabou com a nossa carreira, foi bom pelo valor. [...] Com o subsídio, tirando a nossa carreira, subsídio pelo alfabeto pelo Aurélio... Não é um salário. [...] **Nós somos profissionais e queremos uma carreira antes de aposentar** [...] (GRUPO W, ESCOLA 23, PROF. HIST. A124, BRASIL, 28 jun. 2012).

A manifestação do professor no processo de greve e luta pela efetivação da Lei do Piso Salarial em Minas Gerais revela a resistência a uma política de aviltamento das condições de trabalho da categoria no estado. A instabilidade do subsídio, que não garante segurança (já que não representa o salário-base), e o congelamento da carreira desde 2012 apontam fatores de precarização do trabalho vividos pelos professores mineiros.

Em pleno século 21 o impasse no cumprimento do piso e o constrangimento de governadores que chegaram ao ponto de pedir a inconstitucionalidade da lei evidenciam o grau de desvalorização da categoria.

Para superar a deficiência salarial, muitos professores buscam alternativas, como desenvolver mais de um turno de trabalho como professor, realizar atividades de caráter informal para complementação salarial ou permanecer como docente e, no contraturno, buscar outra atividade no mercado formal. De acordo com os dados do Gráfico 4, a maioria, 55% dos professores da pesquisa, realiza um turno de trabalho na docência (algumas professoras destacam que só é possível permanecer em apenas um turno devido à estabilidade financeira do companheiro, o que permite a elas se dedicarem às atividades familiares); 44% exercem dois turnos e 1% trabalha três turnos (consideramos a rede estadual, municipal e particular de educação). Os professores do

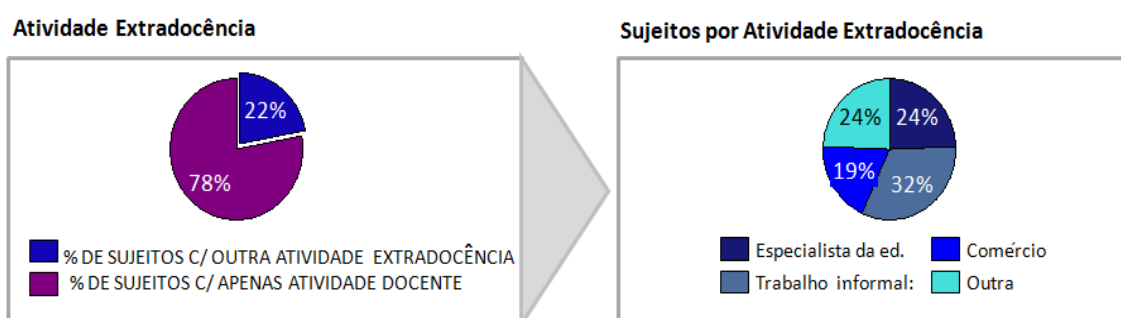
<sup>104</sup> De acordo com a tabela do Sind-UTE/MG: PI – Professor com Ensino Médio hab., Magistério; PII – Professor com Superior – Licenciatura Curta; PIII – Professor com Curso Superior – Licenciatura Plena; PIV – Professor com Curso Superior – Licenciatura Específica/lato; PV – Superior, Licenciatura Plena/Mestrado; PVI – Superior – Licenciatura Específica/Doutorado.

9º ano do Ensino Fundamental, em alguns casos, além de dobrar turno, trabalham em mais de uma escola por turno. Nos dados apresentados por Alves e Pinto (2011, p.621), referentes a toda a Educação Básica, indica-se que “[...] no geral 76,8% dos professores atuam em apenas uma escola, 19% em duas e 3,3% em três e 1% em mais de três”, valores que mudam conforme o nível de ensino, quando a menor proporção de professores que atuam em mais de uma escola está na educação infantil (18,6%) e anos iniciais do Ensino Fundamental (23,8%), e a maior proporção está nos anos finais do Ensino Fundamental (39,6%) do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (44,5%), tomando como base os microdados do Censo Escolar 2009 e da Pnad (2009).

Além dos múltiplos turnos na docência como fonte de renda, outras fontes são buscadas pelos professores para ampliar a remuneração mensal, como observamos no Gráfico 5. Essas atividades ocorrem tanto no mercado formal quanto no informal. Dentre o total de 141 professores, 22% adotam essa alternativa. O maior número está entre aqueles que realizam apenas um turno na docência (55%), como apresentamos no Gráfico 4.

Na segunda parte do Gráfico 5 destacamos as áreas de atuação daqueles que realizam atividades extradocência. As ocupações formais envolvem atuação como especialista da educação (24%), comércio próprio (19%) e atuação em outras áreas (24%) como auxiliar administrativo, vendedora, secretária, entre outros. Enquanto isso, as atividades informais (32%) envolvem, por exemplo, a venda de produtos de beleza, joias folheadas, aulas particulares realizadas em suas residências, venda de mel, produção de bolo, confecção de bijuterias, produção e venda de artesanato, vendas de roupas (“sacoleiras”), entre outras. A média da complementação da receita mensal dos professores com atividade extradocência é de R\$ 1.350,00, ou seja, não é um valor muito diferente do que ganham nessa profissão.

Gráfico 5. Porcentagem de professores que realizam atividades remuneradas extradocência



Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados da pesquisa.

(\*) Universo: 141 professores. Receita média: R\$1.350,00.

Em relação a essa estratégia por parte dos docentes para ampliar a remuneração, Alves e Pinto (2011) apontam que 10,1% dos docentes têm trabalho remunerado fora da sala de aula, quando analisados os dados nacionais coletados na Pnad (2009). Também tomando como base os dados da Pnad de 2006, Gatti e Barreto (2009, p.21) assinalam que “[...] 88% do professorado não exerce um trabalho secundário como professor, dedicando-se à docência exclusivamente como sua ocupação principal”. Para a maioria dos professores, ainda de acordo com as autoras, “[...] a docência não é entendida, portanto, como um trabalho complementar, para ser exercido junto com outra ocupação profissional, ‘um bico’ ou uma atividade que permita aumentar os rendimentos familiares” (*Idem*), ou seja, é assumida como atividade principal do profissional para sua colocação no mercado de trabalho.

#### 4.2.1.2 Tempo de trabalho e contexto familiar do professor

A questão da limitação de tempo na escola para a dedicação ao planejamento é muito destacada pelos professores, que asseveram como as cobranças são ampliadas sem garantir mais tempo para a sua realização. Essa condição gera diferentes consequências à prática pedagógica e na vida do próprio professor. Como analisa Mézáros (2007, p.44) em *O desafio e o fardo do tempo histórico*, vivemos a tirania do imperativo do tempo do capital. Na constante necessidade de expansão do capital, há a desumanizadora exploração do tempo do trabalho. Nessa lógica, o homem não é foco de cuidados, ao contrário, sofre os efeitos da relação com o tempo e, muitas vezes, perde a sua identidade e transforma-se em “carcaça do tempo”, processo no qual tudo é deturpado e subvertido. Como destacam os(as) professores(as) regentes C33 e C140, a falta de profissionais na escola e as múltiplas tarefas a cumprir não apenas de sua incumbência, mas também para suprir a falta de outros profissionais levam o professor a uma intensificação do trabalho e à percepção da escassez do tempo, o que limita a sua relação com o próprio trabalho.

As condições materiais não há o que reclamar, tem material, o que **a gente não tem é tempo**, porque o **tempo** que a gente tem dentro da escola, às vezes você tem que fazer outra coisa como **recuperação**. **Elaboração de material** a gente **não tem tempo**, o **planejamento** não tem **tempo**, **falta recurso humano**. **Na hora do planejamento estou dando atendimento ao aluno**. Há uma **cobrança muito grande** e uma **remuneração pequena**, se comparada à cobrança

exigida, **nostra responsabilidade é grande** (GRUPO Z, ESCOLA 18, PROF. REGENTE C33, BRASIL, 5 jul. 2012).

Aqui [rede estadual] a **gente não tem professor laboratorista**. Eu não domino [Informática], como que vou levar a turma? O espaço também, onde tem os computadores, existe, mas é minúsculo... A biblioteca... tem bibliotecária entre aspas, porque eles jogam para o pessoal do ajuste funcional. Pela manhã não disponibilizam professor eventual, aí até a bibliotecária fica mais na sala, não tem como contar com ela para um empréstimo de livro... Então, **a falta de pessoal é grande**. [...] Eu preciso de material, eu vou e pego. [...] Cai **sobre o professor, que tem que resolver**. **Sou eu quem tem que ficar solucionando** [...]. Não tem projeto porque não tem condições. Eu trabalhei muito com empréstimo de livro, eu quem emprestava [...] **na minha responsabilidade, se sumir também, eu vou ter que arcar**. Então vem tudo, eu acho que assim, políticas precisavam melhorar (GRUPO W, ESCOLA 24, PROF. REGENTE C140, BRASIL, 24 maio 2012).

[...] **tempo! Muita coisa para ser feita; número de projetos; interdisciplinaridade** [...] chega e fala [EEB], “**você tem que fazer**”. [...] Acho que **temos vontade, ideias, mas é difícil desenvolver**, hoje estava em uma sala de aula e **fazendo mais duas coisas, reforço** e preparação para apresentação. [...] Têm alunos com problemas que **a gente não sabe o que faz**, ele vai ficar lá e não é um, **são muitos alunos**. Tem um aluno que está no **8º ano e não sabe ler e escrever**... (GRUPO Z, ESCOLA 18, PROF. PORT. P38, BRASIL, 25 maio 2012).

A jornada, as condições de vida daquele que atua como professor e a falta de vínculo do profissional com a escola, principalmente, no caso dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental (atuam em mais de uma escola no mesmo turno), ocasionada pelo limitado tempo para o convívio na instituição, dificulta o trabalho coletivo e gera a impessoalidade na relação do docente com os colegas e o projeto educativo da escola. O compromisso do profissional passa a ser afetado, sobretudo, em relação às atividades de longo prazo. Para atender às exigências, inevitavelmente há excedente de trabalho para o professor mediante processos de intensificação. Em outras situações, a docência fica comprometida por meio de simulacros e práticas superficiais usadas como alternativa para suprir as demandas cada vez mais amplas de participação na rotina da instituição.

Os professores que atuam em mais de um turno como docentes revelam o grau de cansaço e o estado emocional comprometido, além da sensação de impotência diante do número de incumbências e a restrição de tempo. Esse desgaste físico e emocional do professor compromete a sua prática pedagógica: ainda que ele tente superar essa

realidade, há o limite humano que subjuga o próprio desejo e o leva ao adoecimento ou ao que denominamos como “*síndrome do abandono passivo*”, ou seja, o professor *permanece na docência, não abandona efetivamente a profissão, mas fica como se estivesse anestesiado/amortecido*; assim, ele aceita o processo passivamente e já não se motiva para se manifestar ou buscar superar essa situação. Suas próprias ações são superficiais, individuais e, não raro, indiferentes e apáticas.

Quando questionamos os professores acerca do 1/3 de jornada extraclasse, eles destacam que, embora seja um passo importante, esse tempo é insuficiente diante das demandas de trabalho, sobretudo porque parte é utilizada para reuniões coletivas, outras para encontros semanais com o EEB, e pouco tempo sobra para o planejamento. Além disso, ressaltam que esse tempo, não raro, é reutilizado para fazer as intervenções com os estudantes em baixo desempenho nas avaliações em larga escala, embora isso não seja formalizado. Afirmam, ainda, que cumprem os módulos, mas eles não funcionam realmente, em virtude do confronto de horário dos professores.

No Gráfico 4, ao cruzarmos os dados da carga horária e o número de turnos que os professores atuam, observamos que 32,6% (do total de 141 entrevistados) têm, em média, 28 horas de carga horária, dos quais 36 indivíduos trabalham em um turno como professor e outros 10 atuam em dois turnos. A situação inverte entre os professores com média de 40 horas de carga horária, quando a maioria exerce dois turnos (27 pessoas) e a minoria, um turno (oito pessoas); nesses casos estão os professores que ministram mais de uma matéria e/ou atuam em mais de uma escola (dentre elas a rede privada). Em relação ao grau de exigência do trabalho, a realização da mesma carga horária em número de turnos diferentes gera um esforço mais extenuante para alguns professores.

Soma-se a esse quadro outra característica do trabalho docente: o elevado número de horas que o professor utiliza em seu tempo de “não trabalho” para atender às exigências do magistério, que é não remunerado e invade a vida do docente. Ao perguntarmos aos professores se eles realizam trabalho para além do regulamentado em sua carga horária formal, nenhum deles afirmou concluir suas atividades dentro das horas remuneradas. Na Tabela 9 apontamos a frequência e o número de horas exercidas nessas condições.

Tabela 9. Frequência por número de horas de trabalho não remuneradas

Frequência	Número de horas extras de trabalho			
	0 horas	3 horas	10,5 horas	10 horas
Sempre				90,8% dos prof.
Frequentemente			8,5% dos prof.	
Raramente		0,7% dos prof.		
Nunca	0			

Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados da pesquisa.  
Total de participantes: 141 professores.

Os dados acima diferenciam das informações registradas no estado, na pesquisa coordenada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado)/Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na qual 87,4% dos docentes mineiros apontam que trabalham até cinco horas semanais em atividades extraclasse (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012). De acordo com a Tabela 9, apenas 0,7% (um professor) afirma trabalhar raramente envolvendo uma média de três horas. Para 8,5% (12 professores), a atividade extra é realizada com frequência e envolve uma média de 10 horas e meia de trabalho, mas é no grupo que leva sempre “trabalho para casa” que se encontra a maioria dos professores, ou seja, mais de 90% que avaliam trabalhar, em média, 10 horas semanais a mais do que o exigido e remunerado. A seguir, o relato do docente C193 destaca o sentido dessa realidade.

**O que afeta é o trabalho realizado em casa.** Eu passei 100% da minha vida. Eu não tenho tempo de fazer o meu serviço de escola aqui. Eu tenho que corrigir caderno, prova. Aí vem prova diagnóstica, um punhado de provinhas, então o tempo que você tem de módulo na escola que eles falam que você é obrigado a fazer, por **mais que a gente faça, não dá.** Eu **tiro meu sábado, meu domingo...** disponibilizo a minha vida inteira a isso (GRUPO Z, ESCOLA 7, PROF. MAT. C193, BRASIL, 11 jun. 2012).

A manifestação dos professores indica como o trabalho docente gera atividades extrarregência [excedentes] tão extensas e densas quanto o momento voltado para a sala de aula. Como salienta Freitas, L. (2003), a organização da prática pedagógica não se restringe ao trabalho docente em sala de aula, ao contrário, envolve todo o trabalho pedagógico inerente à escola. Diante dessa característica da docência, Saviani (2007)

tem defendido a necessidade da jornada integral e a vinculação do professor a uma única escola, como observamos na avaliação do autor acerca das limitações do PDE (2007).

No que se refere às condições de trabalho, a questão principal, que o PDE não contempla, diz respeito à carreira profissional dos professores. Essa carreira teria que estabelecer a jornada integral em um único estabelecimento de ensino, de modo que se pudessem fixar os professores nas escolas, tendo presença diária e se identificando com elas. E a jornada integral, de 40 horas semanais, teria que ser distribuída de maneira que se destinassem 50% para as aulas, deixando-se o tempo restante para as demais atividades. Com isso, os professores poderiam participar da gestão da escola; da elaboração do projeto político-pedagógico da escola; das reuniões de colegiado; do atendimento às demandas da comunidade e, principalmente, além da preparação das aulas e correção de trabalhos, estariam acompanhando os alunos, orientando-os em seus estudos e realizando atividades de reforço para aqueles que necessitassem (SAVIANI, 2007, p.20).

Nesse sentido, o PDE, elemento que envolve várias frentes justificadas como estratégias para o enfrentamento da qualidade da educação no governo Lula, deixa de garantir condições fundamentais, como anuncia Saviani. Para Lima (2003), quando a administração e os órgãos da produção normativa não garantem os necessários recursos exigidos para o seu cumprimento, a ordem normativa sairá enfraquecida. Essa questão é diretamente sentida pelos profissionais da escola, como aponta a EEB C74; por conseguinte, como cobrar que os professores melhorem a qualidade da educação nessa realidade de trabalho? Ou como elevar os índices em avaliações em larga escala sem mudanças estruturais na educação?

[...] não tem como você fazer um trabalho coletivo com os professores, devido à carga horária do professor em outro local. [...] O **contraturno**. [...] se pudessem, eles queriam trabalhar só um turno, como se diz, numa escola só de manhã e à tarde, num período dando aula em outro montando projeto, fazendo atividades [...] montando projetos, técnicas, também ler livros, né? [...] Porque às vezes eles saem daqui correndo, chegam em casa, almoçam correndo, às vezes nem em casa vão, vão pra outra escola, têm uns que trabalham na rede estadual, municipal e ainda dão aula particular, alguns têm até três turnos. [...] para sobrevivência do professor, que é devido ao **salário, não é compatível**. [...] Então, os professores ficam **cansados** [...]. Há muita cobrança, e essa cobrança faz com que muito professor **desista da carreira**. [...] Por conta dessa cobrança, tão arrumando outro serviço. [Cobrança, em qual sentido?...]... sentido de módulo que tem de fazer módulo externo, **trabalhar com o aluno após o horário, não ter material adequado** [...]. Nós não temos uma escola de qualidade, nós temos só uma escola de quantidade, **não tão**

**cobrando qualidade, estão cobrando quantidade** (GRUPO Z, ESCOLA 11, EEB C74, BRASIL, 9 jul. 2012).

Nosso trabalho de campo indica que a *accountability*, nessas condições, gera ações refratárias, lacunares, deturpadas e alienadas no tocante à garantia da qualidade da educação, tanto para a categoria docente quanto para os estudantes. Como destaca o diretor A217, as condições e a fragmentação de horários do professor em diferentes escolas dificultam até mesmo a exigência do gestor quanto ao desenvolvimento das atividades para além da regência em sala de aula.

A falta de vínculo com a instituição prejudica a própria organização do trabalho pedagógico da escola, pois qualquer proposta de trabalho (coletivo ou individual) enfrenta limitações pela falta de tempo e de “motivação” dos professores. Destarte, a questão salarial constitui um fator fundamental para as condições de trabalho de professores, associada à consolidação do vínculo com a escola, e, ao tempo necessário para as atividades docentes para além da sala de aula, pois só assim seria digno exigir a participação efetiva do docente na organização da prática pedagógica escolar, como sempre foi a luta em prol da gestão democrática.

*Para haver participação, planejamento, projeto coletivo, é necessário garantir as condições*, como salienta a EEB R16. Caso contrário, associado a um mundo onde já não se distingue entre o tempo do trabalho e o de descanso, o professor passa por novas formas de exploração, cada vez mais intensificadas.

[...] tem o módulo II, no entanto, **todos dobram, não têm tempo**, aí tem que trabalhar junto [trabalho coletivo], “isso dá mais trabalho”. Se eles tivessem tempo aqui [escola], pois no módulo II já tem outras coisas para fazer, por exemplo, estamos usando para fazer palestras... demanda de muito tempo. **É difícil até cobrar**. Se o salário desse, se tivesse tempo para ficar aqui... seria mais possível (GRUPO Z, ESCOLA 13, DIRETORA A217, BRASIL, 25 jun. 2012).

[...] **tem que ser tempo integral**, professor **oito horas na escola**, um horário planejado... tem que ficar o horário todo e um horário planejando. Muitos problemas que nós temos têm relação com isso. Se ele não tiver uma aula planejada, vai ficar mais difícil ainda. Ele vai ter dificuldade, eu acho fundamental ele sentar e **planejar**, o que eu vou enriquecer aqui? Nem sempre isso acontece. Eu **nem falo que isso é falta de compromisso**. São as **condições**. **Aqui tem professor que trabalha à tarde e não vai em casa almoçar. Fica direto na escola. Quando você ama o que você faz, você “faz das tripas o coração”, mas a gente também não pode, eu acho que tem que ter condições ideais, tem que ter valorização, tem que ter formação adequada para depois você cobrar para valer**. Tem que dar as

**condições** para o professor, **para escola** (GRUPO X, ESCOLA 1, EEB R16, BRASIL, 3 jul. 2012).

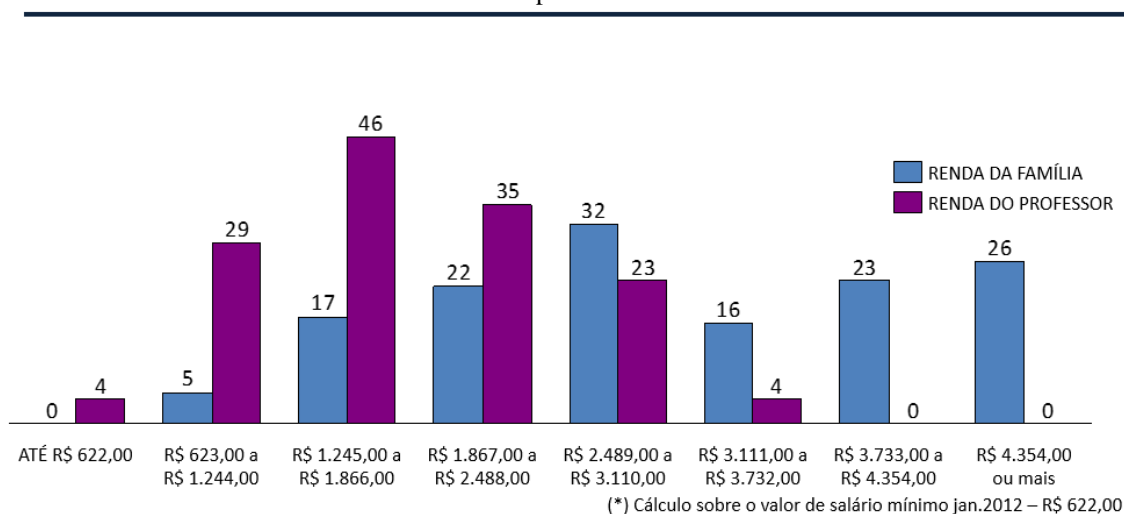
Ainda sobre a jornada de trabalho, vale destacar que, além da docência, os entrevistados normalmente assumem as incumbências do lar e dos filhos (dos 225 sujeitos da pesquisa, 204 são mulheres), o que, ao se misturar com as demandas de trabalho que o professor leva para casa, aos turnos na docência (44% dos entrevistados) ou à atuação em outra área (22% dos entrevistados), justifica o grau de estresse que o professor afirma sentir, como mostram nos excertos dos professores abaixo.

[...] **trabalho é estressante**, há uma exigência muito grande, nós somos **muito cobrados por pouco salário**. [...] **Então, olha o meu cansaço**. Estou tendo que tomar vitamina. Eu **trabalho de manhã**, trabalho **à tarde**... tem as **tarefas da minha filha**, que eu sou uma mãe que preocupo com as atividades, então eu sento com ela... sabe? Espero ela terminar. [...] Fico ali ajudando, ensinando... enquanto não está tudo pronto, aí não é só isso... é a **janta**, a **casa**, o **marido**... aí o outro **filho** não tem **dois anos** ainda... (GRUPO X, ESCOLA 1, PROF. REGENTE AC14, BRASIL, 19 jun. 2012).

[...] a **maioria das mulheres**, no meu caso eu tô **enquadrada nelas**, **têm o serviço que começa cedo: lava, passa, porque a renda que a gente tem não dá para pagar alguém**... E a vida inteira eu trabalhei muito em duas escolas, hoje em dia eu não posso, né? (GRUPO W, ESCOLA 23, PROF. PORT. M125, BRASIL, 15 jun. 2012).

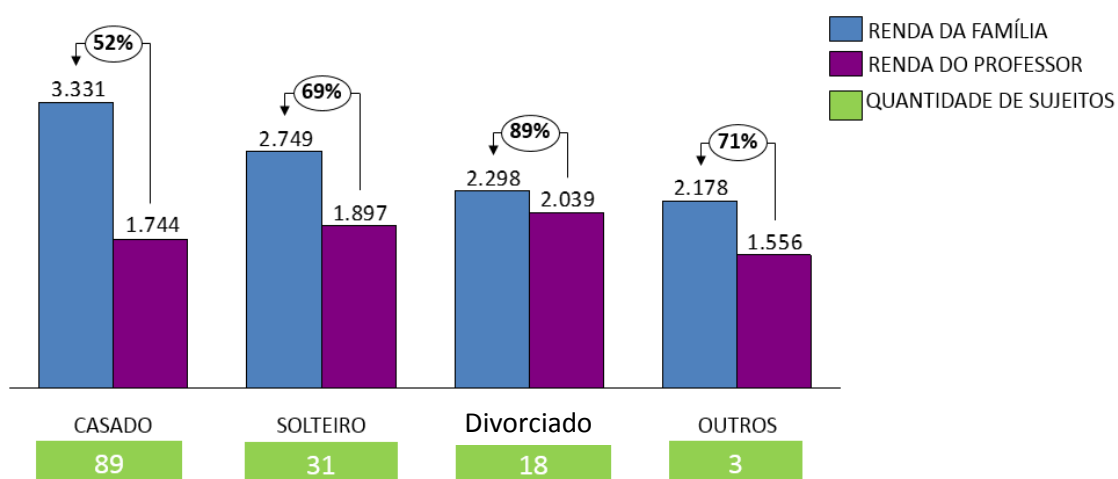
Nos Gráficos 6 e 7 relacionamos a média de renda do professor e a familiar. Os valores compreendem a receita total dos professores em sua atuação como docentes, incluindo os trabalhos nas redes estadual, municipal e privada. No primeiro gráfico temos a comparação entre a média do salário de professor (sem considerar o nível de formação) e a média da renda familiar envolvendo os membros economicamente ativos; no segundo, a contribuição do professor com a renda familiar, de acordo com o estado civil. Na renda familiar foi considerada a somatória da renda individual dos moradores que vivem na residência do docente.

Gráfico 6. Renda do professor e renda familiar



Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados da pesquisa.

Gráfico 7. Remuneração média da família e do professor, de acordo com o estado civil



Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados da pesquisa.

Os dados apresentados no Gráfico 6 indicam que, nas famílias cujos rendimentos são menores, os professores representam os principais contribuintes, o que se modifica conforme a progressiva ampliação da renda familiar. A categoria docente pesquisada encontra-se em uma realidade familiar com renda, principalmente, entre R\$ 1.245,00 e 1.866,00. Essas informações ficam mais compreensíveis quando as relacionamos ao estado civil dos professores no Gráfico 7, pois identificamos que, entre os casados, a contribuição com a renda familiar é, em média, de 52%, seguida pelos solteiros, com 69% de contribuição, e entre os divorciados, 89% – em ambos os casos, o alto índice

ocorre geralmente por serem eles os únicos provedores da família (a mesma situação ocorre com 71% de outros (viúvos)). A avaliação da renda aponta ainda o nível socioeconômico dos professores pesquisados, sendo a maioria oriunda da classe trabalhadora e que atuam, igualmente, em escolas voltadas para famílias com baixo poder aquisitivo.

Ao analisar a renda mensal domiciliar *per capita* dos docentes da Educação Básica, concluem Alves e Pinto (2011, p.631) que os “[...] professores moram em domicílios cujo rendimento familiar torna mais difícil o acesso a bens culturais que são fundamentais para sua boa formação e atuação profissional”. Os dados da pesquisa corroboram com esse apontamento, pois observamos que a renda do professor e a realidade sociocultural familiar (na maioria, famílias com remunerações baixas), limitam ainda mais a condição de vida dos docentes. Assim, por exemplo, a realidade financeira associada às incumbências no âmbito familiar faz com que o professor tenha dificuldade para garantir o capital cultural necessário ao exercício docente. A limitação ao acesso à *web*, a jornais, revistas, cinema, lazer, teatro ou diversas fontes que promovam ao docente as condições de saúde física e mental geram consequências nas possibilidades criativas e autônomas da prática pedagógica.

#### 4.2.1.3 Falta de atratividade e o abandono da carreira

O panorama até aqui apresentado nos permite ponderações quanto à intenção de alguns profissionais entrevistados de migrar para novos campos de trabalho, como uma das consequências da *falta de atratividade da carreira*. Contudo, diante do questionário em que se destaca explicitamente a opção de não ter “interesse em permanecer na categoria”, a manifestação referente à iniciativa de sair da docência como atividade principal no mercado de trabalho foi expressa por apenas 7,1% (10 dos 141 professores que participaram da pesquisa) – dois profissionais com idade entre 23 a 30 anos; três com idade entre 31 e 40 anos e cinco com idade entre 41 e 50 anos. As falas evidenciam o descontentamento que é expresso em diferentes perspectivas. Os(as) professores(as) mais jovens indicam a procura de outra formação acadêmica (outra graduação ou mestrado para sair da Educação Básica), e os mais velhos que mencionaram o desânimo e que sugerem a possibilidade do abandono da profissão destacam, comumente, o ingresso no mercado informal como perspectiva.

Diante das limitações impostas pela realidade educacional, observa-se um movimento de abandono (desistência real ou iminente) conflituoso. Alguns professores sofrem com esse processo, pois se identificam com a docência, mas não veem “possibilidade” em permanecer na carreira; para outros, embora poucos, a docência é vista como “trampolim”, como atividade paliativa que permite ganhar o suficiente enquanto se prepara para um trabalho mais atrativo, como destacamos em excertos desses sujeitos. Todavia, para a maioria a docência continuará a ser o campo de trabalho principal.

**Não vou fazer carreira na educação. Gosto muito, mas para quê?**

Tem uma questão de **salário**, vem um cidadão que ganha mais jogando bola em um fim de semana, o meu namorado mesmo. Fiz Ciências Biológicas, gosto demais, mas vou largar [professora efetiva], fiz um **curso de advocacia e só falta o exame da ordem** (GRUPO X, ESCOLA 22, PROF. BIOL. E157, BRASIL, 12 jun. 2012).

**Quando entrei para a docência, eu queria fazer carreira**, mas a falta de respeito com a classe... eu estou pensando em outras áreas. **Estou trabalhando um turno para estudar para concurso. Dedicando a concurso, esse é um foco e vou trabalhando na rede...** é o descaso do aluno [...] o tempo todo em confronto com o aluno, aí vem a questão de que o **governo não dá condições salariais. Muitos [professores] estão prestando concurso para outras áreas, acho que vai chegar o momento em que as pessoas não vão querer ser mais professor. Mas eu nunca quis ser professor mesmo!** (GRUPO Y, ESCOLA 20, PROF. PORT. L150, BRASIL, 30 maio 2012).

Os excertos citados destacam a *reação individual*<sup>105</sup> dos sujeitos contra as condições da carreira docente, e tal reação *não está comprometida com a transformação dessa realidade*, o que acaba apenas por reforçar a lógica existente. Há, nas palavras de Bernardo (1998), uma reação (luta) *individual e passiva*, sujeitos imbuídos em melhorar a vida profissional sem, no entanto, fazer com que isso envolva, no caso da educação, a ação ativa para transformar o sistema de ensino. A alternativa de estar na docência sem a intenção de permanecer ou de modificá-la afeta a própria categoria.

Dentre os(as) professores(as) mais velhos que desejam sair da docência, além das questões relacionadas à carreira precária no magistério, outro fator de desconforto

<sup>105</sup> Referimos-nos aqui à perspectiva de forma de luta ativa e passiva, individual e coletiva, proposta por João Bernardo (1998, p.12): “Chamo ativa àquelas formas de luta que não podem proceder-se sem violar as normas da disciplina do capitalismo. As formas passivas de luta que inserem-se nos quadros da disciplina social prevalecente. Chamo de individuais aquelas formas de luta que não requerem a cooperação direta de várias pessoas. As lutas coletivas efetivam-se graças à colaboração de várias pessoas”.

com a profissão são as práticas pedagógicas instituídas na escola, como manifesta o(a) professor(a) de Matemática M219.

**O que eles [EEBs] falam para a gente é que tenho que trabalhar em cima daquela prova [Prova Brasil, Proeb], aí eu fico perdida, eu não sei se eu trabalho em cima daquelas provas, eu não sei se eu trabalho conteúdo, eu fico perdida, eu estou tão assim que não está dando, me deram um livro para trabalhar material das olimpíadas, aí você tem que trabalhar para a prova de avaliação, você ainda tem um conteúdo para cobrir e a sala não cala a boca, ontem mesmo estava pensando, eu não estou mais aguentando, porque é tanta coisa que a gente tem que fazer, aí exige... você vai dar aula de reforço, você tem que escrever em um caderno; você tá dando aula, aí tem uma pasta de cada sala para cada aluno e tudo você tem que anotar, eu não estou conseguindo fazer isso, porque eu não sei se eu dou aula ou se eu faço anotação de menino, as ocorrências, pois aí tem as pastas... “por que, se 90% está fazendo bagunça eu vou fazer ocorrência para cada um?” “É” [EEB]. Como eu dou aula? O que está fazendo? O pessoal [Analista Educacional/Inspetor Escolar (ANE/IP)] que está aqui na escola, porque a escola está sob intervenção [baixa nota nos testes standardizados], está exigindo que tudo seja documentado, se o aluno... você tem que escrever o porquê... o aluno não faz atividade... eu estou de saco cheio de tanta coisa que eu tenho que anotar, eu não sei mais o que eu faço. Eu não sei se sou eu ou se todos os professores estão pensando dessa forma... e eu não quero que o meu aluno só passe como o governo está querendo que ele só passe. Os meus alunos não sabem nem multiplicar tabuada de 3 e 4. Por isso que eu não quero mais dar aula, eu estou com raiva de dar aula, mas aí tem gente que fala: “‘Joana’ entra no esquema”, mas eu não quero entrar no esquema, eu quero que o meu aluno aprenda, é a minha briga com eles e eu sou chata por isso, porque eu estou cobrando que eles aprendam e a maioria sabe... aí eles [alunos] falam que eu sou chata. Só que eu estou tendo que entrar no esquema, porque no ano passado eu dei bomba para um monte de gente e eles brigaram comigo, aí veio falando que eu tinha que dar um jeito [...] (GRUPO Y, ESCOLA 26, PROF. MAT. M219, BRASIL, 13 jun. 2012).**

Nesse caso, o *abandono da carreira* é visto pelo(a) professor(a) como uma forma de *resistência* às condições de trabalho e à orientação do processo educacional em curso na rede de ensino. Diferentemente dos motivos do abandono da profissão expressos nas falas anteriores (Prof. E157 e L150), esse(a) professor(a) manifesta a insatisfação com o trabalho voltado para os testes standardizados e a intensificação de tarefas que julga desnecessárias (registros na pasta de ocorrência; projetos que ocorrem na escola sem integração com o projeto educacional do professor, como as olimpíadas; número de atividades; falta de autonomia devido à presença dos ANEs/IPs, que estão na escola devido às baixa notas na avaliação em larga escala).

O(a) professor(a) M219 se nega a “*entrar neste esquema*”, mas, diante da *limitação da ação individual*, acaba por encontrar, no abandono da carreira, a única saída. A *ação individual limita* o enfrentamento às normas postas e leva, muitas vezes, a *luta ativa a cair na passividade* devido à perda de força e ao desgaste que o professor sente. No caso analisado, há uma relação de força contra o sistema, mas, como os seus pares/colegas de trabalho não estão dispostos a reagir (“*entram no esquema*”), a *força individual se dissipa* e não se afirma como forte posição contra-hegemônica.

Além disso, embora, na visão desse(a) professor(a), seja necessário questionar o número de estudantes aprovados sem aprender, por outro lado, a prática da reprovação como mecanismo de elevar a qualidade da educação guarda também o nexos da exclusão, como analisamos no Capítulo I. Ou seja, a crítica à lógica da exclusão branda não pode justificar o retorno a práticas avaliativas classificatórias que viam a reprovação como elemento “necessário”. Destarte, essa visão do(a) professor(a) retrata o *mundo das representações comuns*, que são projeções dos fenômenos externos na consciência, produto da práxis fetichizada (KOSIK, 2010); por isso, é preciso analisar a que realmente o professor resiste.

A restrição da reprovação aparece de forma recorrente nas representações docentes como o problema central que tem afetado a escola, visão fenomênica que esconde (ao mesmo tempo em que revela) a essência da exclusão. Seja na reprovação ou na permanência do estudante sem a aprendizagem, em ambos, o que está em jogo são a seleção e a reprodução do *status quo*, na qual o que mudou foram apenas as formas de exclusão. Como destaca Freitas, L. (2003, p.41), o poder de controle do professor sobre a sala de aula estava fortemente atrelado “ao seu poder de reprovar” e, por meio dela, se garantia um dado comportamento do estudante, ainda que artificializado. A retirada dessa forma de poder sem a estruturação de uma escola pautada em outros princípios leva essa instituição e, principalmente, os professores à desestabilização, ao estresse ou mesmo à apatia.

Logo, nem sempre resistência significa transformação, pois como sustentam Kuenzer e Caldas (2009, p.21) “[...] o comportamento de oposição ou resistência em si não representa uma potencialidade transformadora; é preciso compreendê-lo num contexto mais amplo, com base no interesse que encarna, sob a pena de romantizar a cultura dos grupos subordinados”. Contudo, também não podemos negar que há na categoria docente a luta e o interesse pela escola pública (como exploraremos no

Capítulo IV), sob a pena de desmerecer o esforço dos professores e dar força às orientações, políticas e ideologias burguesas.

#### *4.2.2 Condições de trabalho no âmbito escolar*

Como condição de trabalho durante a jornada escolar, compreende-se toda a estrutura necessária à organização e realização do trabalho pedagógico no âmbito da instituição de ensino. Nesse sentido, envolve estruturas físicas da escola em suas dependências, considerando o aspecto estético; o suporte para o desenvolvimento de atividades como passeios e projetos interdisciplinares; os recursos didático-pedagógicos; o suporte de profissionais como psicólogos, laboratoristas, professor eventual, assistente social e EEB em número que atenda à demanda da escola; e as condições de segurança física e emocional para o estudante e o docente.

##### *4.2.2.1 Demandas materiais no ambiente de trabalho*

A histórica trajetória de escassez de recursos destinados à educação gerou condições precárias de trabalho na escola, como analisamos no Capítulo II. Essa situação foi observada ao longo da pesquisa: nas 29 escolas onde estivemos, são poucas as exceções, pois a estrutura física da maioria revela o descaso que é visível nas paredes sem manutenção; espaços improvisados sendo utilizados como biblioteca e laboratório de informática; sala de professores tão pequena, a ponto de não permitir a todos se sentarem na hora do intervalo; janelas quebradas; quadra sem cobertura ou localizada no meio da escola (provoca excesso de barulho); falta de acessibilidade; saguão transformado em sala para o EEB; construções improvisadas; cantinas sem bancos para os estudantes, entre outros fatores que tornam a escola um espaço pouco atrativo tanto para os professores quanto para os estudantes, algo que seria questionável até mesmo quanto à segurança física. Nesse entremeio, os professores denunciam que a realidade física e material da escola mostra a negligência, no caso da rede estadual, do governo mineiro, com as instituições de ensino, como pode ser observado nos excertos abaixo.

**Então espera o teto cair para poder arrumar o teto [...]. Chegar no... quase caindo mesmo na cabeça dos meninos, aí arruma,** como fizeram na escola aqui do lado, que teve que arrumar o telhado no horário de aula, dispensando os meninos porque não teve essa... Não

**existe uma preocupação da educação**, a verdade é essa. [...] **Eu acho que a classe trabalhadora, os filhos da classe trabalhadora merecem uma escola bonita, não é só filho de rico que merece [...]. A sala de vídeo também foi uma construção nossa, né? Da comunidade escolar que foi, que lutou para ter aquilo, né?** Pede um, pede outro. [...] É uma responsabilidade do estado mesmo, ele tem que assumir isso, né? Olha as condições, **vê se os meninos valorizam isso, não valoriza**, aí causa esse **caos total que é a dificuldade que nós temos de trabalhar com eles** (GRUPO W, ESCOLA 23, PROF. HIST. A124, BRASIL, 28 jun. 2012).

[...] essa escola **não foi projetada para ser uma escola**. Isso aqui **era um acampamento** das pessoas, essa construção era do pessoal que trabalhou no bairro [...]. Aqui era alojamento, então **a gente trabalha em sala que era quarto**, as salas de aula são pouco maiores que esse cômodo aqui. [...] Bom, eu de política eu entendo pouco, sabe? Mas, por exemplo, eu acho que dinheiro tem demais, o Brasil é rico, mas eu acho que falta mais investimento mesmo (GRUPO W, ESCOLA 23, PROF. PORT. M125, BRASIL, 15 jun. 2012).

A questão é que tal realidade impacta no processo pedagógico e fere o direito dos estudantes a ter uma escola bonita e acolhedora, como destacam os professores acima. A estética do espaço pode tanto ser fator de estímulo quanto de desânimo. Nessa perspectiva, em nossa visão, os docentes atuam em instalações precárias que retratam as suas condições de trabalho, por mais que outros fatores possam levá-los a considerar a dimensão física secundária, especialmente ao considerar as relações humanas. Como avalia o(a) professor(a) regente AC14, a condição do ambiente afeta o interesse do estudante, pois o “visual fala muito” e, conseqüentemente, interfere na aprendizagem.

[...] **Os prédios são muito velhos**, acho que isso **faz com que a criança perca o interesse. Desestimula a criança a vir para a escola. O visual fala muito**, se você chega na escola com as **cadeiras todas quebradas, as paredes todas manchadas...** dá um **certo desânimo** na gente de trabalhar, quando chega e está tudo bonito, arrumadinho, com material, a gente já vem com uma outra disposição. Isso interfere na aprendizagem [...], isso estimula, porque as crianças não veem interesse. Tem que mostrar para elas que é agradável, e como mostrar? **Eles cansam de me pedir para levar para a sala de laboratório, mas não tem computador para todo mundo, a sala tem cheiro de mofo, não tem condições**. Aí é aquele **computador que custa a abrir**, que quando eles estão pegando interesse acaba o horário [...] (GRUPO X, ESCOLA 1, PROF. REGENTE AC14, BRASIL, 19 jun. 2012).

[...] Se você não tem nada bonito para você trabalhar, como que você vai dar prazer pros seus alunos? Está **caindo nos buracos**, eu sou uma que vivo caindo [risos], na beirada da quadra está **tudo esburacado** [...]. **Entre estudar em uma escola bonita e uma escola feia, você**

**prefere o quê?** (GRUPO X, ESCOLA 1, PROF. MAT. N12, BRASIL, 29 jun. 2012).

**Quanto mais o ambiente é acolhedor, mais bem estruturado, o aluno se sente melhor**, ele sente que está em uma escola de nível mais elevado, quanto mais precária, mais ele sente que está em uma escola ruim, **ele se sente humilhado** (GRUPO W, ESCOLA 23, PROF. REGENTE A127, BRASIL, 21 jun. 2012).

Tais espaços “dizem algo”, colaboram com a formação e visão do sujeito sobre o sentido desse lugar, uma vez que o próprio espaço físico é formativo, ideológico e tem a sua função social. Como sugere Enguita (1993, p.202) em suas pesquisas, faz sentido que entre as escolas “[...] se observem realidades particulares, tanto na estrutura física como nos equipamentos, profissionais, mobílias e materiais, pois o que o modo de produção demanda da escola não é a formação de uma força humana de trabalho indiferenciada”. Acrescenta esse autor que no capitalismo se demanda, justamente, “[...] uma massa de força de trabalho social [...] estruturada vertical e horizontalmente” que atenda, “por um lado, à divisão entre funções de direção e execução, com toda a gama intermediária, e, por outro, à divisão em especialidades dentro do mesmo nível” (*Idem*).

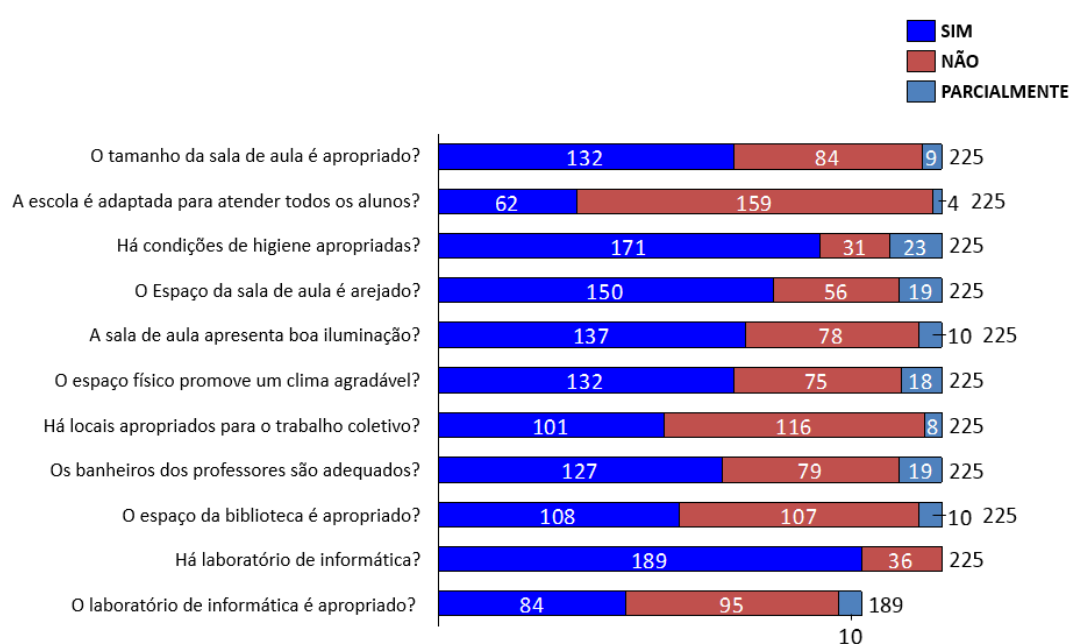
A fim de analisarmos como o professor avalia a sua condição de trabalho, realizamos uma questão aberta nas quais eles destacavam suas visões sobre a rede estadual de ensino e, posteriormente, no questionário solicitamos a avaliação específica das condições da escola na qual atuavam no momento da entrevista. Conforme apresentamos no Gráfico 8, há uma porcentagem mais positiva do que negativa no que tange à avaliação do espaço físico da instituição escolar.

No que diz respeito à sala de aula, há maior aprovação do que reprovação, seja sobre o tamanho (132 pessoas consideram apropriado), a ventilação (150 avaliam como bem arejada), ou a iluminação (137 julgam como boa). O item “condições de higiene” também é avaliado de forma positiva por 171 sujeitos, 31 não o consideram apropriado e 23 julgam que está regular. Nas escolas onde há laboratório de informática, 95 profissionais se dizem insatisfeitos, 84 acham apropriados e 10 afirmam ser razoável. O espaço da biblioteca, dentre os 225 profissionais, 108 avaliam positivamente, 107, negativamente e 10 profissionais o acham regular.

É em relação aos espaços voltados ao trabalho coletivo, como a sala para reuniões, a biblioteca e o laboratório de informática (onde existe) que observamos maior insatisfação, visto que 101 os consideram bons, 116 os avaliam negativamente e oito os

consideram razoáveis. A questão acerca da adequação do espaço, a fim de atender todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência, também é vista de forma negativa por 159 sujeitos, quatro o consideram regular e apenas 62 consideram o local apropriado. Os banheiros destinados para o corpo docente são avaliados como bons por 127 profissionais, 79 consideram ruins e 19 os julgam razoáveis. Quanto ao clima do ambiente de trabalho, este é visto como agradável por 132 pessoas, 75 não o julgam positivamente e 18 dizem ser mais ou menos.

Gráfico 8. Condições de trabalho na escola – avaliação do espaço físico



(\*) Sujeitos: Professores; Diretores e Especialistas

Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados da pesquisa.

(\*) Sujeitos: professores, diretores e EEBs. Total: 225 participantes.

A avaliação positiva dos participantes gerou inquietação em algumas instituições que apresentavam imagem muito precária em nossa percepção. Todavia, compreendemos que a relação estabelecida com o espaço de trabalho carrega em si dimensões objetivas e subjetivas, e uma hipótese é que essa avaliação dos profissionais está relacionada ao vínculo estabelecido, sobretudo com seus pares de trabalho, o que favorece a visão sobre o seu espaço físico, como exemplifica a EEB M131, de uma escola em condições precárias (instalações antigas, desconfortáveis e de aparência depreciativa com pintura desgastada, buracos nas paredes e móveis quebrados), onde parte dos professores avaliou de maneira positiva a estrutura física da escola, ou como

destaca o(a) professor(a) de Matemática R164: a linha entre o que você gosta e o que realiza profissionalmente é muito tênue e, por vezes, interfere em nossas avaliações.

Nosso maior problema aqui é espaço. Nós precisávamos ter um anfiteatro aqui, precisávamos de espaço, tem muita gente que às vezes quer fazer um trabalho, mas não tem espaço. **A única coisa boa aqui são as pessoas que são muito humanas, tem uma participação, uma parceria de professores, a direção então, nem se fala, a parte humana é muito boa, quando alguém está caindo, o outro está acudindo. Creio que seja por isso que alguns professores têm o sentimento de achar que está tudo bom.** Às vezes a pessoa não sabe diferenciar essa parte humana, participativa, da falta de recurso que a gente tem, da questão do espaço (GRUPO Y, ESCOLA 17, EEB M131, BRASIL, 5 jun. 2012).

Ser professor na rede é um desafio diário, e olha que **eu gosto. É conflitante separar o que você gosta do que te realiza, é uma linha tênue**, às vezes eu estou como professora porque gosto, mas **não me sinto motivada a fazer um trabalho diferenciado**. Então, o que acontece: a pessoa fica ali naquela linha, tem hora que está desgostosa, tem hora que parece que ela está satisfeita. **Tento tirar aqui de dentro de mim, pois se eu for olhar aqui de fora, nada me motiva, com as nossas condições de trabalho eu tenho motivo para me sentir desmotivada em todos os momentos** (GRUPO W, ESCOLA 29; PROF. MAT. R164, BRASIL, 27 jun. 2012).

As condições de trabalho em algumas escolas realmente apontam para espaços que não fazem jus à titulação que recebem. Bibliotecas funcionam em locais adaptados, como numa escola envolvida na pesquisa, onde parte de um corredor com livros didáticos armazenados e que dispõe de uma única mesa é denominado “biblioteca”; laboratórios com máquinas empilhadas, sem configuração e manutenção técnica; e sala dos professores que não comporta a todos.

**“Minha sala nem porta tem, minha salinha tá feia, tadinha... eles [alunos] têm que correr para pegar uma mesa boa”** (PROF. REGENTE P9); **“Nós professores não temos espaço nem na hora do intervalo, me sinto desrespeitada e desvalorizada”** (PROF. MAT. M206); **“A bibliotecária, coitada, vive no fundo, no fundo do fundo porque a nossa biblioteca é um [XX]... e tem que ter resultado”** (PROF. PORT. K60); **“Os prédios públicos estaduais são um vergonha”** (EEB E62); **“O aspecto físico mostra, interfere em como o aluno vê e a sua própria valorização”** (PROF. MAT. N163); **“Quando chovia, tinha que mandar os meninos embora porque gotejava tanto que a gente tinha medo de cair o teto em cima dos meninos”** (PROF. HIST. M21); **“Não é só cobrar, tem que dar condições. Coloca na mídia que as escolas estão superpreparadas, mas não está dando essas condições”** (EEB M131); **“Querem que os meninos aprendam, querem que os meninos desenvolvam... mas não dão o suporte necessário”** (EEB E186); **“Computadores**

desatualizados, lentos, que na hora de **imprimir não imprimem, tudo isso dificulta essa vida corrida que o professor tem**” (EEB C6) (DIFERENTES PROFESSORES/ESCOLAS, BRASIL, 1º sem. 2012).

Essa realidade, ainda que particular a algumas instituições – no caso da presente pesquisa, geralmente as escolas situadas em áreas mais periféricas da cidade –, anuncia, tanto ao estudante quanto ao professor, as diferenças entre as próprias escolas públicas, pois as condições são distintas e os sujeitos não têm acesso a espaços com a mesma qualidade. Entre as escolas pesquisadas, não observamos condições semelhantes de trabalho, ou seja, a diferenciação aparece como característica entre as instituições escolares públicas. Essa realidade, de acordo com a EEB J121, tende a se intensificar, visto que uma característica na rede estadual de ensino é a introdução da prática na qual o recurso passa a ser obtido pelas instituições de forma diferenciada, conforme a participação e seleção em editais e projetos.

No estado [rede estadual] temos que estar em projetos, ser selecionados, para ganhar esses materiais. É muito político, não sei como é essa seleção. Por exemplo, o Prêmio Gestão é dinheiro para aplicar na escola; então, se o estado tem esse dinheiro, **para que fazer seleção? As escolas que já estão bem ficam sempre melhores, e as piores continuam com dificuldades** (GRUPO X, ESCOLA 21, EEB J121, BRASIL, 1º jun. 2012).

Projeto, para te falar a verdade, virou não só nas escolas, mas infelizmente em outros lugares, a forma de **capturar recursos do estado, da própria união, do município, né? Você quer verba, quer comprar alguma coisa, você faz um projeto. [...] Você quer ganhar mais, então faz um projeto** (GRUPO Z, ESCOLA 10, DIRETOR N64, BRASIL, 21 jun. 2012).

As escolas que concorrem em editais e são contempladas passam a conseguir recursos distintos. No falseamento da igualdade da disputa, não se considera que as instituições com realidades mais favoráveis tendem a melhorar, ao passo que outras, diante das dificuldades que enfrentam, dificilmente conseguem ser contempladas e acabam ainda mais precarizadas ao serem responsabilizadas por sua condição. Salienta-se, ainda, que além de instigar a competição e consolidar realidades diferentes no âmbito público, esse processo gera novas atividades para os profissionais da escola, pois participar de projetos demanda tempo e dedicação.

No Gráfico 9 apresentamos a avaliação das condições de trabalho na escola quanto à disponibilidade de material didático-pedagógico. Essa questão foi coletada

tanto com os professores quanto com os EEBs, compondo um total de 196 sujeitos. Apenas 25 pessoas julgam não haver limitação e, dentre aquelas que destacam insatisfação, 116 apontam que há restrição no que tange ao material de papelaria; 116 dizem que faltam equipamentos e manutenção no laboratório de informática; 104 reclamaram a falta de recursos pedagógicos apropriados à faixa etária (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental); 80 não estão satisfeitas com os livros e materiais da biblioteca; e 78 consideram que há limitação em relação aos recursos de multimídia. Vale salientar que na avaliação dos professores a realidade das condições materiais da escola tem melhorado, sobretudo no tocante a equipamentos como *datashow* e computadores (embora reclamem a falta de assistência e manutenção), assim como ao acesso dos estudantes ao livro didático; por outro lado, a disponibilidade de materiais pedagógicos corriqueiros de consumo (xérox, material de papelaria etc.), está mais restrita.

Gráfico 9. Disponibilidade de material didático-pedagógico



Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados da pesquisa.  
(\*) Universo de 196 sujeitos – professores e EEBs.

Assim se manifestam os(as) professores(as) acerca dos materiais didático-pedagógicos da escola:

Faltam materiais específicos de Arte. No meu planejamento tento adequar como posso, pego o meu planejamento, que é exigido pelo governo, e gasto comprando material. **É o básico do básico. O que quiser de diferente eu é que tenho que conseguir.** [...] Eu tento adequar, eu tento adequar com o que eu posso, algumas coisas acabam

**saindo do meu bolso**, saía mais, agora eu cansei [...] (GRUPO X, ESCOLA 15, PROF. ARTES A91, BRASIL, 20 jun. 2012).

[...] tem laboratório de informática com **16 máquinas, mas só nove funcionam**, não tem uma pessoa capacitada, **o professor tem a garganta e o giz**. [...] Falam em incluir, mas não tem acessibilidade, colocam o diretor para se virar, tem mais de 20 anos que se pede a cobertura da escola [...]. **Falo do básico**, tem dia que tem professor que **tem que tomar lanche em pé** [...] (GRUPO X, ESCOLA 19, PROF. HIST. L54, BRASIL, 4 jul. 2012).

Diante das condições de trabalho na escola, os limites são enfrentados de modo distinto pelos professores na organização de sua prática pedagógica. Como destaca um(a) professor(a) de Matemática, uma alternativa é “quem grita mais alto tem mais”; outros usam recursos próprios ou solicitam aos estudantes. Seja qual for o paliativo encontrado nas escolas públicas pesquisadas, anuncia-se o trabalho precário dos docentes e o descompromisso do estado com a condição do trabalho deles.

Selecionamos cinco excertos abaixo nos quais os entrevistados elencam as alternativas voltadas ao enfrentamento das dificuldades em relação ao limite de recurso que chega às escolas e à estrutura decadente em que elas se encontram. Dentre as saídas destacam-se a realização de eventos (como festa junina, *halloween*); pedir ajuda a vereadores (como “ganhar” tinta para pintar a escola); fazer campanhas com objetivos específicos de arrecadação (como feirinhas, rifas); e parceria com entidade privada ou o diretor ser “bem relacionado”.

[...] No **estado [escola estadual] não tem xérox nem para a prova**, se você fizer uma atividade, não tem. **Ou você paga do bolso, ou não sei... cobrar do aluno não pode...** aqui nós temos: o que solicita, a escola faz umas promoções durante o ano, **faz umas caixinhas para poder segurar esse lado** [...]. Carteiras muito danificadas, cadeiras tudo balançando... às vezes tem tantos alunos que o **professor tem que ceder a dele para o aluno**. A parte de **quadro-negro é muito ruim**. [...] A **escola faz** muitos **eventos** de festa junina, *halloween*, que de certa forma fazem aí um **caixinha** para **ajudar** [...] (GRUPO Y, ESCOLA 4, PROF. PORT. I28, BRASIL, 24 maio 2012).

[...] por exemplo, no **simulado, a escola é que teve que tirar xérox, fomos até atrás de um vereador** (GRUPO W, ESCOLA 24, DIRETOR O141, BRASIL, 15 jun. 2012).

Ele(a) [diretor(a)] sempre está trocando, sempre reformando, pintando a escola nas férias. **Ele(a) dá o jeitinho dele(a)** [...]. Essa sala dos professores ele(a) já pediu há mais de dois anos. É do(a) diretor(a), e não do estado. A nossa sala de aula tem ventilador, por quê? Ele(a) **pediu para fazer uma campanha, nós fizemos e colocaram ventilador em todas as salas**. Não pelo governo, mas pelos

**professores. [...] Nós temos a feirinha para conseguir isso aí.** Então, o(a) diretor(a) é muito eficiente no que faz (GRUPO X, ESCOLA 28, PROF. REGENTE E174, BRASIL, 12 jun. 2012).

**[...] se a escola fosse filha só do governo, não estaria assim.** Então, o “grupo X” aumenta, melhora, engrandece muito, muito, na escola eu percebi isso porque é minha primeira experiência assim, com escola do estado, que é filiada a alguma coisa, **então a gente nota a diferença**, o “grupo X” fornece até os uniformes para os meninos, então... **aí você fica mais vivo ainda com o que o Estado deixa a desejar nas outras escolas**, ele não oferece nada... nada! (GRUPO W, ESCOLA 29. PROF. PORT. S165, BRASIL, 17 jun. 2012).

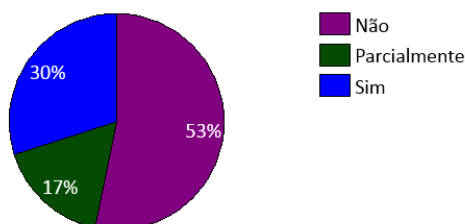
**[...] Vai trocar os quadros tudo para quadro branco agora, com canetinha, mas aí é coisa da escola, a escola que vai angariar verba para manter**, não é o governo [...]. **As melhorias que têm aqui é porque a escola briga**, vai atrás... o governo mesmo é muito pouco, veio umas verbas porque brigou, né? O(a) diretor(a) é bem relacionado(a), conseguiu trazer umas verbas (GRUPO Y, ESCOLA 10, PROF. GEO. V65, BRASIL, 21 jun. 2012).

Buscar alternativas para suprir as condições de trabalho de que dispõem é louvável pelo compromisso do professor com os estudantes, geralmente oriundos da classe trabalhadora. Contudo, ao não agir *ativamente* e de forma *coletiva* (BERNARDO, 1998) para exigir essas condições do Estado, se corrobora com a lógica do sistema de responsabilização da escola por atributos que não lhe pertencem. Quanto mais a instituição de ensino assume que tem de encontrar opções diante das restrições financeiras por meio de paliativos, mais a situação se agrava no sentido coletivo.

Outra questão que consideramos na avaliação das condições de trabalho do professor na escola foi o estado de conservação das mobílias. Do total de 196 sujeitos envolvendo professores e EEBs, 53% julgam os móveis como precários, 30% os avaliam de forma satisfatória e 17%, como razoáveis, como exposto no Gráfico 10:

Gráfico 10. Conservação da mobília

A mobília encontra-se em bom estado de conservação ?



Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados da pesquisa.  
(\*) Universo de 196 sujeitos – professores e EEBs.

Na maioria das escolas, a situação da mobília é muito precária, tanto para o estudante quanto para o professor. A visão é de decadência, e a sensação diante dessas condições é de descompromisso do estado. De fato, a dimensão física/material interfere no bem-estar e na condição emocional que, nesse caso, parece se traduzir no sentimento de desvalorização e desrespeito. As afirmações dos(as) professores(as) abaixo apontam em parte essa realidade.

Os **computadores têm, mas não funcionam**, não têm pessoas especializadas pra isso. A **gente tem o quadro e o giz, não tem biblioteca... não tem laboratório, não tem nada [...]**. Eu acho que falta investimento... para você ver, eles têm esse espacinho aqui e outro ali, **fica aí desse jeito. [...]** eles **ficam na escola**, a escola fica servindo mais **como uma creche. Nem uma creche, é um depósito mesmo** (GRUPO Z, ESCOLA 2, PROF. HIST. M21, BRASIL, 25 jun. 2012).

[...] são **cadeiras velhas**, precárias. Por exemplo, nas salas de aula, poderia modificar aquele **quadro de giz**, colocar quadros que podem ser escritos com canetas, acho que muita coisa poderia melhorar. **Não tem sala de professores, tinha uma ali, mas foi desativada, a gente fica na sala de vídeo no recreio.** Não há aquele espaço próprio para o professor com mesas, as **mesas foram retiradas para colocar na cantina. Acho que é uma falta de consideração com os professores.** Acho que deveria ter um lugar próprio para o professor, até para quando ele estiver de módulo poder ficar, poder trabalhar (GRUPO Y, ESCOLA 20, PROF. BIOL. E147, BRASIL, 30 maio 2012).

Na tentativa de entender as condições em que os professores da pesquisa realizam o seu trabalho, para assim avaliar os efeitos da exigência de ascensão dos índices na avaliação em larga escala em dada realidade, observa-se que, além do olhar objetivo da questão, a principal relação que os professores estabelecem é com a sensação de descaso do governo do estado com a educação e, paralelamente, sentem a desvalorização da profissão docente. O estado define o propósito profícuo de elevação da qualidade da educação, contudo não se consideram as condições que afetam tal objetivo.

#### 4.2.2.2 Número limitado de profissionais e o excesso de trabalho

Nas 29 escolas pesquisadas, o apoio de outros profissionais aos professores, geralmente, se restringia à figura do EEB. A ausência ou limitação do quadro de profissionais da escola como EEB, psicólogos, professor eventual, porteiro etc. traz

impactos à carga de trabalho do professor e na ação multifuncional que exerce na instituição escolar, o que gera a intensificação do seu trabalho. Essa situação é ainda mais acentuada quando se avalia o número de EEBs e a quantidade das turmas sob sua responsabilidade, pois observamos, por exemplo, que há extremos no universo pesquisado, como as três escolas onde um EEB trabalha com cinco turmas sob sua incumbência, e outra em que um EEB é responsável por 18 turmas. Na realidade da maioria das escolas (10), um EEB atende 13 turmas.

Como analisamos no início do capítulo, na rede estadual a redução de custos com o corte no número de profissionais das instituições públicas é um dos eixos para a diminuição de gastos do governo. No excerto abaixo, o(a) diretor(a) A182 destaca a sobrecarga de trabalho gerada pela limitação do quadro de profissionais.

**[...] tem estressado os professores** também. Os professores têm ficado loucos, porque a cobrança é grande e o **recurso humano é pouco**. Se tivesse recurso humano, não teria tanto problema. **Aumentou a demanda da escola, mas você continua com apenas um especialista**, o especialista que toma conta de 10 turmas não consegue acompanhar 10 turmas, 10 professores [...]. Ah... datashow eu tenho quatro, tenho o periscópio, os computadores, tudo novo. **Só que eu não tenho recursos humanos, eu não tenho quem mexe com o datashow, não tenho quem ajuda no laboratório... o computador está lá, mas o professor não sabe usar. Tem o investimento no material, mas está faltando no humano** (GRUPO Z, ESCOLA 3, DIRETOR A182, BRASIL, 6 mar. 2012).

Além disso, os professores afirmam que a própria regência, as características do trabalho docente e da relação professor-estudante demandam uma carga elevada de energia física e mental. Como aponta o(a) professor(a) regente R110, o docente tem de ser muito criativo, pois está em contato direto com um número significativo de sujeitos, cada qual com suas demandas e especificidades. Sendo responsável pelo desenvolvimento da turma, o professor se depara com diferentes realidades dos alunos e de seu contexto, que não se apagam ao entrar na escola, ao contrário, impactam no processo pedagógico e, muitas vezes, o docente tenta suprir certas necessidades. Mas como ele (sozinho) pode agir?

Não raro, o professor está envolvido no contexto escolar com demandas que exigem formação específica (educador físico, assistente social, enfermeiro, psicólogo etc.), com várias ações ao mesmo tempo e, como salienta o(a) professor(a) de Português S165, ele é frequentemente confrontado a atuar com estudantes que perderam a

referência diante das intensas mudanças sociais e da família. Como destaca esse docente, as agressões morais e até mesmo físicas estão cada vez mais presentes, tudo isso associado a uma gama de exigências que acaba por limitar o próprio tempo da docência, como radicaliza o(a) docente S165 – “nós somos tudo, menos professores” –, o que provoca “frustração”. A escola fica “perdida” em termos da função social a desempenhar e, com frequência, os professores tornam-se meros administradores de conflitos, como definem os(as) professores(as) abaixo.

[...] O professor tem de ser muito criativo na sala de aula, **muito criativo em se virar**, em lidar com todo tipo de aluno, todo tipo de dificuldades, todo tipo de entraves, de problemas, porque o aluno vem não só com problemas de aprendizagem, **problema familiar também, vem com todo tipo de problema. Professor tem que ser psicólogo, médico** (GRUPO W, ESCOLA 25, PROF. REGENTE R110, BRASIL, 28 maio 2012).

[...] **Antigamente, os meninos tinham um incentivo à educação, o respeito ao professor, hoje em dia** [...] agredem, batem no professor. Então, você vê isso no jornal todos os dias [...], perdeu-se o respeito, perdeu tudo, hoje em dia, o menino tem a resposta na ponta da língua, **a gente escuta horrores o tempo todo** e assim, é muito **desmotivador**. [...] Nós **professores não somos mais professores, nós somos administradores de conflitos**, eu acho que é hoje na nossa profissão, nós administramos conflitos o tempo todo. Aí, igual ao que eu te disse, **se der certo a gente dá aula**, porque o tempo todo você administra conflitos. Nós **viramos babá, assistente social, psiquiatra, psicólogo, médico, biólogo... Família não dá conta** [...], **eles vêm sem os princípios básicos de educação**. Eu não sei se foi ruim ou bom esse investimento, nós, por exemplo, tínhamos aqui nessa semana... os oculistas estavam tratando dos olhos, isso também é educação pública? **Dentista, médicos**, trouxe tudo pra dentro da escola... **Tinha que separar isso de novo, qual é a utilidade da escola?** [...] **Nós somos tudo, menos professores, e é frustrante** (GRUPO W, ESCOLA 29, PROF. PORT. S165, BRASIL, 17 jun. 2012).

O encargo de intervir em realidades que não estão ao seu alcance (condições socioeconômicas, psicológicas, familiares etc.) suscita o sentimento de impotência. São situações que conduzem o professor ao estado de “sofrimento”, pois ele se vê ineficaz tanto em relação a essas demandas quanto no que tange ao processo de ensino e aprendizagem. A ausência de possibilidades estruturais para o desenvolvimento do ensino, do trabalho coletivo, de práticas autônomas e criativas provoca a noção de ineficácia. Juntamente à expectativa do docente e às cobranças por resultados, muitos profissionais adoecem, como afirma o(a) professor(a) de História O191:

[...] está me fazendo mal. **Graças a Deus nunca dei baixa de problema psicológico, eu cheguei a ter gastrite, eu cheguei a ter problema médico, problema de saúde, não psicológico ainda, mas se eu continuar sem questionar ou sem ver resultado, isso afeta a minha autoestima.** O professor tem que ser muito inteligente para decidir, aceitar, colocar esse problema que é a educação e o trabalho dele no lugar confortável na cabeça dele – deixa isso para lá –, porque **se ele tentar se satisfazer no seu ambiente de trabalho, já era, baixa no hospital, que ele vai lutar sozinho.** Os professores são mestres, gente que dá aula de superação, e não aula de conteúdo, **como se fossem sobreviventes profissionais [...]** (GRUPO Z, ESCOLA 7, PROF. HIST. O191, BRASIL, 11 jun. 2012).

Portanto, os professores assumem múltiplas funções, sejam oficializadas ou não, e sem o suporte necessário são sobrecarregados tanto física quanto emocionalmente; nessa situação, eles mesmos encontram-se desguarnecidos. Poder-se-ia expor que a escola pública se torna o local para resolver problemas, ou melhor, “esconder” os problemas sociais que estão, muitas vezes, para além de suas possibilidades – essas e outras realidades levam alguns profissionais à sobrecarga de trabalho e outros à indiferença.

Próprio de uma escola criada e inserida na sociedade capitalista/excludente, o professor nessa circunstância sente o peso de um trabalho no qual não se realiza, além de ter de ensinar a estudantes que igualmente questionam o sentido da escola e a função social desse lugar para a vida deles. Dentre os efeitos mais extenuantes, alguns docentes sentem tristeza, angústia, como destacado a seguir.

[...] **O professor tem adoecido mais, devido à sensação de impotência,** nós estamos querendo melhorar a sociedade, mas não há como. Eles [alunos] não têm um querer, eles não têm perspectiva de vida futura, nosso jovem de hoje não vê melhora por meio da educação, a fala deles – **“estudar pra quê? Nós vamos passar de qualquer jeito”** [...] – nem é questão de indisciplina, é questão de conteúdo mesmo, crianças fracas, porque são crianças com deficiência de alimentação, com **problemas psicológicos** de ver briga em casa, em casa convivem com gente drogada, então já chegam com vários problemas **não só sociais, como também psicológicos.** Estamos dentro de uma área de risco. [...] **Viram os primos serem mortos. Sabemos de tudo isso, mas não temos como agir. O estado não está preocupado com esses alunos.** Estão envolvidos com droga e prostituição infantil (GRUPO X, ESCOLA 21, PROF. MAT. A116, BRASIL, 1º jun. 2012).

Dá uma **angústia** muito grande, **dá uma tristeza no professor** porque ele [estado] mostra o **fracasso** que **nós** estamos sendo [resultados dos testes estandardizados]. Então é isso que eu queria te falar, às vezes as pessoas não tão te demonstrando nada, que não está ruim, é por

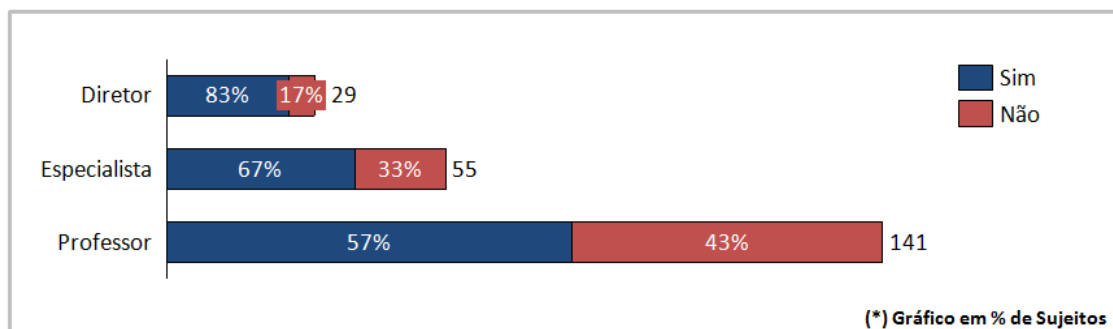
**inércia, é por tristeza mesmo, o professor está triste**, o professor está muito triste em Minas Gerais e acho que no Brasil todo porque ele **não vê o trabalho dele render**, ele não vê que ele está fazendo alguma coisa. Geralmente, todo professor é um pouco sacerdote, né? Não sei se isso é certo ou errado, é um pouco daquele que quer resolver os problemas. [...] Chegou nesse ponto, infelizmente, de a **comunidade não valorizar** a escola pública, e não é culpa dela (GRUPO W, ESCOLA 23, PROF. HIST. A124, BRASIL, 28 jun. 2012).

O quadro das condições analisado nas 29 escolas estaduais do município de Uberlândia nos permite afirmar a limitação das condições de trabalho do professor oferecidas pelo estado mineiro (e, em regime de colaboração, pela União) como provedor das condições necessárias ao desenvolvimento de bens sociais de qualidade, como a educação. Essa realidade é particularmente questionável quando confrontamos o discurso do Estado, justamente apoiado na retórica da qualidade, ao mesmo tempo em que implementa práticas de avaliação, prestação de contas e responsabilização com a lógica do “Acordo por Resultado”, como abordamos. A promoção da qualidade da educação é essencial, como tanto se enfatiza nas políticas públicas, mas e as condições de sua efetivação? Como observamos, essa questão evidencia as matizes e os efeitos que os testes estandardizados provocam sobre o trabalho docente.

#### 4.2.2.3 Testes estandardizados e as novas demandas de trabalho na escola

Somadas todas as demandas do trabalho docente, destaca-se, ainda, outro fator que segundo os professores tem levado à ampliação da carga de trabalho nas últimas décadas: as exigências provocadas pelos testes estandardizados. Como se observa no Gráfico 11, do total de 225 participantes (diretores, EEBs e professores) envolvidos na pesquisa, 72% afirmam ter ocorrido nos últimos anos tanto a intensificação das atividades já realizadas, quanto a exigência de novas tarefas.

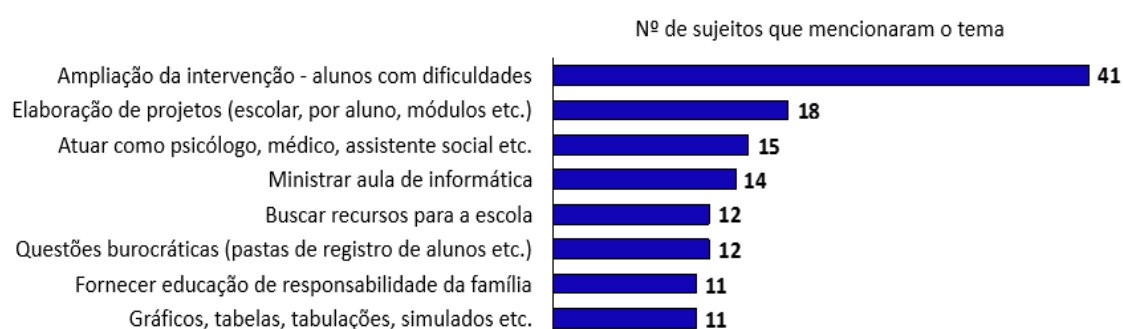
Gráfico 11. Novas demandas de trabalho no contexto escolar



Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados da pesquisa.  
 (\*) Universo: 225 entrevistados (professores, EEBs e diretores).

Dentre alguns fatores destacados nas entrevistas, elencamos os mais recorrentes no Gráfico 12, como a ampliação da intervenção pedagógica com alunos que apresentam mais dificuldades (41 profissionais); a elaboração de projetos (18 profissionais); a intensificação na assistência em questões psicológicas (15 profissionais); a preparação de aulas de informática (14 profissionais); a busca por mais recursos para as atividades (12 profissionais); as novas exigências decorrentes da política dos testes definidas pelos docentes como burocráticas (12 profissionais); ou a elaboração de gráficos, tabelas e simulados (11 profissionais). São novas exigências no mesmo intervalo de tempo, e há, nesse sentido, a intensificação do trabalho, uma das consequências que as políticas de avaliação têm conduzido na dinâmica do trabalho docente.

Gráfico 12. Exemplos de novas demandas de trabalho mobilizadas pelos testes standardizados



Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados da pesquisa.  
 Entrevistas realizadas no segundo semestre de 2012. (\*) Universo de 225 sujeitos.

Os testes estandardizados aparecem, segundo os professores, como fator recorrente de pressão realizada pela SRE, pelo diretor, pelo EEB, pela mídia ou por ele mesmo para a obtenção de resultados. O professor passa a realizar ações, a fim de atender às expectativas das metas de desempenho do estudante, além de que os resultados nessas avaliações estão relacionados às demandas de trabalho com o PDE-escola, o PIP e o “Dia D” - atividades associadas ao discurso da participação e intervenção coletiva, em uma realidade marcada pelos limites do tempo e das condições objetivas e subjetivas de trabalho, como destacamos nas páginas anteriores. Abaixo apresentamos as atividades que foram anunciadas de forma recorrente pelos professores e que estão relacionadas às novas demandas de trabalho geradas pelos testes.

“Elaboração do PDE-escola”; “Reforço individualizado na hora de Educação Física”; “Estudar a matriz de referência”; “Atividades, temos que saber quais são os descritores, e isso leva muito tempo. Nosso planejamento também é assim”; “Formular mais atividades dentro da proposta [testes estandardizados]”; “Preparação e diagnóstico seguindo as provas [testes estandardizados]”; “Módulo II com os alunos”; “Prova no perfil das provas [Proeb, Prova Brasil]”; “Montar apostila, gráficos, tabelas, relatórios”; “Simulados”; “Aulas focadas nos descritores e capacidades, gráficos, aulas de reforço e o PIP”; “Fazer transposição dos descritores de Língua Portuguesa e Matemática para a Geografia”; “Selecionar texto e buscar questões dentre dos descritores”; “Questões burocráticas, tudo temos que preencher papéis”; “Portfólio dos alunos com dificuldade, laudos, bilhetes [escola em intervenção]”; “Passamos a tabular a avaliação por aluno” (PROFESSORES/ESCOLAS, BRASIL, 1º sem. 2012).

Dentre as atividades elencadas acima há atributos que estão presos meramente aos ditames dos testes estandardizados, mas existem ações que em uma concepção emancipatória de educação também são exigidas, especialmente a participação do professor em projetos coletivos na escola, estudo, acompanhamento e intervenção pedagógica com os estudantes, ou seja, ver o trabalho docente para além das paredes da sala de aula. Contudo, o que se coloca em questão é como essas atividades se encaixam na jornada de trabalho diante dos dados das condições laborais dos professores até aqui observadas. Poder-se-ia inferir que há a ampliação da dedicação em atividades antigas e a introdução de novas funções relacionadas aos testes estandardizados no contexto escolar, sem que para isso as mudanças necessárias tenham ocorrido nas condições de trabalho, assumindo um caráter prejudicial ao professor.

Destarte, nesse viés, os dados apontam a precarização do trabalho docente via intensificação (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012), pois se exige mais com as mesmas

condições. Esse processo ocorre pelo número de atividades que o professor tem de realizar no mesmo intervalo de tempo na escola ou para além das horas recebidas com o trabalho que executa em casa. Paradoxalmente, ao ser convocado a atuar em práticas aparentemente participativas, autônomas e democráticas como a participação do professor na gestão da escola e elaboração de projetos, essas atividades se transformam em novas formas de exploração do trabalho. Sem que se possibilitem as condições essenciais para desenvolvê-las, elas se configuram como simulacros democráticos, nos quais antigas bandeiras de luta são assimiladas ao nível do discurso político e, no contexto precário das escolas, são corrompidas e reutilizadas como formas de intensificação do trabalho.

Julgamos essencial a participação do professor, mas o processo coletivo, as práticas criativas e a decisão demandam, dentre outros aspectos, tempo, espaço, responsabilidade coletiva, empenho e formação para sua efetivação.

A análise dos dados empíricos assinala um duplo processo de intensificação do tempo de trabalho, pois identificamos uma ampla jornada de trabalho (número de turno de trabalho como professor; outros turnos em atividade remunerada e/ou de trabalho informal e mais trabalho “levado para casa”), assim como o aumento de atividades laborais no interior do próprio turno como docente (novas funções na escola e antigas funções com novas cobranças). Podemos dizer que há um processo similar à mais-valia absoluta e mais-valia relativa, ainda que o trabalho do professor assuma perspectivas particulares.

Nos dados acrescenta-se que, com os testes estandardizados, há a incorporação de uma “autoinspeção” por parte do professor, o qual, em nossa visão, passa a assumir funções antes realizadas por inspetores – ele atua como “autofiscalizador” da sua prática, não como um processo autônomo, mas com a finalidade de atender aos resultados externamente estabelecidos (pelos testes). Nesse processo ocorre a redução do *trabalho improdutivo* dentro da escola, como na reestruturação produtiva que “[...] visa transferir e incorporar ao trabalho produtivo atividades que eram anteriormente feitas por trabalhadores improdutivos” (ANTUNES, 2009a, p.125), mas sem que isso signifique trabalho consciente e autônomo. Em percurso similar, o professor passa a ser o “algoz” de si mesmo.

#### 4.2.3 Condições de trabalho para a autonomia e autoridade do professor na docência

As políticas engendradas na educação, nas últimas décadas, têm provocado profundas mudanças no trabalho docente, especialmente se compreendermos o exercício da autonomia como condição fundamental da práxis pedagógica. Em um contexto onde o professor é cada vez mais cobrado pelos resultados da educação, seja no discurso de valorização ou culpabilização, as consequências se fazem sentir na autoridade<sup>106</sup> desse profissional no exercício da docência. A contestação e reação dos docentes da pesquisa em relação à realidade das condições de trabalho dos professores como categoria e da condição de trabalho na escola parece se misturar a um movimento de aceitação e negação; de crítica e apatia; de realização e resistência. Por isso, é necessário pensarmos o trabalho docente produzido e “[...] reproduzido por meio da tensão dialética entre as determinações estruturais da realidade social e suas próprias determinações específicas, que produz a alienação e, ao mesmo tempo, engendra espaços de autonomia relativa” (KUENZER; CALDAS, 2009, p.21).

*As condições de trabalho para a autonomia e autoridade do professor na docência* envolvem a garantia das condições até aqui discutidas, agregadas ao respeito por parte da União e do estado (no caso rede estadual) à autonomia da escola, para pensar e decidir sobre o seu fazer pedagógico (“o quê”, “para quê” e “como” ensinar). Isso não significa negar a regulação necessária do trabalho docente e/ou não interferir no corporativismo do professor (na “caixa preta” da sala de aula), mas garantir que as orientações oficiais do Estado não ultrapassem o limite e interfiram na autoridade do professor, transformando-o em mero executor. Poder-se-ia inferir que é imprescindível a consolidação de um “sistema nacional de educação”, no qual se definam claramente as incumbências e o significado das orientações oficiais da União, dos entes federados e das escolas, bem como o processo de avaliação e responsabilização de todos.

A organização intencional da prática pedagógica, como atividade teórico-prática do ofício do magistério, faz parte de uma luta histórica da categoria docente engendada

---

<sup>106</sup> Para Freire (2006), a autoridade assume um sentido autêntico dentre de relações democráticas, em que o professor conquista um espaço e sua dignidade. Salienta-se que, ao não se assumir como autoridade, o docente pode cair no imobilismo e passa a ser testemunha de fraqueza; objeto de chacota por parte dos alunos sem se impor, sendo a ruína de sua autoridade. Contudo, não pode cair no uso impositivo e desmedido do poder, como testemunho do autoritarismo. O autoritarismo, como sugere Paro (2008, p.40), ocorre “[...] quando as decisões são tomadas por quem detém o poder, sem a concordância dos que estão a eles subordinados”.

na própria contradição do modo de produção capitalista (divisão do trabalho com a cisão entre trabalho manual (físico) e trabalho intelectual). O docente enfrenta esse embate, pois “[...] este desenvolvimento unilateral não afeta apenas os trabalhadores materiais, mas também os trabalhadores intelectuais” (ENGUITA, 1993, p.113).

A autoridade e o exercício autônomo do professor no cotidiano das escolas pesquisadas colidem com a intensificação do processo de mecanização, engessamento e disciplinarização do trabalho do docente tanto em relação ao conteúdo e à metodologia, quanto sobre os objetivos por ele ensejados na prática pedagógica. Essa realidade, de acordo com os dados empíricos, se constitui a partir de duas dimensões: por um lado verificamos o forte controle do agir do professor em decorrência dos resultados dos testes standardizados (produtos); por outro há a presença e cobrança direta e cotidiana da SRE, especialmente representada pela figura do Analista Educacional nas escolas estaduais (sobretudo as escolas de baixo desempenho nas avaliações em larga escala). Nos excertos a seguir, observa-se esse duplo movimento nos dados.

**De acordo [planejamos] com os resultados [testes] e com o tipo de avaliação que eles [ANE/IP] passam, nós temos que ir ao encontro daquilo que eles estão solicitando. Inclusive eles trazem para nós os descritores, os objetivos, o quê que precisa... é lógico que tem muita coisa ali que está de acordo com o nosso plano, planejamento, com os livros didáticos, mas nem sempre há um entrosamento ideal** (GRUPO X, ESCOLA 1, PROF. PORT. S13, BRASIL, 3 jul. 2012).

Saeb, Prova Brasil, Proalfa, isso aqui dá muita **papelada para preencher**, para ler, para entender **descritores**, para fazer **gráfico**, está ficando **muito burocrático** também. E essa parte prática do professor trabalhar com os alunos também desgasta a gente, porque quando você vai ver, às vezes, **eles estão tão ocupados em análise de descritor, de gráfico... aí você vai ver que o pedagógico lá da sala vai ficando**. [...] Porque não é só o burocrático de papelada em si, **esse daqui, com aparência de pedagógico, também está muito burocrático... você tem que fazer tudo escrito, provado, com evidências que você faz, tudo registrado [...]. Nossa! Tudo tem que ter ata, tudo tem que ter registro...** (GRUPO X, ESCOLA 27, DIRETOR(A) M2, BRASIL, 14 jun. 2012).

Esse movimento de gestão das políticas públicas de educação nas escolas estaduais coloca em sintonia uma gestão por resultados. Seja pela pressão em atender as metas e, assim, não se tornar uma escola “em intervenção pedagógica”; seja quando a instituição de ensino já teve resultado abaixo do acordo de resultado e está em intervenção pedagógica, com o controle direto da SRE na escola, em ambos os casos, se arrefece a autoridade do professor, uma vez que a prática pedagógica passa a ser

“direcionada” pelos resultados nos testes. Segundo os profissionais entrevistados, “tudo se faz” para não ser “escola de intervenção pedagógica”. Destacamos a seguir, na fala do EEB N49, o grau de controle da SRE quando a escola está em intervenção.

As **analistas** passam **como deve ser trabalhado, era sugestão, agora que ficamos com baixo desempenho** [na avaliação de MG] **é mais cobrança**. Vem na escola, **passa as metas, traz a intervenção** e depois **vem ver se foi feito. Olha na sala, toma leitura de casa, vê se foi trabalhado o que pediram. Isso é bom**, no início dá resistência, depois percebemos que é bom. Trabalha os descritores **como são cobrados na avaliação externa, o que é cobrado** na avaliação externa [...] (GRUPO Z, ESCOLA 5, EEB N49, BRASIL, 28 jun. 2012).

Quanto menor o resultado da escola, maior o controle presencial e fiscalizador sobre a instituição. Em alguns casos, as instituições de ensino buscam várias alternativas para não ficar nessa situação, o que indiretamente também conduz ao controle externo, pois passam a atuar em função da elevação da nota, seja para sair da intervenção ou para não chegar a ela.

Em decorrência, a escola/professor, no lugar do compromisso com o processo de aprendizagem dos estudantes e com o projeto educativo construído pelo grupo, passa a se orientar pelos resultados dos testes e perde, ainda que relativamente, o controle sobre o seu fazer pedagógico. Há uma inversão do sentido da avaliação, quando esta é colocada como objetivo final da educação. Os testes padronizados passam a orientar “o quê”, “para quê” e “como” deve ser a prática pedagógica, conforme os trechos abaixo.

A **gente trabalha em cima das provinhas externas**, né? Não que fica só nelas, mas traz **conteúdos do dia a dia** [...]. Penso numa atividade para trabalhar com eles, **eu vou trabalhar em cima do que a prova externa me cobra**, cobra dos meus alunos; **então, força a gente a trabalhar na maneira da prova externa. Ficamos muito focados na avaliação externa, não que a gente fica 24 horas, o tempo todo, muda um pouco, mas o foco é em cima da atividade que a gente elabora, além da Prova Brasil, existem outras** (GRUPO Z, ESCOLA 5, PROF. REGENTE A43, BRASIL, 28 jun. 2012).

[...] temos que **preparar o aluno para a avaliação externa; o material** que vem é **voltado** para isso. Tanto o **conteúdo voltado quanto o jeito** para a avaliação externa. Temos o recurso do dia a dia, mas preparamos para essa avaliação externa e **direcionamos mais** para **Português e Matemática**. É tão complicado como a coisa foi mudando, quanto mais eles não estão aprendendo... **se não tiver olhos abertos** [...], **não vai trabalhar mais os valores**, só se está preocupado com a nota da avaliação externa. **Tirou a parte de formar o cidadão... deixou de lado.** [...] Sentimos pressionados com isso. [...] Exige é isso; **não podemos caminhar com as próprias**

**pernas**, me sinto **angustiado**, pois tenho filho e estou vendo aonde a coisa vai (GRUPO Z, ESCOLA 5, PROF. REGENTE A47, BRASIL, 28 jun. 2012).

Destarte, os testes provocam no contexto docente o confronto entre a tomada de decisão, o consciente agir e a alienação/estranhamento no fazer pedagógico. Há uma autonomia relativa, resultante do embate entre as orientações estruturais, políticas e legais e a resistência (ativa ou passiva) dos professores. O impacto entre a organização intencional da prática pedagógica e a mera operacionalização do ensino diante das orientações externas provoca conflitos no docente e/ou entre os colegas de trabalho.

Há professores que, sem uma concepção pedagógica clara, ao se deparar com a definição “do quê” e “para quê” ensinar, assumem a regulamentação externa. Ensina-se para, o quê é cobrado na avaliação e se adentra à lógica mecanizada. Outros docentes, nas entrevistas, criticam os testes e defendem outra concepção que oriente a educação, por compreender que esta afeta a sua autonomia, além de reagirem de diferentes formas (entram em confronto, fingem seguir as orientações oficiais, abandonam a docência etc.). Contudo, não raro, mesmo aqueles que se dizem críticos e resistentes ao treino dos alunos para atender aos índices externos, contraditoriamente (e diante da pressão) acabam por adotar essa lógica, sobretudo ao limitar o conteúdo à matriz de referência e à orientação metodológica da SRE, a exemplo de docentes que citam a obra *Prova Brasil e Saeb: estratégias para desenvolver as capacidades avaliadas* como material utilizado. Elaborado por Espí e Ester (2011), tal livro, segundo as autoras, auxilia o professor no desenvolvimento das capacidades avaliadas na Prova Brasil e no Saeb. Ele é composto por uma introdução explicativa sobre essas avaliações e, posteriormente, capítulos com atividades construídas de acordo com as capacidades cobradas nos testes, como explicita o(a) docente abaixo.

Eles [alunos] vão fazer [testes standardizados] do 5º ano no segundo semestre, **ai eu procurei e comprei um livro do Proeb [autoras Espí e Ester] todo baseado na prova**. As atividades são muito tiradas desse livro, que ele retrata a diversidade de gêneros textuais. Hoje são coisas mais concretas, com coisas mais do dia a dia deles. [...] **Tem muita coisa que a gente não trabalha mais, que foi tirada, igual no Português, que não tem mais aquela coisa de trabalhar a gramática como antigamente** (GRUPO Z, ESCOLA 11, PROF. REGENTE M72, BRASIL, 7 jul. 2012).

Os testes standardizados constituem-se em mecanismo de controle, seja em um processo cômico ou não, no qual, não raro, o docente “treina o estudante”. De uma

forma ou de outra, a lógica pedagógica passa por uma inversão, pois não é a concepção de educação da escola que conduz a organização do seu trabalho, respeitando os parâmetros nacionais, mas também as necessidades dos estudantes e a concepção pedagógica da escola. Favoráveis ou contrários, muitos docentes ressaltavam que o conteúdo tem mudado, pois agora, com as competências e habilidades cobradas, o ensino está mais voltado para o cotidiano.

Avaliamos que a educação voltada para o conhecimento mais próximo à realidade do estudante, mas que, em nome disso, superficializa o conteúdo trabalhado, objetiva uma formação com finalidades práticas imediatas, num sentido meramente instrutivo (noções concretas) do que formativo. O conhecimento preso ao vivido, restrito a ele mesmo, limita a ampliação do conhecimento científico, do capital cultural e da formação do estudante.

Ao restringir o discente ao mais corriqueiro, negamos a formação de uma “[...] pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou controlar quem dirige” (GRAMSCI, 2006, p.49). O “empobrecimento” do conhecimento destinado à classe trabalhadora já era identificado por Gramsci (2006) como uma das estratégias e interesse da classe dominante. Assim, ao analisar o predomínio da escola profissional (interessada em satisfazer interesses práticos imediatos) sobre a escola formativa (imediatamente desinteressada), o autor destacava o processo de superficialização do ensino destinado aos trabalhadores, dissimulado por uma roupagem democrática. Como analisa o(a) docente N163, há uma concepção de educação em jogo.

Acho que essa avaliação não é positiva, devido ao problema da concepção de educação. Esse aluno [escola pública] **está sendo formado mais para o profissional**. A mente do governo é esta: **não formar para raciocinar profundamente**. Esse aluno não recebe uma formação acadêmica científica, [...] **porque as escolas particulares não trabalham esse tipo de questão só relacionada ao dia a dia e, quando o faz, é mais profundamente fundamentado** (GRUPO X, ESCOLA 22, PROF. MAT. N163, BRASIL, 12 jun. 2012).

As políticas de avaliação defendem o discurso do “conhecimento contextualizado”, trabalhado em torno de “habilidades”. Contudo, se a classe popular chega à escola com capital cultural que desde o início coloca a criança em situações de exclusão, limitar o acesso ao conhecimento científico no seu interior promove uma exclusão ainda maior e, não raro, a crítica a uma educação conteudista nega, em contrapartida, o acesso ao conhecimento. Como analisava Gramsci (2006), não é sem

intenção que se exige menos das massas na escola ou se cria um discurso das “facilidades”.

Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento. A participação de massas mais amplas na escola média traz consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar “facilidades” (GRAMSCI, 2006, p.51).

A política dos testes standardizados não tem um sentido meramente operacional, mas sim ideológico. Nesse processo, a concepção de formação dos estudantes volta-se aos interesses imediatos do mercado, e a avaliação direciona a escola para esse fim, o que, por conseguinte, regula a prática docente. Assim, não é o Projeto Pedagógico a referência para a definição das matrizes de avaliação da aprendizagem, metodologia e organização curricular, mas sim *os testes standardizados que passam a definir o próprio projeto educativo*.

Diretores, especialistas, professores, estudantes e pais são induzidos a olhar a educação pelo viés dos testes. De uma forma sutil, o Estado promove por essa via a adaptação e padronização da escola, sem, para isso, usar de estratégias repressivas explícitas que gerem resistência ativa à máquina estatal. Faz-se valer do que Gramsci (2006) define como aparelhos privados de hegemonia, sem a necessária ingerência do aparelho de coerção, já que neutraliza os dissensos e as forças resistentes do professor. Desse modo, tal política impacta e precariza a autonomia intelectual/pedagógica buscada com muito esforço pela escola pública.

O direcionamento provocado pelos testes afeta o princípio da liberdade de expressão no exercício da prática docente. Ao serem questionados sobre o processo de planejamento, 70 professores afirmam orientá-lo de acordo com as metas da avaliação; um indicativo disso é que a matriz de referência<sup>107</sup> foi mais citada que a própria matriz curricular.

---

<sup>107</sup> Matriz de referência é um recorte da matriz curricular, sendo a base para a elaboração da avaliação em larga escala. “A realização de uma avaliação de sistema com amplitude nacional, para ser efetiva, exige a construção de uma matriz de referência que dê transparência e legitimidade ao processo de avaliação, informando aos interessados o que será avaliado. De acordo com os pressupostos teóricos que norteiam os instrumentos de avaliação, a Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos” (BRASIL/MEC, 2008, p.17).

Sempre tivemos responsabilidade e **sabíamos o que a gente queria atingir com os alunos**, só que agora **foi baseado em competências, em habilidades**. Aí você tem que ficar bem **atento em qual é a matriz de referência do Proalfa, do Proeb, da Prova Brasil**, e a gente está reforçando aquilo lá, dando prova nos moldes que são mandados para nós (GRUPO X, ESCOLA 28, EEB L181, BRASIL, 12 jun. 2012).

[...] acabamos focando **a proposta em cima das avaliações externas**. Acabamos por **trabalhar sobre a matriz de referência**, não vou falar que ela extinguiu, mas que tomou um bom lugar dele [Projeto Pedagógico], e a **nossa [proposta de trabalho] fica em segundo plano**. Nós seguimos o currículo, mas tudo acaba seguindo, se a gente não seguir, como quando fomos mal [...]. **O conteúdo das nossas propostas não coincidia com o que é cobrado [avaliação em larga escala], mas, então, cobramos [a EEB] por trabalhar o que é cobrado [...]. Não adianta ser bom em gramática, tem que ser bom nos descritores**, é isso que é **cobrado**, nós vamos ver o resultado disso no futuro [...]. **O que eles estão propondo é que limitemos os alunos aos descritores** (GRUPO Z, ESCOLA 7, EEB A200, BRASIL, 11 jun. 2012).

A conquista dos princípios históricos firmados na LDB, como a liberdade de ensinar, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço (Lei n. 9.394/1996; Título II; Título VI, Art. 61, I), são sucumbidos de forma sutil. A política de avaliação provocou diversas mudanças na educação. A questão é: Para qual direção?

Em 1986, ao analisar a realidade dos Estados Unidos, Apple (1995) destacava duas tendências no âmbito educacional: a primeira estaria relacionada à reestruturação do trabalho dos professores, voltado para comportamentos específicos e dirigidos por técnicas e ideologias gerenciais; e a segunda era o controle mais estreito dos objetivos e matérias do currículo, que atendiam aos interesses de um segmento social americano. Essas tendências, associadas à crise financeira vivida no país, trariam implicações profundas no trabalho docente americano, sobretudo em relação à forma como realizavam o seu trabalho, aos conhecimentos considerados mais importantes e, centralmente, sobre as formas de decidir essas questões.

À época, o autor registrava a sofisticação do artifício de controle que estava em curso. Uma das formas que gerava esse processo eram os testes. Aplicar testes, corrigi-los e organizar as sessões de instrução passou a tomar parte significativa do tempo dos professores. Ao analisar essa realidade, Apple (1995) afirma que a ação dos docentes limitava-se a tentar concluir as tarefas exigidas diante da extensa carga de trabalho.

Portanto, delega-se ao professor uma “liberdade condicionada”, uma vez que ele pode definir o currículo, a metodologia, as formas de avaliação da aprendizagem, desde que nos limites das condições de trabalho disponíveis e que atendam às exigências dos testes. Nesse contexto, o discurso da autonomia não significa permitir ao professor a tomada de decisão acerca da sua práxis pedagógica, mas sim introduzir novas funções e ampliar suas responsabilidades, o que em situações precárias provoca a intensificação do trabalho docente, ou seja, ao professor é atribuída, em nome da participação, a elaboração de estratégias que permitam gerenciar problemas, imprevistos e dificuldades da prática pedagógica, sobretudo diante das condições de trabalho de que dispõe e da realidade dos estudantes/família da escola pública.

Essa relação de forma alguma é espontânea, assim como não é nenhuma outra relação social de exploração (ENGUITA, 1993, p.208); envolve sim uma coação, ora mais velada, ora mais diretiva no interior do sistema educacional. Para Antunes (2009a, p.92), encoberta pela retórica da participação, a nova organização do trabalho provoca a “[...] intensificação e o estresse no trabalho”.

O processo significativo da avaliação é corrompido por uma prática tecnicizada, sobre a qual o professor passa a reger seu tempo e sua prática. A avaliação aparece como instrumento de regulação da postura desse profissional diante da educação, no sentido de uma ingerência da autonomia na definição dos conteúdos, dos objetivos e da própria metodologia. Na estrutura do trabalho docente pesquisado, evidencia-se que, diante da quantidade de atividades para cumprir, diversos trabalhadores passam a agir de modo automático, e a ação intencional do professor é solapada. Como afirmam, muitas vezes é mais fácil fazer logo o que é cobrado para evitar maiores problemas, especialmente diante da possibilidade de se tornar uma escola “em intervenção pedagógica” e ter a fiscalização frequente dos analistas da SRE em relação ao seu trabalho.

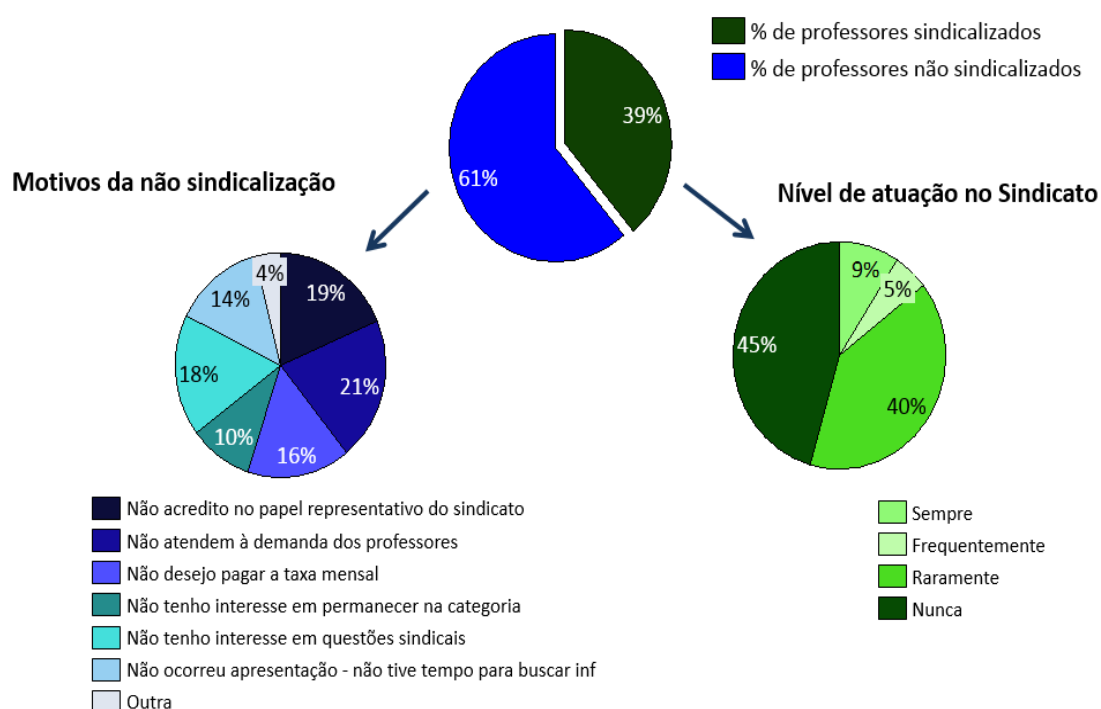
#### 4.2.3.1 A perspectiva docente acerca da sindicalização

As condições de trabalho do professor como categoria, no ambiente de trabalho ou na falta de autoridade no exercício da docência, induz a posições muito distintas entre os docentes entrevistados. Há manifestação de pessoas imbuídas pela luta da categoria; há professores descrentes com as atividades coletivas (como a ação sindical);

há aqueles que buscam resistir individualmente; e há outros que encontram subterfúgios e permanecem na docência enquanto buscam alternativas profissionais, como analisamos ao longo do capítulo. Dentre as diferentes formas de reação observamos, no que tange à participação coletiva e ativa (BERNARDO, 1998), um processo denso de desistência. No âmbito da sindicalização entre os professores e especialistas, 61% não são sindicalizados, e, entre aqueles que são filiados ao sindicato, muitos afirmaram que em breve irão se dessindicalizar. Dos 39% dos docentes sindicalizados, apenas 14% afirmam atuar sempre ou frequentemente nas decisões sindicais, como representado no gráfico subsequente.

O principal motivo da não sindicalização seria a descrença quanto à atuação do sindicato ao atendimento das demandas dos professores (21%), ou, ainda, por este não representar realmente os interesses da categoria (19%), e sim, muitas vezes, aos interesses particulares. Como corrobora Linhart (2007, p.115), no fim do século XX, sacudido pela crise econômica, o sindicato não convence e “[...] não se impõe muito no plano da luta pelo emprego, não chega a defender os salários, não exerce influência efetiva sobre o conteúdo da organização do trabalho. Tem poucos filiados e, sobretudo, não atrai mais os jovens”.

Gráfico 13. Sindicalização docente



Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados da pesquisa.  
 (\*) Universo de 196 sujeitos – professores e EEBs.

A taxa mensal também é vista como limitador para 16% dos entrevistados, o que faz sentido diante da precariedade salarial. Contraditoriamente, essa afirmação indica um movimento que pode piorar ainda mais a realidade da categoria, pois, se tal forma de resistência coletiva é desacreditada pelos profissionais, ainda não constatamos na pesquisa perspectivas para a constituição de formas alternativas de resistência coletiva ativa, o que deixa a categoria ainda mais frágil perante a regulação da educação, como salienta o(a) professor(a) V65 abaixo. Para 18% dos professores, o sindicato não desperta interesse diante da perspectiva iminente do abandono da categoria, seja devido à aposentadoria que se aproxima ou pela falta de expectativa dos docentes com a profissão, o que os tem motivado a buscar novas opções no mercado de trabalho.

[...] aí você quer dar resultado [testes estandardizados], mas a realidade é uma que não se olha, [...] manda o projeto e a escola se vira; o problema é que não é aplicável, dane-se! Mas cobra os resultados. **A resistência dos professores é inócua**, porque só falam, mas não têm uma atitude coletiva em prol de barrar esse tipo de coisa, isso acaba acontecendo, **eu vejo muita gente revoltada, eu mesmo sou culpado, estou falando aqui, mas eu não tentei**, a gente não tentou... uma **insatisfação coletiva, resistir ao projeto**, é essa revolta, assim, mas não **inócua** (GRUPO Y, ESCOLA 10, PROF. GEO. V65, BRASIL, 21 jun. 2012).

A crítica dos docentes aos interesses corporativos das bases sindicais soma-se ao discurso de alguns professores que estão na profissão pela necessidade de manutenção salarial, enquanto outra possibilidade de emprego não chega. Por conseguinte, para estes, há pouco envolvimento na luta pela melhoria da carreira ou aos problemas daquela realidade; por isso, a ação sindical também não faz sentido.

Esse estado é fruto de um contexto complexo e contraditório que envolve desde as condições da docência até o descaso de alguns profissionais. Portanto, não podemos negar que nas entrevistas notamos também como a docência é assumida, ainda que explicitado por uma pequena minoria, como um “emprego paliativo”, situação que prejudica o coletivo, afeta o grupo e gera indignação daqueles que olham para a carreira com empenho, como desabafa a professora: “Ninguém quer agarrar no chifre do touro. [...] Ninguém está mais nem aí, todo mundo cansou. [...] ‘eu vou ficar com ela, porque ela pega, ela faz, por que eu vou fazer?’ Vou dar um jeitinho de encostar nela” (GRUPO X, ESCOLA 28, PROF. LÍNGUAS A177, BRASIL, 22 jun. 2012).

Na visão dos diretores (15 dos 29 entrevistados), o compromisso de alguns professores com a docência é um fator que afeta a gestão da escola, sobretudo em

relação ao trabalho coletivo, como justifica o(a) diretor(a) O159. Compreendemos que não se pode cair em visões extremistas ou “buscar culpados”; é necessário considerar a complexidade dessas dimensões, pois se não é justo “empobrecer o ensino”, também não o é quando se “empobrece o trabalho do professor”, ao não garantir as condições de trabalho, como interpela o(a) professor(a) de História O191.

[...] você vê sempre professor reclamando de salário, **então eu acho que você está aqui por opção**, porque você quer, mas muitos professores encontram no salário deles outra fonte de renda que é mais tranquila, porque o professor trabalha quatro dias por semana, e aí o **compromisso fica à parte...** por exemplo, eu tenho duas professoras de Português, [...] **aí você tem uma que é compromissada e outra com compromisso nenhum. É a questão de caráter para falar a verdade**, porque essa falta de compromisso vem de valor; então, **eu optei por fazer licenciatura, foi opção minha, ninguém me forçou a nada, estou diretor, mas eu sou professor, mas eu não quero, eu amo ser professor, mas não quero morrer professor**, digamos, **no estado**, então eu optei por outro curso, mestrado, vou fazer doutorado, em função dessa proposta que eu me fiz, mas eu não faço isso aqui como bico, agora tem professor que pega o contrato ali e diz: **“eu preciso ganhar meu dinheiro”**. O restante fica no **famoso fingir, finge que ensina, finge que aprende**, e as consequências vêm para mim, principalmente na gestão. Quando você abraça a gestão, isso acaba explodindo no diretor, parte um pouco também a questão da **falta de autonomia nossa**, que é grande, porque quem contrata é o estado, não é a escola, e de repente, **para você tirar um professor desse, é mais fácil você tirar o diretor** que o professor (GRUPO X, ESCOLA 22, DIRETOR O156, BRASIL, 12 jun. 2012).

**...o individualismo do profissional** é o agente facilitador da vida dele. **Como ele já tem muitas coisas que o atrapalham, que o prejudicam, ele tenta se resguardar no que ele pode, que é seu tempo e a sua maneira de trabalhar**. Então, o principal inimigo [...] na escola não é o profissional, e sim as **condições que ele tem**, que são poucas, **são precárias**, isso dificulta planejar, ter uma vontade, uma motivação para ele preparar aula em grupo porque, **quando ele não está preparado, ele se expõe, tem que expor sua formação, a sua capacitação, e muitas vezes ele não quer se envolver com isso**, sentar com os colegas, propor algo, porque isso não é da vontade dele. Então, ele prefere se ausentar disso, porque ele não tem condição real de trabalhar em conjunto. [...] **O principal é o sistema educacional, que leva o professor a ter uma vida que é meio marginal** (GRUPO Z, ESCOLA 7, PROF. HIST. O191, BRASIL, 11 jun. 2012).

São necessárias medidas de intervenção, desde que se garantam tanto as condições de trabalho quanto os meios para possibilitar superar as dificuldades enfrentadas pelo docente. Como salienta Freitas, L. (2007), na análise das políticas de avaliação do Estado, é necessário:

Instituir a obrigatoriedade da avaliação do professor e dos demais profissionais da escola pelos municípios, fixando amplas oportunidades e mecanismos de melhoramento da atuação do profissional e fixando, igualmente, os termos do seu desligamento do serviço público, para aqueles casos em que tais oportunidades não venham a ser adequadamente aproveitadas com impacto em sua atuação na escola, observando as condições de trabalho oferecidas pelo sistema municipal e pela escola e “negociada” no processo de avaliação institucional com a comunidade escolar (FREITAS, L. 2007, p.977).

Nesse entremeio, o autor apresenta as ressalvas e o contexto para a avaliação do professor. Para ele, é imprescindível ampliar a avaliação em vários níveis (sistema, comunidade escolar) e garantir as condições necessárias a esse trabalho, assim como as possibilidades de o docente superar os limites diagnosticados; caso contrário, poderíamos incorrer a injustiças ou mesmo ações persecutórias e, assim, limitar ainda mais as possibilidades de ação e reação do professor<sup>108</sup>.

#### 4.3 Relação inversa entre o grau de exigência e as condições de trabalho

Ao longo deste capítulo exploramos a perspectiva dos professores acerca das condições de trabalho que dispõem na rede estadual, e uma afirmação recorrente foi: há muitas cobranças e poucas contrapartidas do estado. Com isso, o docente passa a trabalhar mais para tentar atender às exigências diárias, dentre elas, as metas do “Acordo por Resultado”.

Há professores que se mostram cientes dessa realidade e confrontam tal processo. Abaixo selecionamos quatro excertos que sintetizam essa visão.

**[...] governo só cobra, na hora de dar oportunidade, de oferecer aquilo que o professor precisa de melhor, ele se isenta dessa questão.** Porque ele cobra muito, mas esquece de como as coisas não funcionam no dia a dia, é muito mais complicado do que eles tentam visualizar “lá”, não pode ter reprovação! Você tem que fazer com que o aluno aprenda! Mas isso esbarra nessa questão de desinteresse, de família, da questão do número de alunos em sala, que é muito grande, então **tem essa série de problemas que dificultam** (GRUPO Y, ESCOLA 10, PROF. PORT. L66, BRASIL, 21 jun. 2012).

**[...] ele [estado] exige tanta prática, eles estão tão preocupados com uma qualidade de ensino, mas não nos dão elementos suficientes,**

---

<sup>108</sup> A avaliação do professor é uma dentre as cinco propostas do autor que envolveria a avaliação externa (FREITAS, L., 2007, p.976-977).

**recursos suficientes para garantir isso [...]** (GRUPO X, ESCOLA 28, DIRETORA E173, BRASIL, 2 jun. 2012).

[...] sobra **cobrança desses resultados [avaliação em larga escala], é uma cobrança**, você já começa o ano perguntando qual foi o resultado ou o **que nós temos que alcançar**, esse ano já caiu bastante, pela conversa ali você ouviu que está muito difícil, é droga, prostituição, periferia; então, é muito difícil. **Para o governo é uma contação de números. Muita cobrança e pouca ajuda...** (GRUPO X, ESCOLA 21, PROF. MAT. A116, BRASIL, 1º jun. 2012).

**Delega muitas atividades e não dá condições.** Aula de reforço, quase aula particular, o trabalho está **sobrecarregado**. Estão **jogando em cima do professor, não temos tempo e nem ajuda**. Deveria ter módulo no CEMEPE<sup>109</sup>, com formação continuada, mas com essas mudanças que **só querem resultados...** [...] há escolas precárias, velhas, e as mobílias estão caindo aos pedaços (GRUPO Z, ESCOLA 14, PROF. REGENTE, D85, BRASIL, 30 MAIO 2012).

Com a reflexão acerca dos dados empíricos construídos, inferimos alguns pontos presentes no contexto de trabalho dos professores mineiros:

- Primeiro, o estímulo à diferenciação entre as escolas públicas, com componentes competitivos, sem considerar a realidade diversa das instituições da rede;
- Segundo, há entre os professores uma revolta em relação à imagem projetada pelo governo mineiro sobre as condições de trabalho e a realidade vivida por eles. Contudo, as formas de resistência desses profissionais são limitadas, especialmente em relação à participação de movimentos coletivos;
- Terceiro, os professores destacam que são cobrados a se dedicarem ao máximo ao projeto da escola, só que, nessa realidade, o projeto da escola é a própria meta nos testes standardizados, os quais passaram a ser parâmetro do bom desempenho da instituição.

Portanto, é nesse contexto que se questiona como os professores atuam diante do controle do processo e do desempenho nas avaliações, quais são as consequências individuais e/ou coletivas para a categoria docente, como encaram essa situação e como se dá objetiva e subjetivamente a relação de trabalho que eles estabelecem com os estudantes, os colegas e eles mesmos, como nos propomos a analisar no próximo capítulo.

<sup>109</sup> O Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) é uma instituição vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia, cuja função é executar as atividades de capacitação e aperfeiçoamento dos professores municipais e demais profissionais da educação.

## CAPÍTULO V – A LÓGICA DOS TESTES ESTANDARDIZADOS E SUAS REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE

Nas últimas décadas temos presenciado a centralidade da avaliação nas políticas públicas. Nessa conjuntura, buscamos analisar criticamente as concepções e intenções que sustentam o protagonismo da avaliação no âmbito das políticas educacionais e apreender suas repercussões no trabalho docente.

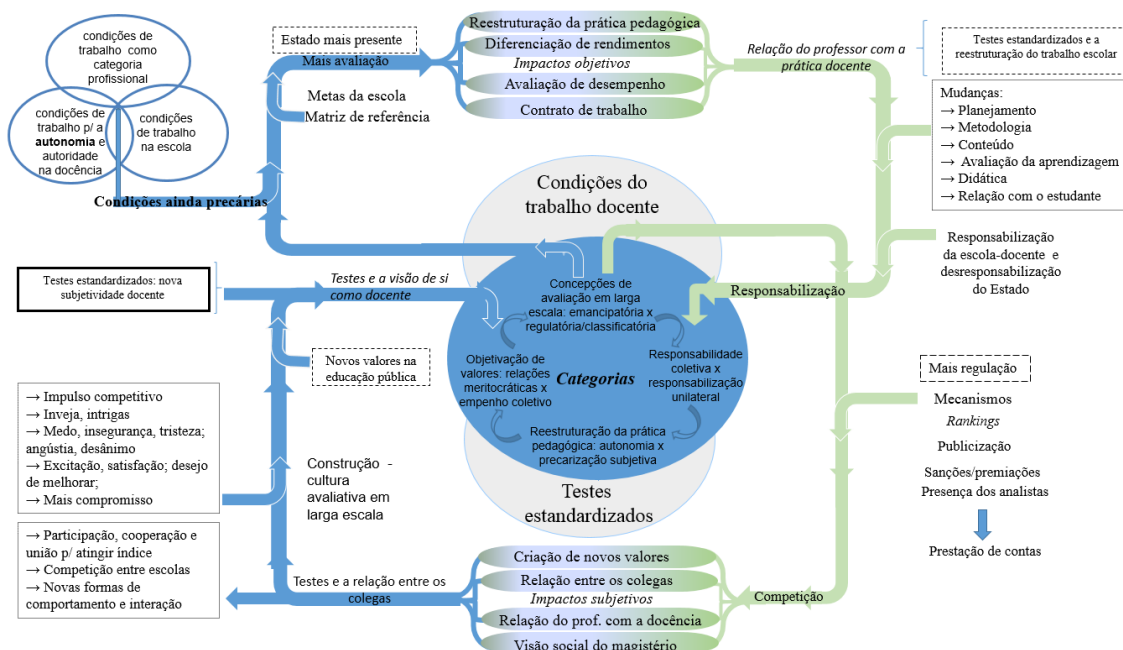
Embora críticas sejam lançadas à política atual, entendemos que, ao realizar a avaliação no âmbito do sistema educativo, o Estado se fez mais presente e, de certo modo, atuante quanto à sua responsabilidade de acompanhar a realidade da educação no país. Negar essa função nos faria tender à própria lógica da desresponsabilização ou omissão do Estado. Além disso, consideradas as análises do Capítulo II sobre a concepção de qualidade da educação em disputa, julgamos como um passo importante a política da *avaliação como dimensão necessária para a garantia da qualidade*, uma vez que ela permite compreender a realidade educacional e fornece dados para as intervenções diante dos problemas diagnosticados, seja ao nível do sistema ou das escolas.

É com esse olhar que expomos algumas assertivas presentes na construção dos dados ao longo do capítulo:

- A avaliação em larga escala é fundamental para a garantia de políticas educativas comprometidas socialmente com a educação de qualidade para todos, já que permite a análise da realidade sobre a qual se deseja promover melhorias;
- A definição da qualidade da educação erigida deve ser socialmente referenciada;
- É necessário tornar público os princípios e objetivos que orientam as políticas avaliativas no país
- O Estado é responsável técnica e financeiramente pela qualidade do processo avaliativo em larga escala;
- Todo processo avaliativo demanda intervenção. Na avaliação em larga escala, cabe ao Estado intervir para superar os problemas diagnosticados no sistema educativo, inclusive com política de financiamento que viabilize a qualidade pactuada, além de atuar para que haja o cumprimento, pelas escolas, das suas responsabilidades.

Diante desses aforismos, apresentamos o Esquema 1, que contextualiza e sintetiza o processo de construção das categorias de análise da pesquisa quanto à lógica dos testes estandardizados e suas repercussões no trabalho docente, no âmbito das escolas mineiras.

Esquema 1. Inter-relação das categorias de análise da pesquisa



Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados da pesquisa.

Destacam-se no esquema a intersecção da *prática dos testes estandardizados* e as *condições de trabalho* do professor, dimensões que assentam nosso campo de investigação. As análises realizadas no Capítulo IV buscaram problematizar a materialidade das condições de trabalho do docente mediante três eixos – as *condições de trabalho do professor como categoria profissional*; as *condições de trabalho na escola*; e as *condições de trabalho para a autonomia e autoridade do professor na docência* –, nos quais estão envolvidos aspectos objetivos e subjetivos. Com base nesses elementos constituintes das atividades laborais dos professores, o presente capítulo se propõe a confrontar o estímulo à elevação dos índices por parte do Estado em tais condições e problematizar as repercussões que essa situação provoca sobre o trabalho docente. No esquema destacam-se os *mecanismos que envolvem os testes*, como o estabelecimento de metas, a competição, os *rankings*, as premiações e/ou recompensas, a divulgação dos resultados na mídia etc., assim como a influência na *organização do trabalho escolar* (currículo, planejamento, avaliação da aprendizagem, relação

professor-estudante, rotina pedagógica etc.), na *relação entre pares de trabalho e na visão de si como docente*.

Nessa conjuntura categorizamos *efeitos objetivos* dos testes sobre o trabalho docente (por exemplo, na reestruturação da prática pedagógica; na avaliação do professor; na diferenciação de verbas recebidas pela escola, de acordo com o resultado dos testes; no contrato de professores substitutos etc.) e *subjetivos* (como a criação de valores e de princípios na relação entre os professores; a relação do professor com a docência; e os impactos na visão social acerca do magistério).

Os efeitos objetivos atuam de forma *mais imediata* (mudança da rotina da escola nos dias de teste, aplicação de simulados, treino de itens de provas anteriores etc.), ao passo que os subjetivos se *desdobram ao longo do tempo* (modificam princípios, valores, subjetividades), promovendo a construção de novas relações. De fato, os aspectos subjetivos são mais sutis; por isso, são de difícil percepção, mas, em nossa visão, é sobre estes que se observam fatores mais preocupantes.

Na redação do capítulo, após a análise dos índices das escolas pesquisadas, exploramos os dois campos de impactos (objetivos e subjetivos) sem, contudo, separá-los, já que os impactos imediatos contribuem para a formação daqueles que se desdobram no tempo e, inversamente, a cultura dos testes interfere em como cada escola e sujeito age diuturnamente com essa política. Assim sendo, elegemos quatro categorias de análise retratadas no esquema, são elas: concepções de avaliação em larga escala: emancipatória x regulatória/classificatória; responsabilidade coletiva x responsabilização unilateral; reestruturação da prática pedagógica: autonomia x precarização subjetiva; e objetivação de valores: relações meritocráticas x empenho coletivo.

## 5.1 Análise dos índices das escolas pesquisadas no Brasil

Na Tabela 10 apresentamos o estudo do Ideb referente às 29 escolas pesquisadas no período de 2005 a 2013, dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Nela consta o comparativo de crescimento de cada ano avaliado em relação a 2005 (ano que foi parâmetro para o estabelecimento das metas de cada escola e dos entes federados) e o comparativo de crescimento de um ano em relação ao anterior. Os caracteres 0 e 1, que também fazem parte da tabela, possibilitam avaliar o processo de flutuação dos

Tabela 10. Ideb das escolas pesquisadas

		DADOS IDEB																																	
		5º ANO														9º ANO																			
COD. ESCOLA	Agrupamento	NÚMEROS IDEB					COMPARATIVO DE CRESCIMENTO EM RELAÇÃO A 2005				COMPARATIVO DE CRESCIMENTO EM RELAÇÃO AO ANO ANTERIOR				INDICATIVO DE CRESCIMENTO - Positivo "1" e Negativo "0"				NÚMEROS IDEB					COMPARATIVO DE CRESCIMENTO EM RELAÇÃO A 2005				COMPARATIVO DE CRESCIMENTO EM RELAÇÃO AO ANO ANTERIOR				INDICATIVO DE CRESCIMENTO - Positivo "1" e Negativo "0"			
		2005	2007	2009	2011	2013	07X05	09X05	11X05	13X05	07X05	09X07	11X09	13X11	07X05	09X07	11X09	13X11	2005	2007	2009	2011	2013	07X05	09X05	11X05	13X05	07X05	09X07	11X09	13X11	07X05	09X07	11X09	13X11
E1	x	5,4	5,3	6,8	5,83	6,80	-1,9%	25,9%	8,0%	25,9%	-1,9%	28,3%	-14,2%	16,6%	0	1	0	1	4,2	4,4	5	4,9	5	4,8%	19,0%	16,7%	19,0%	4,8%	13,6%	-2,0%	2,0%	1	1	0	1
E2	z	4,8	5	5,2	5,00	5,00	4,2%	8,3%	4,2%	4,2%	4,2%	4,0%	-3,8%	0,0%	1	1	0	1	3,5	3,5	2,5	3,9	4,2	0,0%	-28,6%	11,4%	20,0%	0,0%	-28,6%	56,0%	7,7%	1	0	1	1
E3	z	4	4,2	6,3	4,83	6,00	5,0%	57,5%	20,8%	50,0%	5,0%	50,0%	-23,3%	24,1%	1	1	0	1	3,1	3,9	3,6	5,2	4,6	25,8%	16,1%	67,7%	48,4%	25,8%	-7,7%	44,4%	-11,5%	1	0	1	0
E4	y	4,4	4,9	5,8	5,03	7,00	11,4%	31,8%	14,4%	59,1%	11,4%	18,4%	-13,2%	39,1%	1	1	0	1	3,4	3,6	4,1	4,8	5	5,9%	20,6%	41,2%	47,1%	5,9%	13,9%	17,1%	4,2%	1	1	1	1
E5	z	4,8	5	5,9	5,23	5,30	4,2%	22,9%	9,0%	10,4%	4,2%	18,0%	-11,3%	1,3%	1	1	0	1	3,5	4	4,4	3,7	4,1	14,3%	25,7%	5,7%	17,1%	14,3%	10,0%	-15,9%	10,8%	1	1	0	1
E6	x	4,4	4,1	5,9	4,80	5,40	-6,8%	34,1%	9,1%	22,7%	-6,8%	43,9%	-18,6%	12,5%	0	1	0	1	3,6	3,3	4,6	4,7	4,4	-8,3%	27,8%	30,6%	22,2%	-8,3%	39,4%	2,2%	-6,4%	0	1	1	0
E7	z	4,5	4,9	6,2	5,20	6,10	8,9%	37,8%	15,6%	35,6%	8,9%	26,5%	-16,1%	17,3%	1	1	0	1	3,2	4,3	3	4,4	4,9	34,4%	-6,3%	37,5%	53,1%	34,4%	-30,2%	46,7%	11,4%	1	0	1	1
E8	z	4,3	3,9	6,4	4,87	5,70	-9,3%	48,8%	13,2%	32,6%	-9,3%	64,1%	-24,0%	17,1%	0	1	0	1	3,1	3,4	4,1	4,8	3,6	9,7%	32,3%	54,8%	16,1%	9,7%	20,6%	17,1%	-25,0%	1	1	1	0
E9	x	6	5,9	7,3	6,40	7,70	-1,7%	21,7%	6,7%	28,3%	-1,7%	23,7%	-12,3%	20,3%	0	1	0	1	5	5,4	5,9	6,3	6,2	8,0%	18,0%	26,0%	24,0%	8,0%	9,3%	6,8%	-1,6%	1	1	1	0
E10	y	4,5	4,9	6,3	5,23	7,10	8,9%	40,0%	16,3%	57,8%	8,9%	28,6%	-16,9%	35,7%	1	1	0	1	3,4	3,7	4,6	4,9	5,2	8,8%	35,3%	44,1%	52,9%	8,8%	24,3%	6,5%	6,1%	1	1	1	1
E11	z	5,3	5,1	6,2	5,53	6,40	-3,8%	17,0%	4,4%	20,8%	-3,8%	21,6%	-10,8%	15,7%	0	1	0	1	3,5	4,3	4,8	5,9	5,5	22,9%	37,1%	68,6%	57,1%	22,9%	11,6%	22,9%	-6,8%	1	1	1	0
E12	x	6,1	5,6	6,6	6,10	7,50	-8,2%	8,2%	0,0%	23,0%	-8,2%	17,9%	-7,6%	23,0%	0	1	0	1	5,6	5,3	5,8	6	6,1	-5,4%	3,6%	7,1%	8,9%	-5,4%	9,4%	3,4%	1,7%	0	1	1	1
E13	z	4,4	4,6	6,2	5,07	6,70	4,5%	40,9%	15,2%	52,3%	4,5%	34,8%	-18,3%	32,2%	1	1	0	1	3,4	3,1	4,7	5	5,5	-8,8%	38,2%	47,1%	61,8%	-8,8%	51,6%	6,4%	10,0%	0	1	1	1
E14	z	3,9	4,7	3,3	3,97	5,70	20,5%	-15,4%	1,7%	46,2%	20,5%	-29,8%	20,2%	43,7%	1	0	1	1	3,4	3,4	3,5	4,4	3,8	0,0%	2,9%	29,4%	11,8%	0,0%	2,9%	25,7%	-13,6%	1	1	1	0
E15	x	5,8	5,4	6,1	5,77	6,80	-6,9%	5,2%	-0,6%	17,2%	-6,9%	13,0%	-5,5%	17,9%	0	1	0	1	4,5	4,2	4,8	5	5	-6,7%	6,7%	11,1%	11,1%	-6,7%	14,3%	4,2%	0,0%	0	1	1	1
E16	z	4,8	4,3	4,3	4,47	6,60	-10,4%	-10,4%	-6,9%	37,5%	-10,4%	0,0%	3,9%	47,8%	0	1	1	1	3,1	4,1	2,6	5,1	5,2	32,3%	-16,1%	64,5%	67,7%	32,3%	-36,6%	96,2%	2,0%	1	0	1	1
E17	y	4	4,9	6,2	5,03	6,50	22,5%	55,0%	25,8%	62,5%	22,5%	26,5%	-18,8%	29,1%	1	1	0	1	3,2	3,5	4,7	4,7	5,1	9,4%	46,9%	46,9%	59,4%	9,4%	34,3%	0,0%	8,5%	1	1	1	1
E18	z	4,3	4,2	6,2	4,90	6,00	-2,3%	44,2%	14,0%	39,5%	-2,3%	47,6%	-21,0%	22,4%	0	1	0	1	2,9	4,2	4,3	4,9	5,7	44,8%	48,3%	69,0%	96,6%	44,8%	2,4%	14,0%	16,3%	1	1	1	1
E19	x	4,3	5	5,5	4,93	5,70	16,3%	27,9%	14,7%	32,6%	16,3%	10,0%	-10,3%	15,5%	1	1	0	1	3,6	3,8	5,2	3,9	4,7	5,6%	44,4%	8,3%	30,6%	5,6%	36,8%	-25,0%	20,5%	1	1	0	1
E20	y	4,7	5	6,3	5,33	6,20	6,4%	34,0%	13,5%	31,9%	6,4%	26,0%	-15,3%	16,3%	1	1	0	1	3,4	4,5	4,5	5	5,4	32,4%	32,4%	47,1%	58,8%	32,4%	0,0%	11,1%	8,0%	1	1	1	1
E21	x	4,6	4,7	5,3	4,87	5,70	2,2%	15,2%	5,8%	23,9%	2,2%	12,8%	-8,2%	17,1%	1	1	0	1	4,8	4,1	4,9	5,2	5	-14,6%	2,1%	8,3%	4,2%	-14,6%	19,5%	6,1%	-3,8%	0	1	1	0
E22	x	5,7	4,7	5,8	5,40	7,30	-17,5%	1,8%	-5,3%	28,1%	-17,5%	23,4%	-6,9%	35,2%	0	1	0	1	3,8	4,6	5	5,1	4,6	21,1%	31,6%	34,2%	21,1%	21,1%	8,7%	2,0%	-9,8%	1	1	1	0
E23	w	5,2	5,5	6,4	5,70	6,40	5,8%	23,1%	9,6%	23,1%	5,8%	16,4%	-10,9%	12,3%	1	1	0	1	4,6	4,7	4,9	4,9	5	2,2%	6,5%	6,5%	8,7%	2,2%	4,3%	0,0%	2,0%	1	1	1	1
E24	w	4,5	5	6,1	5,20	7,20	11,1%	35,6%	15,6%	60,0%	11,1%	22,0%	-14,8%	38,5%	1	1	0	1	4,3	4,7	5,1	5,9	5,9	9,3%	18,6%	37,2%	37,2%	9,3%	8,5%	15,7%	0,0%	1	1	1	1
E25	w	4,6	5,8	6,1	5,50	7,80	26,1%	32,6%	19,6%	69,6%	26,1%	5,2%	-9,8%	41,8%	1	1	0	1	3,6	4	4,4	4,8	4,8	11,1%	22,2%	33,3%	33,3%	11,1%	10,0%	9,1%	0,0%	1	1	1	1
E26	y	4,2	4,2	5,5	4,63	5,50	0,0%	31,0%	10,3%	31,0%	0,0%	31,0%	-15,8%	18,7%	1	1	0	1	3,4	3,4	3,5	3,6	4,7	0,0%	2,9%	5,9%	38,2%	0,0%	2,9%	2,9%	30,6%	1	1	1	1
E27	x	4,7	4,7	6,1	5,17	5,60	0,0%	29,8%	9,9%	19,1%	0,0%	29,8%	-15,3%	8,4%	1	1	0	1	4	4,2	5,3	5,1	5	5,0%	32,5%	27,5%	25,0%	5,0%	26,2%	-3,8%	-2,0%	1	1	0	0
E28	x	6,1	6,1	7,2	6,47	7,00	0,0%	18,0%	6,0%	14,8%	0,0%	18,0%	-10,2%	8,2%	1	1	0	1	4,7	5,3	5,1	6	5,9	12,8%	8,5%	27,7%	25,5%	12,8%	-3,8%	17,6%	-1,7%	1	0	1	0
E29	w	4,7	5,3	6,3	5,43	7,20	12,8%	34,0%	15,6%	53,2%	12,8%	18,9%	-13,8%	32,5%	1	1	0	1	4,3	4,3	5,2	5,4	5,6	0,0%	20,9%	25,6%	30,2%	0,0%	20,9%	3,8%	3,7%	1	1	1	1

(\*) Fonte: Dados organizados pela autora, a partir do Ideb/MEC (2005-2013).

índices (crescimento e/ou redução) de cada escola de um ano em relação ao outro. A partir dos índices, tenciona-se avaliar alguns dados importantes das escolas pesquisadas, como: o ponto de partida do Ideb em 2005, o número de elevação e/ou redução dos índices (flutuação) e o valor agregado pelas escolas ao longo dos anos avaliados.

Inicialmente, ao analisar os dados da tabela a partir do ano de 2005, observa-se que todas as escolas pesquisadas obtiveram resultados acima da média nacional nos anos iniciais do Ensino Fundamental (3,8) e, nos anos finais, 14 escolas estavam acima da média nacional (3,5). Nesse sentido, o município possuía resultados relativamente satisfatórios quando comparado com a realidade nacional, especificamente no que se refere aos anos iniciais. Todavia, identifica-se que as escolas melhor classificadas em 2005 (E1, E9, E12, E15, E23 e E28) nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental apresentaram mais dificuldades em avançar, e as escolas que iniciaram com índices menores, em muitos casos, ampliaram mais seus números em ambos os níveis (E3, E4, E7, E10, E13, E16, E17, E18, E19, E20, E24, E25, E26 e E29).

Quanto ao percentual de crescimento, verifica-se significativa diferença no percurso das escolas, como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que a escola E25 avançou em 69,6% seu Ideb (2013 x 2005) e a E16 ampliou 23% (2013 x 2005), mas ambas estão com índices semelhantes no resultado de 2013. Nota-se que, nos anos finais do Ensino Fundamental, a E18 expandiu em 96,6%, e a E09 avançou em 24%; contudo, mesmo com esses percentuais, a E09 ainda apresenta índice superior. Nesses casos, se olhássemos apenas os valores do atual Ideb, desconsideraríamos tal processo tão ou mais significativo na relação das escolas com os testes standardizados. Quando avaliamos o valor agregado ao índice, há escolas que iniciaram com resultados baixos e que estão ou não dentre as instituições com valores mais elevados, mas que, independentemente disso, avançaram bastante. Nessas distintas realidades, o próprio índice gera impactos particulares sobre as escolas, como evidenciamos ao longo do capítulo.

Apesar das diferenças ora citadas, existe uma prioritária similitude nos resultados em cada ano do Ideb, ou seja, há edições em que a maioria das escolas avançou e outras em que a maioria reduziu o índice, mesmo que em proporções significativamente distintas, como analisamos no parágrafo anterior. Na relação entre 2005 e 2007, no Ideb, observamos que 19 escolas ampliaram a nota e 10 diminuíram nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, nos anos finais, 24 aumentaram e cinco reduziram; entre 2007 e 2009, dentre as 29 escolas, 28 elevaram o índice nos anos iniciais, e nos anos finais do Ensino Fundamental, 24 ampliaram e cinco diminuíram; já na relação entre 2009 e 2011, apenas duas escolas subiram contra 27

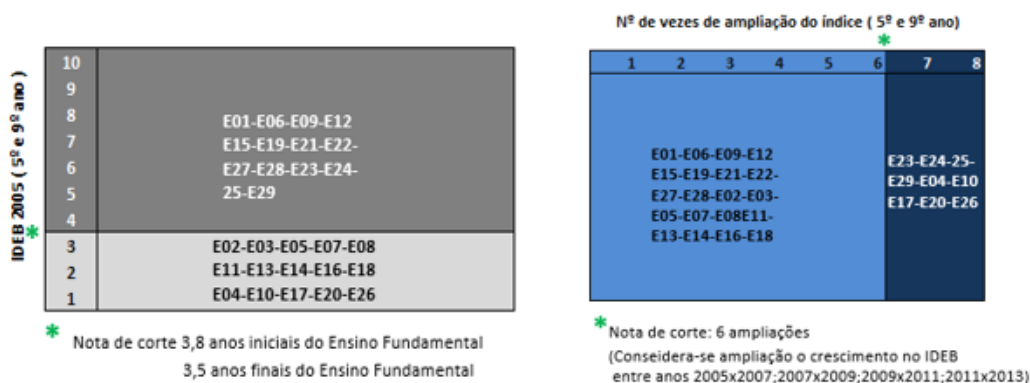
reduções, e nos anos finais, 25 ascenderam e quatro tiveram decréscimo. Nos resultados entre 2011 e 2013, todas as escolas elevaram os índices nos anos iniciais, e nos anos finais, 19 aumentaram e 10 reduziram.

Essas semelhanças na elevação e/ou redução dos índices entre as escolas pesquisadas elucidam as justificativas dos professores de que o efeito do indicador negativo é amenizado quando há paridade dos resultados entre a maioria das escolas, ou seja, dá certo alento quanto há diminuição coletiva dos valores. Destaca-se, ainda, a possibilidade, como indicam os professores nas entrevistas, de manipulação do nível dos testes, haja vista a não neutralidade e imparcialidade do processo avaliativo, por mais que se afirme ou tenha o desejo do rigor e objetividade. Portanto, expõe-se o risco de os testes se constituírem em estratégia política em favor de grupos partidários e, com esses resultados, poder-se-ia questionar a fidedignidade quanto ao nível de exigência das provas.

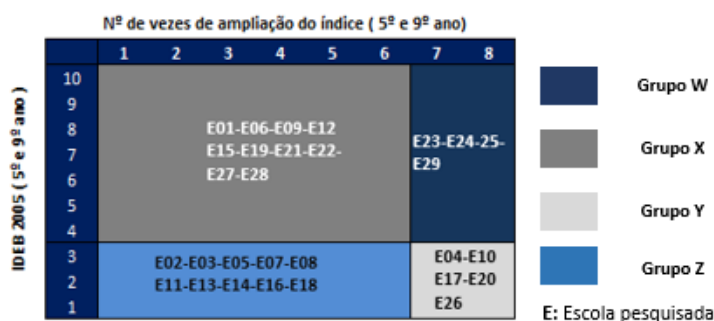
Nesse quadro de análise, por considerar importante não apenas o estudo do Ideb das escolas por dados do baixo ou alto índice, mas também o processo de migração/flutuação que elas vivenciaram ao longo dos anos pesquisados (2005/2013), realizamos a pesquisa desse processo e, para tanto, desenvolvemos uma matriz das escolas (Matriz 1), de acordo com os seguintes critérios:

- Seleccionamos dois grupos de escolas por agrupamento de variância mínima, um com aquelas que no Ideb de 2005 (primeira aferição do índice) obtiveram resultados acima da média nacional, tanto nos anos iniciais quanto finais do Ensino Fundamental; e outro com as instituições que conseguiram valores iguais ou inferiores. A média nacional para os anos iniciais, em 2005, foi de 3,8, e para os anos finais, 3,5. Como ilustra o quadro cinza, tivemos, respectivamente, um grupo com 14 escolas, e outro, com 15;
- Agrupamos as escolas pesquisadas conforme o número de ampliação do Ideb, considerando a relação entre 2005 e 2007; 2007 e 2009; 2009 e 2011 e 2011 e 2013, tanto em referência aos anos iniciais quanto aos finais do Ensino fundamental. Assim, no total, são oito possibilidades de elevações do índice (quatro anos de aferição e nos dois níveis do Ensino Fundamental). O valor de corte definido foi relacionado a escolas que obtiveram até seis elevações e a outro grupo, com as escolas com sete ou oito acréscimos no Ideb. Com esse critério, tivemos respectivamente o primeiro grupo com 20 escolas e outro com nove, como registrado no quadro em azul:

Matriz 1. Agrupamento de escolas pesquisadas



## Matriz final após cruzamento



Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados da pesquisa (Ideb 2005-2013).

- Por fim, realizamos o cruzamento dos dois grupos anteriores, a partir do qual constituímos quatro grupos de escolas denominadas W, Y, X e Z. Segundo os critérios anunciados, identificamos um grupo que tanto partiu de um índice igual ou acima da média nacional quanto manteve, prioritariamente, elevação em seus resultados com sete ou oito acréscimos (Grupo W, composto por quatro escolas); no segundo grupo encontramos instituições que partiram igualmente de índices elevados, mas tiveram até seis elevações, apenas, em seus índices (Grupo X, composto por 10 escolas); o terceiro grupo foi formado por escolas que partiram em 2005 com índices inferiores à média nacional, mas que tiveram sete ou oito elevações (Grupo Y, formado por cinco escolas); e o último grupo foi constituído por escolas que partiram com índice inferior ao valor de corte e que, também, obtiveram menos ou até seis evoluções no Ideb (Grupo Z, constituído por 10 escolas).

Em nossa visão, essas realidades que compõem cada grupo de escolas da Matriz impactam sobre o trabalho docente de modo diferenciado, assim como as estratégias que as instituições de ensino realizam diante do resultado do Ideb [como cada escola busca (ou não) melhorar o valor do seu índice]; por isso, metodologicamente no trabalho fazemos uso desse

agrupamento no estudo dos dados e destacamos em cada excerto o grupo ao qual o professor entrevistado pertence.

Na análise dos grupos W, X, Y e Z, apontamos três características iniciais: uma relacionada à questão da renda média nominal no bairro onde as escolas estão inseridas; outra sobre as diferenças entre os resultados nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental; e a distinção de valor agregado ou reduzido ao Ideb entre 2005 e 2013 em cada grupo de escola.

Quanto à questão da renda<sup>110</sup>, avaliamos primeiramente os dois grupos formados no quadro cinza da Matriz 1 apresentada anteriormente. No grupo formado por escolas que tiveram em 2005 Ideb abaixo do índice nacional (cinza claro), a renda média individual no bairro<sup>111</sup> é de R\$ 814,11, e mediana, R\$ 695,73; e no grupo com índices superiores (cinza escuro), a média é de R\$ 1.141,93, e mediana, R\$ 907,15. Conforme esses dados, inicialmente, as escolas com maiores rendas obtiveram maiores índices em 2005. Na Tabela 11 destacamos as rendas de acordo com os grupos W, X, Y e Z.

Tabela 11. Renda média individual por grupo de escolas

Valores em reais		
Grupo	Média	Mediana
<b>W</b>	838,00	733,50
<b>X</b>	1.315,00	1.315,00
<b>Y</b>	940,75	853,00
<b>Z</b>	741,00	681,00

Fonte: Dados organizados pela autora, a partir de dados do IBGE (2010).

O Grupo Z apresenta a menor renda e possui as escolas que partiram do menor Ideb e tiveram menor valor agregado. No outro extremo, o Grupo W tem os melhores resultados, quando considerados o ponto de partida em 2005 e o valor agregado ao índice, mas este não tem maior renda, e sim uma diferença singela em relação ao Grupo Z. O Grupo X é o que tem maior renda, com escolas que iniciaram com elevados índices em 2005, mas não progrediram em todos os anos. Destarte, poder-se-ia inferir que, no ponto inicial em 2005, a renda teve impacto sobre os resultados das escolas, quando instituições com maiores índices se localizam em bairros com maior poder aquisitivo, mas, em relação ao valor agregado no Ideb ao longo dos anos pesquisados, o fator econômico não seguiu esse “nexo”, pois não são as que mais avançaram que apresentam maior renda.

<sup>110</sup> Fonte: IBGE 2010 – condições de renda média individual, por bairro, de pessoas com mais que 10 anos de idade com renda. Dados detalhados no Gráfico 1 (Cf. Introdução da tese).

<sup>111</sup> No município, nem sempre os estudantes de uma escola são da localidade na qual a instituição está inserida, realidade de quatro escolas, principalmente: duas formadas por alunos que são transportados, pela prefeitura, de bairros periféricos que não dispõem de vagas; e duas escolas centrais que atraem alunos de outros bairros.

A segunda característica a destacar é que os resultados mais positivos das escolas pesquisadas estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com valores geralmente inferiores nos anos finais, ou seja, as escolas pesquisadas não conseguiram manter o índice obtido na fase inicial da formação dos estudantes. Em 2005 e 2013, apenas uma escola em cada ano teve valor maior nos anos finais, em comparação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e as demais (28 escolas) tiveram valores menores. Em 2007 e 2009, todas as escolas obtiveram valor inferior ou igual nos anos finais. Apenas em 2011 esse quadro mudou minimamente, visto que, das 29 escolas, sete conseguiram índices mais elevados nos anos finais do Ensino Fundamental.

Tais dados, que envolvem tanto as escolas com índices mais baixos quanto as com resultados mais elevados, apontam como as dificuldades se intensificam ao longo do Ensino Fundamental, sendo reduzido o desempenho. E, mesmo que questionemos os índices em sua capacidade de retratar a qualidade da educação, essa diferença, em parte, explica as distintas visões dos professores que atuam no nível inicial ou final do Ensino Fundamental acerca dos testes estandardizados.

Por fim, analisamos na Tabela 12 a média percentual de valor adicionado do Ideb entre 2005 e 2013 em cada grupo de escolas.

Tabela 12. Média percentual de valor do Ideb adicionado (2005-2013) por grupo de escolas

Média de crescimento Ideb (2013 X 2005)		
Grupo	5º Ano	9º Ano
<b>W</b>	51,5%	27,4%
<b>X</b>	23,6%	19,2%
<b>Y</b>	48,4%	51,3%
<b>Z</b>	32,9%	45,0%

Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados do MEC/Inep/Ideb.

Nos anos iniciais, o Grupo W teve maior crescimento e, nos anos finais, o Grupo Y. Os Grupos W e X tiveram maior percentual de crescimento nos anos iniciais (51,5% e 23,6%, respectivamente), em comparação aos resultados dos anos finais do Ensino Fundamental. Já os Grupos Y e Z conseguiram maior crescimento nos anos finais, respectivamente 51,3% e 45%. Confrontados esses valores, observa-se que os Grupos Y e Z são formados por escolas que iniciaram em 2005 com índices muito baixos, mesmo quando comparados com a média na rede estadual de ensino naquele ano para os anos finais, o que, em parte, elucida essa elevação. Enquanto isso, o Grupo X iniciou com os maiores índices e teve o menor índice de crescimento, tanto nos anos iniciais quanto finais, já as escolas do Grupo Y e Z tiveram maior

crescimento quando olhamos para ambos os anos. Essas variações conduziram a relações muito distintas entre os valores iniciais em 2005, e a última avaliação em 2013 levou, em alguns casos, escolas que estavam inicialmente com valores muito baixos a superar índices de instituições que tinham alto Ideb. Portanto, quando avaliamos todo o Ensino Fundamental, observamos que os maiores desdobramentos ocorrem no Grupo Y, que teve a maior mobilidade (ascensão) de média no Ensino Fundamental como um todo. O Grupo X, embora entre 2005 e 2013 tenha obtido a menor mobilidade, ainda permanece com alto Ideb.

Assim sendo, as diferentes realidades analisadas nos índices, que são vividas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, provocam posicionamentos distintos, que os dados até aqui trabalhados nos ajudam a interpretar. Contudo, vale salientar que, conforme o estudo apresentado, não significa que os índices sejam considerados um retrato literal da realidade da escola, especialmente em razão da não neutralidade da avaliação. A análise de tal processo decorre da nossa preocupação de apreender os mecanismos utilizados pelas escolas com melhores *performances* na ascensão do Ideb ou, ainda, as diferentes repercussões desse índice sobre o trabalho docente em instituições que tiveram distintas alterações de desempenho.

## **5.2 Percepção dos sujeitos da educação sobre os testes standardizados**

Como destacamos na introdução deste capítulo, a partir da construção de dados na pesquisa de campo, elencamos quatro categorias de análise acerca dos efeitos dos testes standardizados sobre o trabalho docente. Tais categorias são trabalhadas em pares dialéticos, a saber: concepções de avaliação em larga escala: emancipatória x regulatória/classificatória; responsabilidade coletiva x responsabilização unilateral; reestruturação da prática pedagógica: autonomia x precarização subjetiva; e objetivação de valores: relações meritocráticas x empenho coletivo.

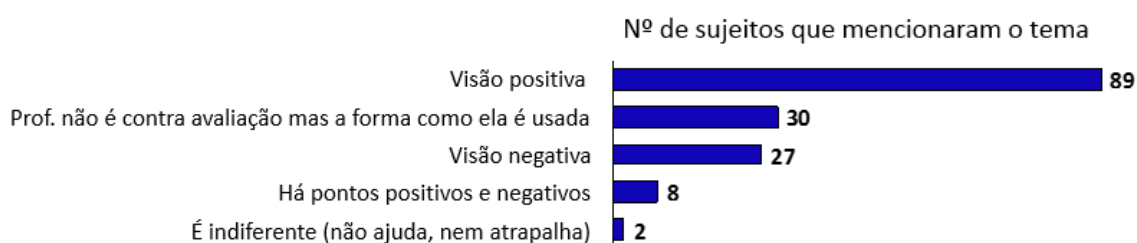
### *5.2.1 Concepções de avaliação em larga escala: emancipatória x regulatória-classificatória*

As políticas de avaliação em curso têm provocado, de acordo com nossa análise, a construção de uma cultura avaliativa como *parte da organização do ensino*, no confronto com a cultura secular que a direcionava centralmente para a avaliação dos estudantes em sala de aula. Verifica-se no posicionamento dos professores a formação do entendimento do papel e da importância da avaliação em larga escala como parte do processo e da garantia da qualidade da educação. No questionário, dos 141 professores, *apenas 23 (16%) as*

*consideram desnecessária* e os demais (118 professores, 84%) julgam importantes, mas, como constataremos ao longo do capítulo, dentre eles há diferentes visões no que tange à função que os testes têm assumido ou deveriam assumir no contexto educacional.

Dentre os sujeitos que explicitaram posicionamento nas entrevistas acerca dos testes, 89 pessoas destacaram que apreciam as avaliações; outros 30 sujeitos afirmam que não são contra aos testes, mas sim à forma como os seus resultados são usados atualmente; para oito pessoas, há fatores positivos e negativos; e apenas 27 pessoas possuem uma visão negativa sobre a prática da avaliação em larga escala, como exposto no Gráfico 14.

Gráfico 14. Avaliação dos sujeitos em relação aos testes estandardizados



Fonte: Dados da pesquisa, a partir de entrevistas realizadas no primeiro semestre de 2012.

(\*) Universo de 225 sujeitos.

Esses valores, em nossa visão, são importantes, especialmente porque somente nos últimos anos os docentes vivenciaram os primeiros contatos com os testes estandardizados, e no magistério estava erigida apenas a lógica do professor avaliador. Assumir essa relação é um passo essencial para formar uma nova cultura avaliativa e construir novos significados quanto à responsabilidade coletiva com a qualidade da educação. Em certo sentido, podemos avaliar que o objetivo exposto no PDE/Prova Brasil, no que tange a “[...] buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino” (PDE, 2011, p.8), teve efeitos positivos nas escolas pesquisadas, embora, ao longo do presente texto, indiquemos que os princípios orientadores do Ideb desde a estruturação no PDE (2007) estejam assentados numa lógica economicista e que induz uma escola “[...] preocupada demasiadamente com seus níveis de produtividade e seus resultados, e cada vez menos voltada aos seus objetivos pedagógicos” (ESTRADA; EPECK, 2012, p.30).

O confronto inicial dos professores com a avaliação em larga escala foi marcado pela negação, mas, passados os primeiros impactos, alguns docentes perceberam aspectos que entendem como favoráveis, mesmo nos casos de profissionais que tecem severas críticas à

política dos testes. Nesse sentido, alguns sujeitos não relatam apenas que entendem a necessidade da avaliação em larga escala, mas também que, mesmo nesse modelo atual dos testes standardizados, há fatores benéficos. Elencamos a seguir alguns fatores mencionados por eles: ampliação da cooperação entre colegas da escola (participação, envolvimento para atender às demandas externas, entre outros); professores mais comprometidos com a sua formação (estudo, pesquisa, atualizações etc.) e com o aprendizado do estudante (atenção e intervenção nas dificuldades, empenho, retorno aos conteúdos não consolidados, entre outros); dedicação ao planejamento, à avaliação diagnóstica; renovação pedagógica com a superação de práticas mecanizadas (menos “decoreba”, não fragmentação do conteúdo etc.); interdisciplinaridade; conteúdos mais contextualizados e significativos (estudante com formação crítica, criativa etc.); mudanças metodológicas (dinâmicas das aulas, criatividade, atividades diferenciadas, entre outras); união dos profissionais da escola em torno de um objetivo comum (direcionamento e clareza à escola quanto ao seu objetivo); melhorias na relação com o estudante (professores buscam mais a participação deles, mudanças na forma de se relacionar com eles, efetivar parcerias); melhoras na avaliação da aprendizagem (voltada para a aprendizagem, e não para a classificação, mais avaliação, acompanhamento do desenvolvimento do estudante, instrumento avaliativo mais bem elaborado, contextualizado, interdisciplinar e focado no raciocínio etc.).

Eles destacam, ainda, que com as avaliações em larga escala o gestor elevou o acompanhamento da dimensão pedagógica, a SRE vem ampliando as sugestões de atividades, e as escolas têm refletido sobre o índice de reprovação. Mencionam, ainda, que com a avaliação, a escola teve de sair da “zona de conforto” e ampliar o seu compromisso com a aprendizagem dos estudantes. A compreensão desses fatores ajuda a entender o motivo de os sujeitos, quando solicitados a refletir acerca da necessidade da avaliação em larga escala, geralmente não a negam, mas, ao contrário, apontam a relevância dela e, quando assumem visões opostas, estas são, principalmente, relativas à atual lógica que envolve a política avaliativa.

Como exposto no Gráfico 15, dentre os professores que avaliam os testes como necessários, 64 afirmam que eles são parâmetro para o trabalho desenvolvido e 26 dizem que tais ferramentas orientam novas práticas pedagógicas. Para 13 docentes, as avaliações são importantes, mas ainda não refletem no planejamento do docente, e 13 criticam que no formato atual não contribuem para melhorar o aprendizado dos estudantes; para oito sujeitos, são necessários para orientar as políticas de educação; para sete, os testes induzem os professores a buscar mais formação, e ainda são positivos para outros três, por orientar os

estudantes a como participar de avaliações classificatórias. Essas posições são particularmente questionadas quando pensamos em seu significado e repercussão sobre o trabalho docente, mas não nos eximem de evidenciar a formação de uma lógica na qual o professor se atentou mais à avaliação em larga escala no processo pedagógico. Assim, as críticas travadas ao modelo e aos objetivos do Estado com os testes não reduzem a relevância da sua atuação avaliativa.

Os demais docentes destacam que, embora as avaliações sejam importantes na atual política, há incidências de fatores negativos, como: para 28 professores, os testes são prejudiciais, pois provocam uma restrição do conteúdo trabalhado; para 17, há responsabilização dos professores pelo resultado; para 11, os testes levam ao treino dos estudantes; e 11 avaliam que os resultados não são fidedignos.

Gráfico 15. Testes estandardizados e os efeitos no trabalho pedagógico



Fonte: Dados da pesquisa, a partir de entrevistas realizadas no primeiro semestre de 2012.

(\*) Universo de 141 professores.

Portanto, esses dados apontam que, para a maioria dos professores, a avaliação em larga escala é importante na garantia da qualidade educacional. Indicam que o contato com a avaliação tem colaborado com a formação de uma nova cultura avaliativa para além da dinâmica em sala de aula.

De fato, o processo de compreensão dos docentes acerca da *avaliação como parte importante da organização do ensino* é uma das repercussões *positivas dos testes sobre o trabalho docente*. Por um lado, reconhecemos a legitimidade e pertinência da construção dessa cultura avaliativa; por outro, os dados nos permitem evidenciar a inconsistência dos atuais testes estandardizados como aliados para a promoção da qualidade educacional

socialmente referenciada (na perspectiva analisada no Capítulo II). Como abordado no Capítulo I, a avaliação pode assumir muitas perspectivas e, se estamos construindo uma cultura de avaliação em larga escala, esta, em nossa visão, deve ter um princípio formativo, voltado para transformar a educação no país; todavia, compreendemos que há uma tendência nas políticas em orientar a avaliação para um sentido de natureza *regulatória-classificatória*, baseada em princípios excludentes e meritocrática.

O Estado mais classifica as escolas do que intervém com políticas e ações em prol da qualidade da educação, como evidenciamos no Capítulo IV, ao abordarmos a materialidade das condições laborais nas escolas pesquisadas. Ele elabora os testes em larga escala, aplica-os periodicamente no território nacional, faz o levantamento dos resultados, divulga-os diretamente à escola e/ou para toda a comunidade em *sites* oficiais e, diante das metas previamente definidas, se ratifica se a escola, o município e/ou o estado atingiu o *score* acordado. O passo seguinte essencial da avaliação seria a intervenção diante dos resultados, mas, para o Estado, na prática, os índices são vistos como objetivo final, e não o meio. Tal nível de avaliação requer a ação tanto do Estado com políticas educacionais que superem os problemas evidenciados quanto das escolas que, ao somar esses dados a outros em sua avaliação institucional, avançam nos limites ou aprimoram o processo em curso.

Transcorridos 20 anos de implementação dos testes estandardizados na Educação Básica (desde 1994), poucas e tênues foram as transformações na educação resultantes dessas ferramentas. Temos grandes contingentes de dados que são pouco usados, seja pelo Estado, na orientação ou no redirecionamento das políticas públicas, seja pela escola, que pouco utiliza desse indicador externo como parte da sua avaliação institucional. Essa lógica reforça a função clássica da avaliação de verificar o aproveitamento, selecionar/classificar e pouco intervir.

Numa concepção formativa da avaliação externa se espera, em nossa visão, que todos os envolvidos assumam suas responsabilidades e haja intervenções, a fim de superar os problemas diagnosticados – transformações que possibilitem todas as escolas avançar para uma educação de qualidade, o que demanda condições educacionais ainda muito distantes da realidade das instituições pesquisadas.

As diferenças estruturais, materiais, humanas e culturais que abarcam as escolas influenciam nesse processo. Tomemos como referência dois posicionamentos dos professores:

É muito complicado. Se você levar em **conta o que te é oferecido, você vai passar aperto** e não vai fazer nada. Infelizmente, as condições de trabalho são bem... o que está acontecendo no estado [escolas estaduais], a meu ver, é

melhorar, mas o que eu estou sentindo é que eles estão **colocando em cima do professor uma sobrecarga muito grande**, muito grande, tanto da parte burocrática, **tudo gira em função de que o professor é que tem que fazer para funcionar**. Eu não consigo mensurar isso, não, mas eu sei que a cada dia que passa **é uma coisa a mais para você fazer**, uma coisa a mais para você desenvolver: antes eles queriam que o aluno não ficasse no nível baixo; agora, se o aluno alcançou azul, mas está de 12 a 13,5, tipo intermediário, eles querem que você recupere aquele aluno porque aquilo não está bom. **Eu acho legal isso** [demanda de ampliar os índices nos testes], só que a forma como eles fazem, **a forma como eles cobram não te permitem nem dar continuidade no seu trabalho. Você não tem mais sossego, a gente vive em prol de mostrar resultado para eles** (GRUPO X, ESCOLA 9, PROF. PORT. K60, BRASIL, 25 maio 2012).

Eu acho que faz isso parte do projeto do governo, infelizmente, né, então gasta-se muito dinheiro com isso [testes standardizados] porque a gente sabe que gasta, prova gasta dinheiro, né? Um dinheiro que poderia ser investido pra melhorar a educação e o **resultado de melhora é pífio**, é muito pequeno. Eu acho que alguma **coisa boa seria nas escolas mais de excelência**, que têm os resultados bons, aí pode ser que isso dê alguma coisa de valia – “**olha, gente, nós ficamos no primeiro lugar**”, mas para a maioria das escolas, professores e estudantes, é algo contrário: **elas ficam mostrando como se nós é que fôssemos incompetentes, jogam a responsabilidade para a gente** e não pode ser, né? A educação foi abandonada há 15 anos, como que agora a responsabilidade é da comunidade? **Ninguém é contra as avaliações externas, eu acredito**, as pessoas têm que ser avaliadas, **tudo tem que ser avaliado, mas não dessa maneira, jogando a culpa nos funcionários ou na comunidade escolar**, isso é uma pena, esse governo [PT] que se diz do trabalhador, né? Que devia tá fazendo o oposto, consertando primeiro a educação (GRUPO W, ESCOLA 23, PROF. HIST. A124, BRASIL, 28 jun. 2012).

Nos excertos dos(as) professores(as) K60 e A124, há uma dualidade entre aceitação das avaliações e recusa do “modelo”; por isso destacam que “[...] ninguém é contra as avaliações externas [...], *mas* não dessa maneira”; “Eu acho legal isso [ampliar os índices nos testes], *só que* a forma como eles [Estado] fazem [...]”. Essas afirmações são emblemáticas das fragilidades e inconsistências presentes nas políticas de avaliação vigentes, fundamentadas na classificação, na culpabilização e na responsabilização sem contrapartidas do Estado para a garantia das boas condições de trabalho. Em contrapartida, constatamos também no discurso dos docentes certa identificação com as premissas da avaliação em curso, conforme se pode demonstrar no depoimento do(a) docente A142, que julga ser positiva essa lógica da avaliação para as “escolas de excelência”, que podem fazer uso dos resultados para se promover ou, conforme argumenta o(a) professor(a) K60, dado que assegura a legitimidade dos testes como mecanismo para validar o avanço no processo dos estudantes. Esses excertos representativos das escolas do Grupo W e X, que obtiveram processo mais positivo nos índices, evidenciam a adesão e, ao mesmo tempo, crítica ao modelo atual de avaliação.

No que tange às críticas ao modelo de avaliação, os discursos docentes indicam “sobrecarga de trabalho”; “cobrança excessiva sobre os índices”, “orientação da prática pedagógica para mostrar resultados”; “índices que colocam em causa a competência do professor”; e “culpabilização da comunidade escolar”, aspectos que contribuem para intensificar a concepção de uma avaliação em larga escala regulatória/classificatória. Nessa conjuntura, os professores tendem a cristalizar, ao longo do tempo, uma visão mais punitiva do que formativa da política de avaliação, o que deturpa o seu sentido. Além disso, essa relação que os docentes têm construído com os testes standardizados aponta para as perspectivas e os interesses que têm conduzido o *Estado Avaliador*.

Com efeito, nossas análises indicam que as manifestações dos professores sobre a avaliação em larga escala, a interpretação de seus resultados pelo discurso oficial e a utilização da classificação e do ranqueamento como medidas hierarquizadoras das escolas têm provocado alterações significativas na organização do trabalho pedagógico, no papel dos professores e na forma como estes pensam a própria docência. Nesse processo se observa a penetração e incorporação de princípios próprios do mercado para o interior das relações na escola pública. Em parte, essa estratégia conduz à lógica do “*quase mercado*” nas relações educacionais, levando a princípios liberais cada vez mais intensos que corroboram com uma avaliação voltada à classificação.

### 5.2.2 Responsabilidade coletiva x responsabilização unilateral

A educação formal, como um bem público sob a tutela do Estado, requer a responsabilidade de todos os envolvidos. No caso da educação brasileira, essa *responsabilidade coletiva* demanda compromisso do Estado; colaboração entre Estado e entes federados (especialmente financeira) para prover todo o território nacional com educação de qualidade; compromisso de cada escola no exercício educacional; e controle da sociedade civil pelo trabalho público prestado. Esse movimento da sociedade é particularmente importante, uma vez que a estrutura burocrática gerada para efetivar a responsabilidade do Estado traz consigo “[...] a necessidade da proteção dos direitos do cidadão contra os usos (e abusos) do poder pelo governo como um todo, ou de qualquer indivíduo investido em função pública” (CAMPOS, 1990, p.33).

Mecanismos de *avaliação* do trabalho pedagógico da escola e da organização do ensino no país são artefatos para a garantia da responsabilidade coletiva do Estado e da escola quanto à educação assegurada à sociedade. Ainda segundo Campos (1990), uma sociedade

democrática requer a organização da sociedade civil, a fim de criar uma estrutura autônoma e independente do Estado para gerar a *accountability* da burocracia pública. Contudo, como exemplifica o excerto do(a) professor(a) regente R159, do Grupo X, a relação daqueles que fazem uso da educação pública com a cultura da *accountability* ainda é tênue. Quanto aos testes estandardizados sob o controle do Estado, estes também são pouco acompanhados pelos pais, de acordo com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

[...] para a escola ser boa [nota na avaliação em larga escala], você tem que treinar o aluno para o tipo de questão; normalmente são as mesmas, só muda um número ou outro. Então, você treina o aluno para aquilo, e o que realmente deveria trabalhar... a gente fica... você sabe que está errado, você não acredita, mas você está no sistema e infelizmente os professores não têm união, **nem os pais, porque os pais também tinham que falar que não está certo, não concordar, mas eles também ficam alienados. Acho que fica todo mundo alienado ao sistema, você não concorda, mas continua fazendo**, aí você pensa: **sozinho eu não consigo mudar, e todo mundo pensando assim, ninguém faz nada** (GRUPO X, ESCOLA 22, PROF. REGENTE R159, BRASIL, 4 jun. 2012).

Se, por um lado, como define Campos (1990), cabe à sociedade o papel avaliativo no serviço público, por outro, pensamos que, na educação, a atuação desse nível de avaliação não descaracteriza a obrigação no interior do próprio sistema, da avaliação do Estado em relação ao trabalho desenvolvido nas escolas, assim como a necessidade de estas se organizarem para avaliar a gestão do Estado e partilhar entre si as demandas existentes, com vistas a cobrar políticas e/ou exigir sua execução.

Todavia, os dados analisados nos fazem refletir e inferir sobre a prática dos testes estandardizados enquanto proposta inicial da *accountability* na educação pública, ainda que de forma mitigada e por concepções questionáveis. Nesse cenário, o Estado propõe a política de avaliação projetada sobre a educação em todo o país e, especificamente com o Ideb, pretende colaborar com as escolas e os entes federados que apresentem índices baixos com o envio de verbas e não assume, pelo menos não como base oficial para a proposta avaliativa, a política de bonificação por produtividade, como ocorre na política com os testes estandardizados no estado de Minas Gerais, conforme a “gestão por resultados”. Esse movimento do Estado, em nossa visão, é importante, embora novas perspectivas pareçam estar em curso, como analisamos a seguir.

A política de avaliação em larga escala parece-nos o passo essencial para a formação de uma *responsabilidade coletiva com a educação*. Quanto a essa dimensão poder-se-ia, inferir que os dados indicam iniciativas tanto por parte do Estado, que tem promovido a política de avaliação e garantido investimento público para a realização dos testes, quanto em

relação às escolas, que assumem esse nível de avaliação de modo mais receptivo e percebem como justa a cobrança do compromisso dos professores com a educação, embora tal compreensão seja ainda pontual e moderada.

Ressaltamos no Gráfico 16 a avaliação dos professores quanto ao(s) objetivo(s) do Estado em relação aos testes estandardizados, exceto pela visão de 17 sujeitos, para os quais o Estado mascara os seus reais objetivos. No que concerne aos demais entrevistados, podemos categorizar três grupos de posições dos docentes.

Gráfico 16. Visão docente acerca do(s) objetivo(s) do Estado com os testes estandardizados



Fonte: Dados da pesquisa, a partir de entrevistas realizadas no segundo semestre de 2012.

(\*) Universo de 225 sujeitos.

Primeiro, há um grupo que acredita que o Estado quer *elevação do índice* para a sua autopromoção. Ele envolve 42 professores que assumem que o objetivo do Estado com os testes estandardizados é usar os índices na mídia para se promover politicamente; 27, que julgam que o Estado almeja índices para usar publicamente, e não para a efetiva qualidade da educação; para 21, serve ao Estado para atender acordos internacionais; e para 13 sujeitos, a intenção não é intervir para melhorar a educação. Nesse aspecto, a intenção é mais a publicidade<sup>112</sup>, o que inclusive corrobora com a ideia de que o Estado não está muito

<sup>112</sup> Tal aspecto pôde ser exemplificado nas eleições presidenciais de 2014, quando o antigo governador do estado de Minas Gerais, Aécio Neves (PSDB), candidato à Presidência da República Federativa do Brasil, usou o índice de MG para “comprovar” seu sucesso na gestão da educação, visto ser o estado, juntamente com Paraná, os de melhores colocações no Ideb em 2013 nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

preocupado com o processo dos estudantes ou que a escola garanta efetivamente a ampliação da qualidade. Nessa visão, os professores indicam que, como impacto no trabalho docente, teríamos, sobretudo, a cobrança da nota, seja qual for o mecanismo adotado pela escola e pelos professores para a elevação do índice.

O segundo grupo envolve professores que julgam que o Estado deseja exercer a função de *avaliador* e de *promotor da qualidade*, mas com a lógica de responsabilizar apenas a escola e os professores a alcançar esse objetivo. Nesse grupo estão aqueles para os quais o objetivo do Estado é avaliar os professores (40 sujeitos); avaliar a qualidade da escola (24 sujeitos); avaliar o nível de aprendizado dos estudantes (15 sujeitos); avaliar a educação nas diferentes regiões do país (15 sujeitos); exercer o controle sobre a escola (15 sujeitos); intervir para que a escola melhore a sua prática (12 sujeitos); responsabilizar a escola (sete sujeitos); e querer resultados sem investir (seis sujeitos). Portanto, para este grupo a lógica do Estado não é apenas de autopromoção, mas de provocar mudanças reais na escola e em sua qualidade, contudo deseja obter esse resultado sem significativo investimento, o que gera a ampliação do trabalho e da responsabilidade dos professores, os quais se sentem mais pressionados.

No terceiro grupo reunimos aqueles que avaliam que o Estado faz uso das avaliações como forma de agir de modo mais ciente nas políticas públicas de educação. Nele estão oito pessoas que destacam o desejo do Estado em intervir e melhorar as políticas educacionais com base nas informações obtidas nos testes; cinco julgam que o objetivo é estar mais presente e próximo da escola; e três entendem que o foco do Estado não é a competição. Esse grupo destaca em parte o que é a justificativa do Ideb, ou seja, promover um índice com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional (PDE, 2011). Há aqui uma perspectiva dos docentes de apoio e colaboração por parte do Estado, o que provoca uma visão positiva acerca das finalidades dos testes.

Nessas três posições, a visão dos professores no tocante à relação da avaliação e responsabilidade do Estado e das escolas/professores com a promoção da qualidade da educação é particularmente diferente. Destarte, as repercussões dos testes são distintas, pois no primeiro grupo os docentes se sentem orientados a mostrar índices, o que poderia ser conseguido, inclusive, com “preparação/mecanização do estudantes” para o teste, processo que demanda mais trabalho, ainda que para um objetivo questionável. Contudo, para o segundo grupo, as demandas de trabalho e responsabilização da escola são ainda mais ampliadas, dado que estes entendem que nas mesmas condições de trabalho precisam se desdobrar para elevar a aprendizagem dos estudantes – o Estado não quer apenas números, e sim efetivamente mais

qualidade. Já no último grupo, os professores se sentem aliviados, uma vez que acreditam no intento do Estado em contribuir e assumir a responsabilidade de forma partilhada.

Nessa conjuntura, podemos avaliar que a visão acerca da perspectiva da *accountability* em curso no país não é uníssona entre os entrevistados. Assim, abordaremos a seguir o que muitos sujeitos ressaltam como dimensão positiva da *accountability* e, na sequência, o que pode ser definido como a promoção da responsabilização unilateral da escola e a paralela intensificação do trabalho docente, que caracteriza, para os sujeitos, o lado negativo.

### 5.2.2.1 Dimensões positivas da *accountability*

A influência dos testes estandardizados na ampliação do empenho por parte dos profissionais da escola é citado por sujeitos que estão distribuídos nos quatro grupos (W, X, Y e Z), como podemos avaliar na Tabela 13. Dos itens diretamente relacionados, destaca-se a menção à ampliação do compromisso dos docentes, o que é assumido por 24 dos 225 sujeitos entrevistados, que avaliam positivamente essa iniciativa; a pressão exercida pelos testes é abordada por 104 pessoas, das quais 10 apontam esse fator como benéfico. O controle é destacado por nove profissionais, sendo que todos julgam como contributo dos testes a educação; e outros quatro sujeitos salientam que os testes conduziram ao aumento da responsabilidade dos profissionais, o que consideram necessário. A cobrança gerada pelos testes também é destacada por três sujeitos como aspecto salutar.

Tabela 13. Efeitos dos testes estandardizados por grupo de escolas

13.1 Representação de sujeitos por temas de impacto

Grupos	Compromisso dos professores		Pressão sobre a escola		Controle		Responsabilidade / Responsabilização		Cobrança via testes estandardizados	
	Fav.*	Cont.**	Fav.*	Cont.**	Fav.*	Cont.**	Fav.*	Cont.**	Fav.*	Cont.**
Grupo W	5	0	1	17	2	0	1	12	1	7
Grupo X	5	0	7	28	3	0	1	23	1	12
Grupo Y	4	0	0	14	2	0	1	11	0	8
Grupo Z	10	0	2	35	2	0	1	28	1	21
Total	24	0	10	94	9	0	4	74	3	48
	24		104		9		78		51	

13.2 Proporção em relação ao n. de sujeitos entrevistados (225)

Grupos	Compromisso dos professores		Pressão sobre a escola		Controle		Responsabilidade / Responsabilização		Cobrança via testes estandardizados	
	Fav.*	Cont.**	Fav.*	Cont.**	Fav.*	Cont.**	Fav.*	Cont.**	Fav.*	Cont.**
Grupo W	2%	0%	0,4%	8%	1%	0%	0,4%	5%	0,4%	3%
Grupo X	2%	0%	3%	12%	1%	0%	0,4%	10%	0,4%	5%
Grupo Y	2%	0%	0%	6%	1%	0%	0,4%	5%	0%	4%
Grupo Z	4%	0%	1%	16%	1%	0%	0,4%	12%	0,4%	9%
Total	10%	0%	4%	42%	4%	0%	2%	32%	1%	21%
	11%		46%		4%		35%		23%	

\*Fav.: Favorável; \*\*Cont.: Contrário

### 13.3 Proporção de sujeitos por grupo de escolas em relação ao número total de entrevistados

Grupos	Dír.	EEB	Prof.	Total	%	Nº respostas*	Total entrevistados	Respostas/Total entrevistados
Grupo W	4	8	21	33	15%	46	33	139%
Grupo X	10	19	49	78	35%	80	78	103%
Grupo Y	5	9	20	34	15%	40	34	118%
Grupo Z	10	19	51	80	36%	100	80	125%
Total	29	55	141	225	100%			

\* Uma ou mais respostas por entrevistado em relação aos itens

Fonte: Dados da pesquisa, a partir de entrevistas realizadas no primeiro semestre de 2012.

Universo de 225 sujeitos, sendo que o Grupo W representa 15%; o Grupo X, 35%; o Grupo Y, 15%; e o Grupo Z, 36%.

Essa orientação dos dados poderia sugerir uma responsabilidade subjetiva (da pessoa com ela mesma) (MOSHER *apud* CAMPOS, 1990), que indica não ser necessária uma cobrança externa (de fora da pessoa) para que os professores realizem a docência com responsabilidade, pois eles teriam, por si mesmo, um compromisso com o trabalho realizado, como defende o(a) professor(a) de Português L66.

**Elas [avaliações em larga escala] não interferem porque, independente dessas avaliações ou não, o trabalho que eu vou desenvolver com os alunos é aquilo que eu acredito que deve ser**, como deve ser, a melhor forma de trabalho. Independente delas ou não, eu vou realizar o trabalho de acordo com aquilo que eu acredito que o aluno precisa vivenciar, o conhecimento que ele precisa. **Se não houvesse essas avaliações externas, eu trabalharia da mesma forma**, até mesmo porque eu não acredito que elas medem realmente a realidade da sala de aula (GRUPO Y, ESCOLA 10, PROF. PORT. L66, BRASIL, 21 jun. 2012).

Contudo, no caso dos dados anteriores, esse movimento de ampliação do compromisso e da responsabilidade é indicado pelos docentes como decorrência da prestação de contas e da responsabilização gerada pelos testes estandardizados, e não por uma responsabilidade subjetiva. Nesse sentido, a avaliação em larga escala teria, segundo eles, impulsionado práticas e um posicionamento profissional mais empenhado e atento ao processo pedagógico. Em relação aos grupos de escolas, quando considerada a porcentagem de sujeitos que envolvem cada um<sup>113</sup>, observa-se que as manifestações sobre as questões da Tabela 13 (compromisso; pressão dos testes; controle, responsabilidade e cobrança) são mais mencionadas nas entrevistas pelos Grupos Z e W, sendo que o Grupo W avalia de forma mais positiva e Z, mais negativa.

No que diz respeito à visão positiva, se numericamente esses valores são reduzidos quando comparados ao total de sujeitos entrevistados, como aponta a Tabela 13.2, qualitativamente têm um significado importante no processo de responsabilidade do trabalho docente desempenhado nas escolas públicas. E, embora tenhamos que problematizar o impacto desses fatores diante das condições precárias de trabalho dos professores, isso não justifica a falta de compromisso e responsabilidade, principalmente com os estudantes que têm mais dificuldades. Como o(a) professor(a) S134 destaca, os testes provocaram mudanças na relação de alguns docentes com a prática pedagógica, pois as novas exigências levaram à busca de alternativas diante dos obstáculos no processo de ensino e aprendizagem ou, como aponta o(a) docente M132, depois dos testes, o compromisso do professor com o discente

<sup>113</sup> Na Tabela 13, observa-se que X e Z possuem, respectivamente, 35% e 36% do total de sujeitos entrevistados, quase o dobro de sujeitos dos Grupos W e Y, ambos aproximadamente com 15% (Cf. Tabela 13.3).

começou a ser mais questionado, sendo que ele não pode simplesmente reprovar o aluno. Como avalia o(a) diretor(a) A57, ainda que pareça esconder outras intenções em termos políticos, a cobrança é necessária por promover a dedicação, seja do professor ou do próprio gestor. Nesse ponto de vista, entendemos tal dado como contributo da política de avaliação, haja vista que todos têm obrigação com os estudantes da rede.

[...] A minha forma de trabalhar mudou depois dessas avaliações, porque **agora a gente tem que buscar mais informações para poder ajudar o aluno, para ele não ficar perdido**. Assim, **o professor acaba pesquisando mais** (GRUPO Y, ESCOLA 17, PROF. PORT. S134, BRASIL, 6 jul. 2012).

[...] Porque **hoje o professor tem mais compromisso com o aluno, porque acaba caindo na avaliação, porque você é cobrado**. Você **tem mais compromisso** com a alfabetização, com o **aprendizado do aluno**, porque não tem reprovação (GRUPO Y, ESCOLA 17, M132, BRASIL, 13 jun. 2012).

Na verdade, **é uma relação de cobrança, e a gente sabe que é por questão política que isso acontece**. Mas eu vejo, **apesar das questões políticas** [...], entendo que aqui para **nós ela é boa**. Apesar de ter que retomar algumas coisas, enquanto professor, **a gente fica um pouco sobrecarregada** e, com certeza, enquanto diretor também a gente fica, pois a gente tem que motivar esse aumento [trabalho]. **Tanto o professor quanto o diretor têm que ter uma dedicação, uma cobrança para que isso aconteça**, para que essa retomada seja feita. Acaba que o grupo todo é cobrado, **mas não vejo isso negativamente, mas positivamente** (GRUPO X, ESCOLA 9, DIRETOR(A) A57, BRASIL, 11 jun. 2012).

É interessante destacar também que, para alguns professores, os testes contribuíram para suprir certo “vazio”, ou seja, eles apontam o sentimento de “abandono” na educação pública, por isso afirmam que estavam “soltos”, sem nenhum “controle” por parte do Estado, e as avaliações assumiram em parte esse espaço. Na visão de gestores como A201, A32 e I106, a falta de intervenção gerava uma noção de improbidade, de falta de prestação de contas e de responsabilização. Os testes têm se configurado, na visão desses sujeitos, como mecanismo que impera diante das possíveis irresponsabilidades no serviço público prestado; assinalam, com essas reflexões, as demandas da própria regulação do Estado como parte das suas atribuições.

Portanto, embora sempre haja o risco dos interesses que orientam a avaliação, os impactos na autonomia docente e as possíveis injustiças, como poderia se problematizar na fala do diretor A32, negar a obrigação dos professores em cumprir seu trabalho com empenho também pode provocar outras formas de injustiça. Garantidas as condições de trabalho ao docente em suas diferentes dimensões e a possibilidade de superação de suas dificuldades, ele,

assim como todos os demais ocupantes de cargos públicos, deve assumir a sua responsabilidade na docência.

**Por muito tempo ficamos muito soltos, agora tem mais controle.** Antes se falava que o funcionário **achava** que era do **estado** e então, nada... **não interferia**, achava que não dava nada, **agora há como cobrar. Ano passado dispensamos quatro professores** (GRUPO Y, ESCOLA 4, DIRETOR(A) A32, BRASIL, 18 jun. 2012).

[...] querendo ou não, há [direcionamento] porque a **Secretaria determina o que é que tem que ser feito em todas as escolas**, é assim uma política direcionada, mas eu **não vejo essa política negativa, não, eu vejo ela como positiva**. [...] Acho que a partir daí [testes standardizados] **teve-se um compromisso com a aprendizagem dos alunos**, você **tem que ensinar**, o **aluno precisa aprender** [...]. Teve uma época que ela [escola] **ficou muito solta**, cada um fazendo do jeito que achava que era melhor, e agora não, agora todos têm que trabalhar para o mesmo fim, que é o ensino e a aprendizagem, a aprendizagem do aluno, a formação desse aluno (GRUPO X, ESCOLA 6, DIRETORA A201, BRASIL, 31 maio 2012).

[...] **acho que isso [avaliação das escolas] é uma obrigação e um direito do governo**. [...] Nós somos obrigados a mostrar resultados, e resultados positivos, **a escola tem, existe para fazer um diferencial na vida dos alunos**, e ela também nos diz, o governo gasta com recursos, não só no pagamento dos servidores públicos, mas também enviando material, na área de informática, laboratórios e tudo mais; então, a escola tem mais que devolver isso em prestação de serviço com qualidade. Às vezes diretores, **professores que ficam... acham isso ruim, eu não acho isso ruim, eu acho que é mais do que... não estamos fazendo mais do que a nossa obrigação, nós existimos é pra isso. Então, tem que cumprir o seu papel, e se a escola não está dando conta de cumprir o seu papel, tem que fiscalizar mesmo** [...] (GRUPO W, ESCOLA 25, DIRETOR I106, BRASIL, 28 maio 2012).

Na pesquisa observamos também que as faltas e irresponsabilidades de determinados profissionais geram insatisfações àqueles que assumem a responsabilidade para com a educação, uma vez que o descompromisso de alguns provoca consequências negativas no desenvolvimento dos estudantes e amplia a carga de trabalho para os colegas mais dedicados, os quais se sentem injustiçados diante da falta de intervenção sobre os outros profissionais. Esses conflitos são ainda mais intensificados com os testes standardizados, haja vista que a distribuição das disciplinas e turmas avaliadas, não raro, é orientada explicitamente (ou não) pelo compromisso dos professores, como expõe o(a) diretor(a) E89, o(a) qual seleciona o profissional que julga mais empenhado para assumir essas turmas. Como critica o(a) professor(a) regente S56, há mais pressão sobre alguns docentes, sobretudo os que são avaliados informalmente como mais dedicados.

Então, o que eu faço é tentar convencer alguns, por exemplo, eu cheguei e comentei com uma, falei assim: “Ó, o ano passado a nota não foi muito boa e tal e tal, então no ano que vem”..., é um trabalho de política, né? **“O ano que vem eu gostaria que você pegasse porque você tem um bom domínio, você é boa para desenvolver seus alunos”**, ela aceitou. [...] fui norteando elas, eu sentei com todas aqui [para distribuição de turma] e falei: “Você tem direito de escolher” [...]. Aí eu falei: “Porque você desenvolve um bom trabalho, as notas são avaliadas, você tem muita experiência e blá, blá, blá”, é... **elogiei bastante para que ela pudesse se sentir realmente preparada para pegar aquela turma**” [...] (GRUPO X, ESCOLA 15, DIRETOR E89, BRASIL, 20 jun. 2012).

Acho importante [avaliação em larga escala], penso diferente dos meus colegas. **Ela [avaliação] deve servir para avaliar o aluno, mas também o professor**. Quando vejo [...] esse resultado, me sinto afetada, vejo pelo todo... **Todos querem que eu pegue as piores classes, eu não posso pegar todas. Aquela coisa de escolher, sou contra, todos devem trabalhar bem** [...] (GRUPO X, ESCOLA 19, PROF. REGENTE S56, BRASIL, 4 jul. 2012).

Vale salientar que, embora na sequência do texto lancemos críticas ao sentido e significado desse compromisso ou responsabilidade – por estar, não raro, orientado pela lógica dos números, da responsabilização unilateral e assumir os testes como sinônimo de qualidade –, a mobilização e o posicionamento comprometido do profissional com o seu trabalho são fundamentais. Assim sendo, notamos uma contribuição dos testes para a edificação, ainda que mitigada, da prestação de contas e responsabilização dos profissionais da escola, essencial a toda instituição pública. Contudo, esse mesmo movimento é avaliado pelos professores pesquisados como forte mecanismo de *responsabilização unilateral* das escolas, sobretudo ao lançar sobre elas responsabilidades que não são de sua incumbência e que, diante de condições precárias, demandam a intensificação do trabalho docente para atender às metas estabelecidas pelos testes. Ainda que seja necessária a promoção de políticas avaliativas, observa-se que elas atualmente estão voltadas, em grande medida, para a responsabilização da escola, principalmente diante da falta do Estado no cumprimento de suas funções e obrigações.

#### 5.2.2.2 Dimensões negativas: responsabilização unilateral e intensificação do trabalho

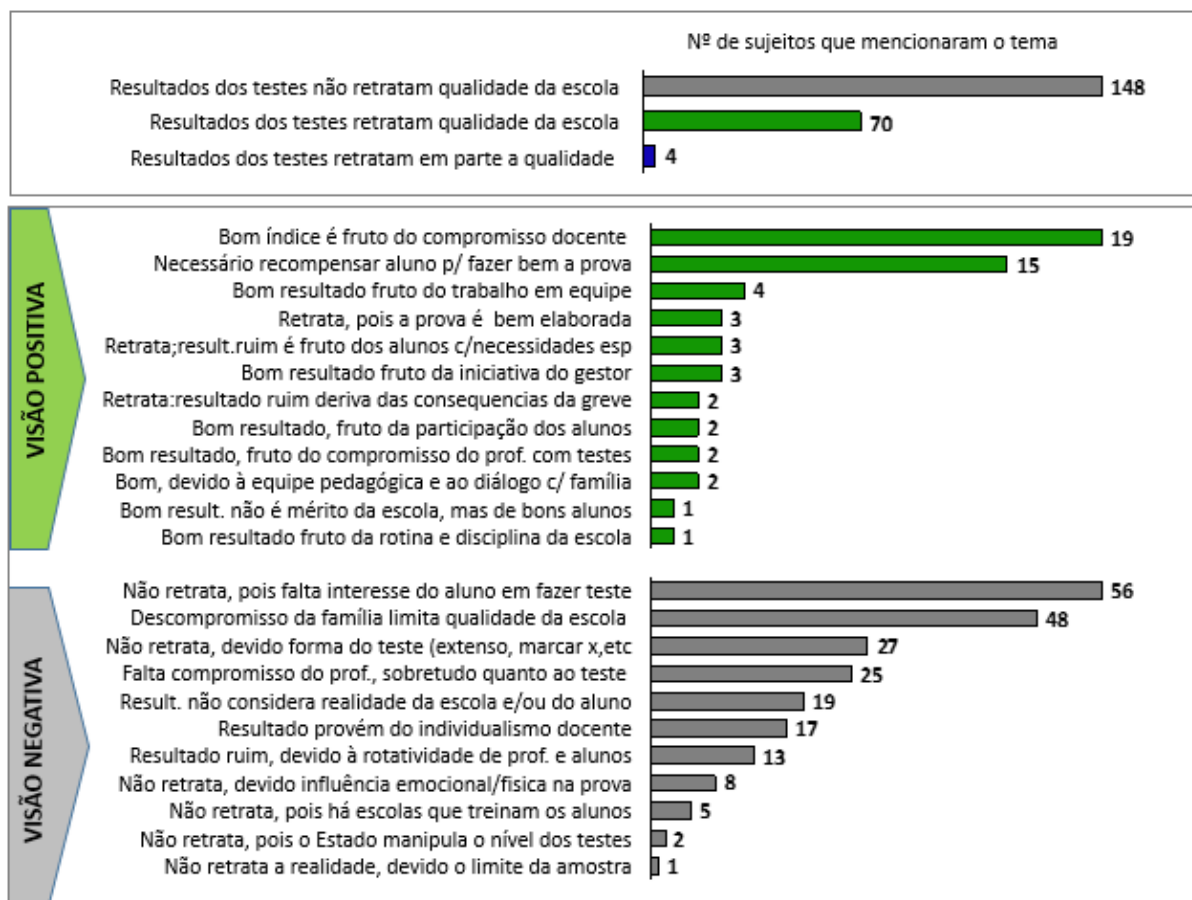
Como analisamos no início deste capítulo, no estudo do Ideb das escolas pesquisadas, muitos foram os avanços em relação aos índices, especialmente dos Grupos W e Y; em contrapartida, os professores ainda vivem condições precárias de trabalho. Tal cenário evidencia, de acordo com as narrativas dos profissionais entrevistados, um processo

decorrente, sobretudo, de três aspectos, por nós assim categorizados: responsabilização unilateral da escola, intensificação do trabalho docente e mecanismos de orientação da prática pedagógica para os testes (mecanismo questionável, mas que também demanda mais trabalho).

Conforme os dados da Tabela 13, o grupo que enfrenta mais problemas de *performances* no índice (Grupo Z) é o que se sente mais afetado negativamente em termos de pressão, responsabilização e cobrança por meio dos testes estandardizados. Porém, o segundo grupo que mais apontou esses aspectos como negativos foi o Grupo W, o qual mais avançou nos resultados do Ideb. Essa aparente contradição deriva da dupla perversidade da avaliação, pois, no caso do Grupo Z, observamos um processo de responsabilização unilateral marcado por rótulos e estigmas que a escola enfrenta; já o Grupo W sofre o peso de manter sua “nota 10”. Em ambos, os professores evidenciam o lado negativo da avaliação, quando esta não assume uma perspectiva formativa em que o próprio processo avaliativo se configura em momento de superação das dificuldades e, nesse sentido, é em si um momento de aprendizado/formação.

Quando solicitamos aos sujeitos que avaliassem se o Ideb retrata a qualidade da instituição e discorressem sobre os fatores que levavam aos índices obtidos, constatamos, como exposto no Gráfico 17, que para 148 dos 225 entrevistados o resultado dos testes não retrata a qualidade da escola; para 70, os resultados representam a qualidade; e para quatro, retratam em parte. Quanto à justificativa diante dos resultados, evidencia-se que esta é orientada pela responsabilização unilateral, seja perante altos ou baixos índices. Portanto, ainda que os professores critiquem a responsabilização unilateral da escola promovida pelo Estado, por outro lado eles também usam essa lógica, como analisamos a seguir.

Gráfico 17. Fatores que interferem (positiva ou negativamente) nos testes estandardizados



Fonte: Dados da pesquisa, a partir de entrevistas realizadas no primeiro semestre de 2012.

(\*) Universo de 225 sujeitos.

Os fatores que justificam os resultados positivos da escola são: o compromisso docente (19 sujeitos); a prática da escola em recompensar os estudantes para fazer bem a prova (15 sujeitos); o trabalho em equipe (quatro sujeitos); a boa elaboração da prova (três sujeitos); o bom trabalho do gestor (três sujeitos); a participação dos alunos (dois sujeitos); o preparo que o professor faz para os testes (dois sujeitos); o bom trabalho da equipe pedagógica (dois sujeitos); ou devido ao mérito dos alunos (um sujeito) e da rotina e disciplina da escola (um sujeito). Tais dados permitem constatar que, quando os entrevistados assumem que os índices representam a qualidade da escolas e os resultados da instituição são positivos, isso decorre sobretudo da escola, e não da intervenção do Estado, a fim de colaborar para essas melhoras. Além disso, sustentam um protagonismo normalmente unilateral, ou seja, o sucesso decorre dos atributos individuais de sujeitos ou de uma característica pontual da instituição, e não do coletivo.

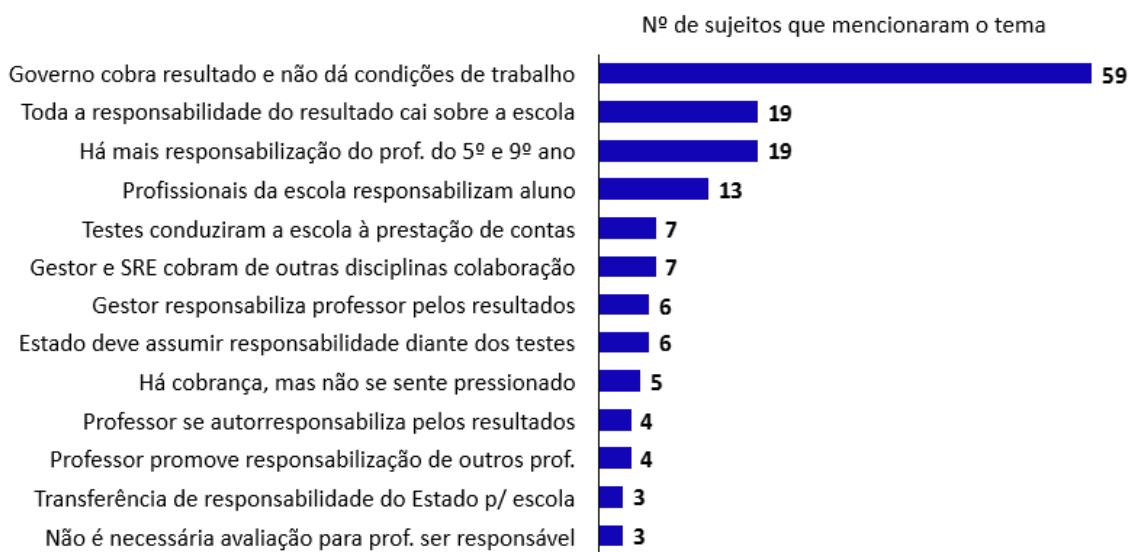
Enquanto isso, na percepção daqueles que têm uma visão negativa quanto aos índices como indicativo da qualidade da escola, as justificativas decorrem de fatores como a falta de

interesse dos estudantes em fazerem os testes (56 sujeitos); o limitado compromisso da família (48 sujeitos); os problemas do instrumento avaliativo (27 sujeitos); a falta de empenho dos professores com os testes (25 sujeitos); o olhar restrito da avaliação, por não considerar a realidade da escola/estudantes (19 sujeitos); o individualismo dos docentes que não colaboram para melhorar os resultados (17 sujeitos); a rotatividade de professores e estudantes (13 sujeitos); o impacto emocional na hora do teste (oito sujeitos); o “treino” dos alunos que mascara o resultado (cinco sujeitos); o Estado que manipula o nível do teste (dois sujeitos); e a aferição limitada a alguns anos do Ensino Fundamental (um sujeito). Essas afirmações são emblemáticas de um “olhar míope” que também desconsidera a complexidade da educação e indica “o” responsável.

Ambos os olhares (positivo ou negativo) estão em consonância com a lógica da responsabilização unilateral assumida pelos liberais, defensores da “busca ao culpado”. Tanto o sucesso quanto o fracasso são atribuídos ao indivíduo ou a um fator específico, secundarizando a complexidade e a dinâmica dialética de fatores pedagógicos, sociais, econômicos e culturais que interferem no processo educacional. Nessa perspectiva, os testes têm contribuído para reforçar tais princípios no contexto das escolas públicas.

Paralelamente, é nessa mesma lógica que os professores denunciam o sentimento de que são responsabilizados sozinhos pelo desempenho da escola, especialmente porque, sem condições de trabalho apropriadas, tal instituição é obrigada a gerar alternativas para atender às metas externas exigidas pelo Estado, como podemos analisar no Gráfico 18. Para 59 sujeitos, o governo cobra por resultados, mas mantém condições precárias de trabalho; 19 indicam a responsabilização unilateral da escola; para outros 19, a responsabilização é mais acentuada sobre os docentes que atuam nos anos e disciplinas avaliadas; seis pessoas afirmam que o Estado deve assumir a sua responsabilidade diante dos resultados dos testes; e três dizem que o Estado tenta transferir a sua responsabilidade para as escolas. Como destaca o docente A124, o Estado define metas, exige aprovação dos estudantes e cobra a aprendizagem; contudo, não promove condições dignas de trabalho ao professor, pelo contrário, deixa muitas escolas em situação calamitosa. Tal fórmula não é necessariamente “contraditória”, pois está apoiada na lógica da responsabilização unilateral e intensificação do trabalho docente.

Gráfico 18. Responsabilização unilateral



Fonte: Dados da pesquisa, a partir de entrevistas realizadas no segundo semestre de 2012.  
(\*) Universo de 225 sujeitos.

A responsabilização unilateral da escola provoca o desgaste do professor, como salientam os(as) docentes F35 e E62, visto que, diante de resultados dos estudantes abaixo da meta acordada, os professores são avaliados e questionados em sua prática docente.

**O ideal, em termos de avaliação de políticas públicas, é que fossem desenvolvidas ações, projetos voltados para a melhoria da escola, e não é isso que acontece.** O que parece é que eles fazem isso com o **intuito de colocar a culpa em alguém**. As escolas tiveram queda nos resultados, qual o motivo que eles colocaram? O primeiro foi a greve [...]. Porque com a greve a culpa é dos professores que fizeram a greve (ESCOLA Z, ESCOLA 18, F35, BRASIL, 5 jul. 2012).

[...] As pessoas estão trabalhando extremamente desgastadas, é sobre-humano, é físico. Não é nem tanto o salário, mas o tratamento, a desvalorização profissional no sentido... nesse sentido, o Estado é terrível, é **a transferência da responsabilidade pelo fracasso**. Eles jogam toda a responsabilidade do que seja fracasso para o corpo docente (GRUPO X, ESCOLA 9, E62, BRASIL, 11 jun. 2012).

No Gráfico 18, há outros movimentos orientados pela lógica da responsabilização unilateral, voltados não para os professores, mas para outros grupos. Como 13 profissionais que responsabilizam os estudantes pelos resultados; seis gestores que responsabilizam o professor pelos índices; quatro professores que responsabilizam outros professores; e há quatro docentes que se autorresponsabilizam (apenas dois sujeitos fazem uso dos resultados no sentido da autoavaliação). Tanto na direção de responsabilização do Estado para a escola; quanto da escola para o Estado; dos professores sobre os estudantes; dos gestores sobre os

professores; dos professores sobre os colegas; e dos docentes sobre si mesmos, há, geralmente, um sentido unilateral, e não a responsabilidade como parte da obrigação de um coletivo, cada qual com sua incumbência. Tal visão pouco contribui para a qualidade da educação desenvolvida nas escolas públicas, pois é sustentada por uma lógica da independência dos produtos em relação ao processo numa orientação positivista e tecnicista da avaliação, que, como analisa Dias Sobrinho (1996, p.18), tenta abafar a complexidade das situações humanas e a importância das trajetórias e relações vividas: é mais fácil buscar um “culpado” no lugar do “balanço complexo”, da “[...] globalidade do objeto como princípio heurístico e a busca em conjunto, através de negociação, das transformações qualitativas desejadas”. O excerto do(a) professor(a) regente S56 aponta o processo de autoculpabilização, já o(a) professor(a) de Português A179 se autodesresponsabiliza e culpabiliza os estudantes.

Para avaliar o que estou fazendo [objetivo da avaliação externa], se está dando certo. Se eu ensino e vejo que a maioria aprendeu e três, **não, é culpa minha**. Quando vejo isso [resultados dos testes estandarizados], **fico constrangida com essa nota** (GRUPO X, ESCOLA 19, PROF. REGENTE S56, BRASIL, 4 jul. 2012).

Geralmente, **os alunos não saem bem nas avaliações externas porque são alunos fracos** e que provavelmente vão repetir o ano (GRUPO X, ESCOLA 28, PROF. PORT. A179, BRASIL, 15 jun. 2012).

Como defende Dias Sobrinho (1996), é na *avaliação institucional* que os professores devem pensar e fazer a crítica sobre os problemas, as contribuições e as contradições da avaliação em larga escala. No âmbito dessa avaliação, a escola precisa problematizar o significado de qualidade almejada e a concepção que tem orientado o Estado.

Essa relação cultural que avalia pontualmente, que nega as relações e simplifica a análise da realidade avaliada é intensificada pela lógica dos testes, os quais envolvem a avaliação em uma lógica da objetividade dos números. Nesse sentido, entendemos que os testes têm instigado a responsabilização unilateral, o individualismo no lugar do coletivo, ou, como destaca o(a) diretor(a) O77, a busca do culpado ou do “salvador” no lugar de uma responsabilidade partilhada, uma ideologia ainda marcada pelo nexos meritocrático.

Conforme essa lógica, dos 225 sujeitos envolvidos na pesquisa, 25 relacionaram diretamente os testes ao processo de culpabilização. Afirmam que a SRE usa um discurso no qual explicitamente lança a culpa nos professores; ressaltam que a forma como os testes são divulgados e como ocorre a intervenção da secretaria sugerem que a culpa pelo baixo desempenho é da escola; e outros quatro professores assumiram a lógica da autoculpabilização, ou seja, realizam discursos em que atribuem a si mesmos não apenas a

responsabilidade, mas a culpa pelo desempenho. Quem destaca essa posição indica uma ideia mais extrema, posto que gera uma noção muito negativa por indicar um julgamento que isenta os demais e atribui sobre alguns o veredito pelos resultados obtidos, a exemplo do(a) diretor(a) E51, que lança sobre o professor unicamente a “culpa” diante da não aprendizagem.

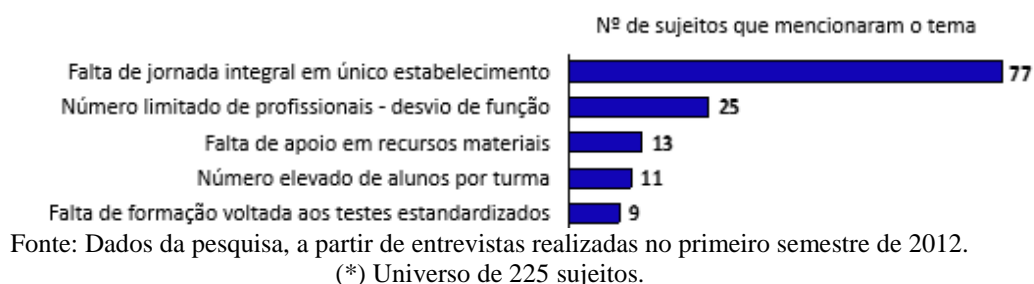
**Toda avaliação, todo processo de avaliação não deixa de ser um controle.** [...] Vejo um lado positivo, né? Mas às vezes acaba se chocando com esses problemas que eu comentei anteriormente. Então, **nem sempre o resultado negativo é culpa do gestor ou do professor**; a gente tem que avaliar outras questões, como a **condição de trabalho do docente**. [...] Ele [governo] não analisa as condições de trabalho; eles começam a trabalhar somente em cima dos porquês daquilo, **mas sempre buscando um culpado**. As condições de trabalho não são focadas em análise, e sim no preparo do professor. **Na verdade, é a busca da culpa. E a “culpa é do professor”** (GRUPO X, ESCOLA 12, DIRETOR(A) O77, BRASIL, 13 jul. 2012).

[...] **o objetivo não é avaliar aluno, e sim o ensino**, saber **o que o professor está fazendo**, o que a escola está fazendo pelo menino, qual a relação aluno-professor, a **avaliação é principalmente em relação ao professor**. A questão do **governo não é qualidade, e sim quantidade**. Se **o aluno não aprende, a culpa é jogada para cima do professor**; assim, o professor acaba se sentindo **desvalorizado** (GRUPO Z, ESCOLA 18, PROF. REGENTE C33, BRASIL, 5 jul. 2012).

**Ele [professor] está mais preocupado com a recuperação paralela por causa dessa avaliação.** Então, essa preocupação de o **aluno** ter que **aprender de qualquer forma**, e qualquer aluno aprende; então, isso já tem essa consciência, **qualquer aluno é capaz de aprender**, não importa o que ele tem, que **antes era aquela massificação**: “**ah, esse aluno não aprende é muito preguiçoso**”, “**ah, ele não aprende porque ele tem problema**”, “**os pais são separados**”, “**tem problema, o pai está preso**”, “**tem problema porque é filho adotivo**”, então, isso aí já está dignificando, e **todo aluno é capaz de aprender, porque senão é culpa do professor** (GRUPO X, ESCOLA 19, DIRETOR(A) E51, BRASIL, 29 jul. 2012).

As exigências de ampliação dos índices na lógica do estado, nesse caso, de Minas Gerais, devem ocorrer sem levar em consideração a realidade diversa que faz parte das escolas da rede estadual de ensino. Nas entrevistas, os professores reconhecem a necessidade da avaliação e sua responsabilidade, mas citam dificuldades como a falta de jornada integral em uma única instituição (citado por 77 sujeitos); o número limitado de profissionais na escola e em decorrência os inúmeros de desvios de função (25 sujeitos); a falta de recursos materiais (13 sujeitos); o elevado número de alunos por sala (11 sujeitos); e a falta de formação (nove sujeitos), como destacado no Gráfico 19.

Gráfico 19. Condições de trabalho docente



Para o(a) professor(a) de Matemática T94, o problema é a forma como a avaliação é usada, pois se exige muito sem que o professor tenha acesso a mais recursos ou apoio. Afirma que a SRE cobra mais qualidade, mas sem gerar mais gastos para o Estado, ou seja, quer desde que a escola e, sobretudo, o professor o faça. Segundo os docentes A124 e T94, como efeitos temos mais trabalho.

[...] Querem [estado] que saia [estudante aprovado] porque tá gastando muito dinheiro ficando retido, né? E **querem que eles aprendam, só que não dão as condições para eles**, não perceberam que a sociedade mudou também, que as coisas são mais difíceis, que tá fora dos muros da escola. Enquanto o pai e a mãe estão trabalhando dez horas por dia, nós não vamos conseguir mudar a escola; então, a sociedade vai ter que mudar. [...] Não perceberam, perceberam? Só que quem manda é o capital, né? **Eles querem que os alunos vão, mas avaliam pra ver se ele aprendeu**, aí você acha que **em cima de quem que cai? Como que eles querem isso? Porque são duas coisas contraditórias** (GRUPO W, ESCOLA 23, PROF. HIST. A124, BRASIL, 28 jun. 2012).

[...] eu não sou contra essas avaliações, eu sou contra a forma como tem sido passado isso pra nós, você tá entendendo? Porque é uma coisa que **está jogada de cima pra baixo**. [...] O problema é a forma que tá sendo apresentada. [...] Chegam pessoas aqui para intervir na escola e que não têm experiência nenhuma de sala de aula, têm experiência só de papel, né?... mas a realidade eles não conhecem. **Vou te falar, veio uma analista da Superintendência e pediu pra assistir minha aula. Ela chegou lá e falou “que não era isso que ela queria ver”, e eu: “O que você quer ver?”, “Ah eu quero ver você recortar, você encaixar, você não sei o quê...”**, gente, não é assim! A gente não faz isso todo dia, né? Não tem como, **você não tem material, você não tem nada**. Então **vem para te criticar, e não para te ajudar**. [...] **Eles querem aumento de qualidade, mas sem gerar gastos para o estado, eu acho que é mais ou menos isso**. [...] **Então, eles querem desde que vocês façam** [...] (GRUPO X, ESCOLA 15, PROF. MAT. T94, 4 jun. 2012).

A redução de profissionais e a ampliação de funções até então realizadas por outros profissionais (operar fotocopiadora, psicólogo, professor eventual, ou até mesmo exercer funções de colegas de áreas específicas, como no caso da Educação Física, que, no estado de Minas Gerais, passou a ser atribuição dos professores regentes) fazem parte do corte de

recursos presente na lógica do Choque de Gestão em Minas Gerais, assim como da ideia de um profissional polivalente.

Segundo outros professores do Grupo Z, a intensificação do trabalho é decorrente do processo de “culpabilização”, pois, diante da pressão no sistema educativo e social, os docentes passam a se sentir coagidos. Para o(a) professor(a) regente F189, as avaliações têm contribuído, mas o professor se vê abandonado e sem apoio, e vive a pressão dos testes como uma “arma apontada para a sua cabeça”. Quando ele não atende às expectativas, é julgado como o único “errado” e, nessa realidade, se sobrecarrega, como afirma o(a) docente P38, o qual exemplifica que ocupa o horário das aulas de Educação Física, Ensino Religioso e até mesmo o horário de planejamento para trabalhar com estudantes considerados de baixo desempenho nos testes standardizados.

O governo tem **cobrado** muito porque a **prova** [testes standardizados] **exige**, fala, mas **para nós professores**, praticamente não tem feito **nada**, não dá **condições**. Precisamos estimular a leitura, mas não tem ninguém na **biblioteca**, assim como no **laboratório** de informática. **É muita responsabilidade sobre o professor**. Eu estou com o projeto de leitura e estou lá dando conta da biblioteca... quando ainda se usa lá o **mimeógrafo** [...] não é para ficar **xerocando**, e tem escola que nem tem máquina de xerox. Nossa **biblioteca é escura**, e os livros não ficam bem organizados pela **professora readaptada** [...]. Ela tem **muitas funções**, por exemplo, vai para o bar e a pessoa **não é preparada**, está lá só porque tem que estar em algum lugar, e não por ter preparo (GRUPO Z, ESCOLA 18, PROF. PORT. P38, BRASIL, 25 maio 2012).

**Contribuem [avaliação em larga escala] muito**, é uma mediação do que realmente está acontecendo em tempo real. É um norte, **todo trabalho deve ser avaliado**. [...] O que eu **não concordo é a forma, pois é uma arma apontada para a sua cabeça, e falta apoio**, quando falo em professor bem pago, essa questão do salário..., mas não é só isso, essas condições hoje... o professor fica com as mãos amarradas. O aluno sabe que não pode mais ser reprovado... tem aluno que não respeita, não valoriza o professor, **sempre o professor é o errado. Acho que por isso que frustra o professor, essa falta de apoio** (GRUPO Z, ESCOLA 3, PROF. REGENTE F189, BRASIL, 6 jun. 2012).

O efeito mais objetivo da responsabilização é materializado com a “intervenção pedagógica” da SRE na escola, situação na qual um analista educacional passa a acompanhar a rotina da instituição e a “fiscalizar” o trabalho pedagógico e as estratégias para superar o baixo desempenho nos índices. O receio de muitos professores em ter baixo desempenho está associado ao temor de a escola sofrer “intervenção pedagógica”.

Além disso, a pressão exercida sobre essas instituições também ocorre pelo estigma. Na concepção formativa de avaliação, rotular e expor publicamente os problemas da escola

não colabora com a sua melhora; ao contrário, tende a gerar o um clima negativo, pois não se deseja trabalhar ou estudar em uma instituição “taxada como ruim”.

Não sei se concordo ou não, acho que é o caminho. Infelizmente não tem como mudar isso. Aí você não vai fazer por quê? Você vai deixar seus pontos despencarem? Tem que acontecer, concorde ou não. Ou pode ter alguém aqui que não concorde, mas não tem jeito de desviar disso aí. [...] Eu, por incrível que pareça, não sei se é o certo, mas eu concordo. **Ajudou porque essa escola aqui estava com baixo desempenho. Então, qual é a proposta? Eu sei que a pressão é muita, não estou dizendo que não, porque você acaba fazendo, né? Mas ninguém quer ter uma escola estratégica, eu tenho certeza, entende? Então, se a gente não quer que as pessoas [analista educacional] estejam aqui dentro, o que é muito complicado, então a gente tenta fazer o que a gente pode, dentro das nossas possibilidades [...]** (GRUPO W, ESCOLA 24, EEB E139, BRASIL, 28 jun. 2012).

[...] Superintendência, a própria Secretaria de Educação, eles ficam monitorando quase que sempre esses resultados, e o monitoramento faz com que determinadas políticas ajam em determinadas escolas, ainda não abrangem 100% porque inicialmente a Secretaria está preocupada com as mais, que tenha os piores resultados, **que são as chamadas escolas estratégicas. A nossa, nesse decorrer de avaliação, nunca foi, mas eu sinto que quando existem essas escolas estratégicas**, existe uma intervenção nessas escolas e há uma cobrança exacerbada em cima do diretor e em cima dos professores, aí esse monitoramento fica diário, ou semanal. **Hoje, se você ser taxado de escola estratégica, você é pejorativo no sentido negativo** (ESCOLA 22, DIRETOR O156, BRASIL, 12 jun. 2012).

Ser escola em intervenção provoca novas demandas de trabalho, como sugere o(a) professor(a) de Português K60, o(a) qual está em uma escola do Grupo X e não vive a ação efetiva da intervenção, contudo, esse receio o(a) faz buscar o atendimento aos testes. Na realidade dos(as) professores(as) A104 e N49, ambos do Grupo Z, há o impacto objetivo dos testes sobre a docência, pois já estão em “intervenção pedagógica”. Podemos entender que a docência nas escolas, como do Grupo Z, sofrem consequências distintas das que não têm a presença constante da analista. Vive-se a pressão de superar os índices, mas também o olhar presente e vigilante sobre sua prática. Seria então sobre as escolas que tiveram menores índices iniciais e que enfrentaram mais dificuldades para manter ou avançar na nota que há impacto mais direto sobre a autonomia docente. Todavia, nas duas realidades, dos Grupos X ou Z (possibilidade ou intervenção efetiva), de forma mais ou menos incisiva, há um sentimento de abalo de suas autonomias, pois o professor direciona a prática pedagógica aos testes externos.

Eu faço o que pedem para fazer, **mas falar “foi por culpa minha que baixou o índice, eu não faço isso”** ou “Nossa! Foi graças ao meu trabalho

que subiu tanto”, não faço isso. [...] Mas o problema que a **desvalorização profissional não é só graças a isso**, mas vamos pensar na **avaliação externa** friamente. Se por acaso a escola tem um **índice baixo no Ideb**, a cobrança da Secretaria vai ser maior e **eles vão vir em cima de mim mesmo. Eu vou ter que fazer um monte de coisinhas e “coisonas” para tentar sanar uma coisa que eles creem que foi incompetência minha** (GRUPO X, ESCOLA 9, PROF. PORT. K60, BRASIL, 25 maio 2012).

[...] atividades **que você tem que mostrar para as analistas; olham diário, planejamento, confere que conteúdo... se está de acordo com o diário...** isso que aborrece, pois temos que prestar contas (GRUPO Z, ESCOLA 16, PROF. PORT. A104, BRASIL, 17 maio 2012).

Nessa conjuntura, é sobre o professor que incide a responsabilidade de superar problemas, mesmo quando há fatores externos e internos à escola que interferem no processo pedagógico e não são de responsabilidade do docente ou até mesmo questões sociais, sobre as quais não há condições de resolver, como apontou anteriormente o docente P38, o que causa uma noção de impotência diante das exigências a ele atribuídas. No bojo da realidade do trabalho precário e das novas demandas dos testes, a intensificação do trabalho acaba por se constituir em alternativa para atender às metas.

### 5.2.3 Reestruturação da prática pedagógica: autonomia x precarização subjetiva

A prática pedagógica tem sofrido significativos impactos dos testes standardizados, segundo os professores entrevistados, e gerado novas *relações do professor com o magistério*. O processo de intensificação do trabalho docente provoca muitos desdobramentos, dentre eles, como salienta Apple (1995, p.36), pode-se levar o(a) professor(a) a “tomar atalhos” por meio da “[...] eliminação do que lhes parece ser irrelevante para a tarefa em questão”; logo, a qualidade da prática pedagógica pode ser afetada. Na Tabela 14 destacamos as principais dimensões que foram mencionadas pelos professores ao longo das entrevistas, considerando os grupos de escolas W, X, Y e Z.

Em cada ponto da Tabela 14 identificamos a incidência de julgamentos favoráveis ou contrários dos sujeitos acerca dos impactos gerados pelos testes sobre a prática docente de acordo com a avaliação dos entrevistados. As dimensões mencionadas foram: conteúdo; metodologia; centralização do objetivo da escola nas metas; avaliação da aprendizagem; concepção de formação dos estudantes; planejamento; diagnóstico da escola; relação professor-estudante; compromisso docente; número de aprovados e reprovados; formação docente; ação do diretor diante dos testes; intervenção pedagógica; e clima da escola.

Tabela 14. Impactos dos testes estandardizados por agrupamento de escolas

Grupos	Conteúdo avaliado		Metodologia		Centralização dos objetivos da escola-metas		Avaliação da aprendizagem		Concepção de formação dos alunos		Planejamento		Diagnóstico da escola via resultados dos testes		Impacto na relação professor-aluno	
	Fav.*	Cont.**	Fav.*	Cont.**	Fav.*	Cont.**	Fav.*	Cont.**	Fav.*	Cont.**	Fav.*	Cont.**	Fav.*	Cont.**	Fav.*	Cont.**
Grupo W	8	25	10	12	1	17	4	14	5	7	4	7	4	1	2	2
Grupo X	22	35	13	24	3	25	11	19	4	18	2	17	11	2	8	1
Grupo Y	7	16	8	4	0	9	5	5	1	6	2	1	3	1	2	2
Grupo Z	14	41	18	17	3	33	13	11	9	13	2	6	12	1	8	5
Total	51	117	49	57	7	84	33	49	19	44	10	31	30	5	20	10
	168		106		91		82		63		41		35		30	

Grupos	Compromisso dos professores		Impactos na aprovação/reprovação		Impactos na formação docente		Ação do diretor diante dos testes		Impacto na intervenção pedagógica		Impactos no clima/rotina da escola	
	Fav.*	Cont.**	Fav.*	Cont.**	Fav.*	Cont.**	Fav.*	Cont.**	Fav.*	Cont.**	Fav.*	Cont.**
Grupo W	5	0	2	0	6	0	2	2	0	0	0	3
Grupo X	5	0	6	4	2	0	2	2	0	5	0	2
Grupo Y	4	0	1	4	4	0	0	0	0	2	0	1
Grupo Z	10	0	2	3	3	0	2	1	0	3	0	2
Total	24	0	11	11	15	0	6	5	0	10	0	8
	24		22		15		11		10		8	

\*Fav.: Favorável; \*\*Cont.: Contrário

Fonte: Dados da pesquisa, a partir de entrevistas realizadas no primeiro semestre de 2012.

(\*) Universo de 225 sujeitos, sendo que o Grupo W representa 15%; o Grupo X, 35%; o Grupo Y, 15%; e o Grupo Z, 36%.

Para explorar os pontos da Tabela 14, agrupamos os itens, haja vista o limite que o relatório de pesquisa nos impõe. Nesse processo, a partir dos dados avaliamos a incidência de impacto sobre “o quê” – conteúdo, “como” – metodologia, “para quê” – objetivo e a “avaliação da aprendizagem”.

O aspecto mais destacado como elemento da prática pedagógica fortemente influenciada pelos testes se refere aos conteúdos selecionados e trabalhados pelos professores, e a metodologia foi o segundo item mais elencado. Essas duas dimensões, que formam um par dialético (FREITAS, 1994), estão, segundo os professores, profundamente voltadas para os testes estandardizados, seja em nível federal ou do estado.

### 5.2.3.1 Conteúdo e metodologia

A autonomia docente tem sido confrontada com a política avaliativa em curso. Ao lançar sobre a escola os testes estandardizados como objetivo primeiro a seguir, engessa a organização do trabalho pedagógico, permitindo-se meramente a definição dos melhores meios para chegar ao propósito definido. Com efeito, como ressalta o(a) professor de português S165, “tudo fica focado nisso [testes]”.

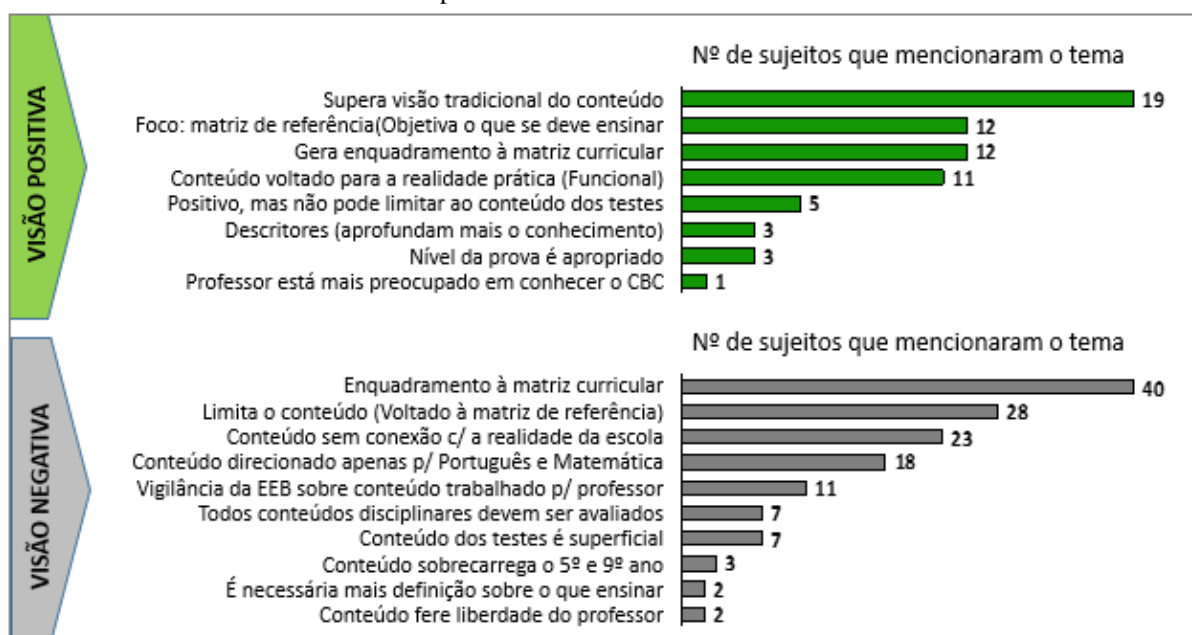
Eu que elas [avaliações em larga escala] são **impecáveis em tudo**; então, assim como eu te falei, eu tenho experiência de várias escolas, a “Henriqueta”, desde que eu entrei no primeiro dia **ela já falou que o foco dos outros anos tem sido esta prova porque ela é muito cobrada pela Delegacia de Ensino e sempre há especialistas aqui, [...] e tudo o que eu**

**faço é focado nisso, então eu acho elas [provas externas] uma gracinha**  
(GRUPO W, ESCOLA 29, PROF. PORT. S165, BRASIL, 17 jun. 2012).

Dos 225 sujeitos, 168 destacaram nas entrevistas que os testes estandardizados têm provocado mudanças nos conteúdos trabalhados, sendo que 30% avaliam de forma positiva e 70%, negativa. Quando analisamos os Grupos W, X, Y e Z, observa-se que todos os 33 sujeitos que compõem o Grupo W (Cf. Tabela 13) apontaram na entrevista o tema conteúdo como dimensão que sofre interferência dos testes, sendo que oito (24%) avaliam positivamente e 25 (76%) consideram negativos tais impactos; já no Grupo X, formado por 78 pessoas, 57 mencionaram o tema e, destes, 22 (39%) consideram positivo e 35 (61%) avaliam negativamente. No Grupo Y, composto por 34 pessoas, 23 indicaram esse ponto; destes, sete (30%) consideram positivo e 16 (70%), negativo; e o Grupo Z, que é constituído por 80 sujeitos, 55 citaram esse tema, sendo 14 (25%) favoráveis e 41 (75%) contrários. Há, portanto, nesses dados uma similitude em termos de avaliação (favorável ou contrária) dos quatro grupos no que tange aos impactos dos testes estandardizados no conteúdo, mesmo com os percursos distintos em relação ao índice das escolas, sendo proporcionalmente mais negativo do que positivo, na avaliação dos docentes.

Ao explorar e analisar o significado desse posicionamento entre os professores, identifica-se como justificativa os dados apresentados no Gráfico 20.

Gráfico 20. Impactos dos testes estandardizados no conteúdo



Fonte: Dados da pesquisa, a partir de entrevistas realizadas no primeiro semestre de 2012.

(\*) Universo de 225 sujeitos.

Dentre os sujeitos que julgaram positivamente os impactos dos testes sobre o conteúdo, 19 consideram que eles colaboraram para superar a visão “tradicional” presente na prática docente, pois os testes standardizados exploram um conhecimento mais funcional, voltado para o uso do conteúdo, como indica o(a) diretor(a) O77 no excerto abaixo. Para 12 entrevistados, é positivo por ter exigido o trabalho da matriz curricular, e para outros 12, é favorável por dar foco à Matriz de Referência, o que possibilita clareza quanto ao conteúdo a ser trabalhado; para 11 sujeitos, o conteúdo cobrado está mais voltado para a realidade prática, e isso fez com que os professores passassem a assumir essa postura em sala de aula; e, segundo três docentes, é positivo por trabalhar com os descritores que geram o aprofundamento do conhecimento. O bom nível da prova é avaliado por três pessoas; um sujeito destaca que, devido aos testes, o docente tem se preocupado mais em conhecer o CBC, e cinco pessoas consideram positiva a influência dos conteúdos cobrados, mas justificam que o professor não pode ficar focado apenas neles.

[...] quando eu penso no **Português**, a gente percebe uma **mudança significativa**, há **prioridades dos conteúdos**, por exemplo, na orientação das avaliações, elas **caminham apenas para uma leitura, uma interpretação**, apenas para uma visão mais do **uso da língua**, e **não o estudo técnico, como acontecia no ensino mais tradicional**. Por exemplo, gramática a gente não vê mais da forma que a gente via antes, **então você não trabalha com conceitos, a gente trabalha com uma leitura mais ampla, a gente não fica mais preso em definir a parte tradicional**. Primeiro, no Português eu percebi que **direciona para leitura e interpretação, não mede um conhecimento mais técnico do estudo da língua**. [...] Os meninos deixaram de ter um conhecimento técnico para um conhecimento mais funcional. [...] Eu acho positivo, mas a gente percebe um prejuízo, é um pouco superficial, precisava de um direcionamento para aprofundar um pouco do conhecimento. [...] **Melhora a leitura e a criticidade, mas é superficial; então, o estudo aprofundado da língua fica um pouco comprometido**. [...] O conhecimento acadêmico fica mais distante da Educação Básica, [...] se você prioriza uma coisa, você consequentemente está excluindo algo que é importante (GRUPO X, ESCOLA 12, DIRETOR(A) O77, BRASIL, 13 jul. 2012).

[...] Como não avaliam a escrita, fica faltando isso, acaba que você volta muito pra leitura. [...] Acaba que você tem que trabalhar, e você se acostuma a trabalhar com os descritores [...]. **Melhorou porque está menos “conteudista”, mais prático, mais voltado pra leitura**. Só que tem esse problema da escrita, que tem se esquecido da escrita, como prioriza essas avaliações externas, eles não avaliam a escrita. Nas provas, você tem que mesclar, porque se der tudo fechada, você não avalia corretamente (ESCOLA 8, PROF. PORT. N153, BRASIL, 2 jul. 2012).

[...] Uai, através dos **descritores** [...], por exemplo, **tem muita coisa que a gente não trabalha, que foi tirado, entendeu?** De acordo com aquele planejamento antigo que existia, sabe, **agora tem coisa diferenciada**, por

exemplo [...] Igual a Português também na leitura, diversidade de textos, **na escrita não tem aquela parte mais gramatical que a gente trabalha com verbos, sujeitos, essas coisas todas** (GRUPO Z, ESCOLA 11, PROF. REGENTE M72, BRASIL, 7 jul. 2012).

Nesses casos, para os docentes o lado positivo seria a ampliação da atenção, na matéria de Português, para a “leitura” e “interpretação”; porém, embora isso seja positivo, a perspectiva da Matriz de Referência gera “prejuízos”, especialmente por ser “superficial” e se distanciar do “conhecimento acadêmico”, haja vista que “não trabalha com conceitos” e não “aprofunda” o estudo da língua. Como os testes priorizam a interpretação, o trabalho de escrita e a produção de texto ficam em segundo plano, como indica o(a) professor(a) de Português N153. Poder-se-ia inferir que os testes standardizados têm homogeneizado os conteúdos, pois, como afirma o(a) professor(a) regente M72, há conteúdos que não são trabalhados mais devido ao foco no que é cobrado nos testes standardizados.

As críticas de que o viés das competências “capta apenas os aspectos superficiais” tem perdido força, segundo o PDE/Prova Brasil (2011, p.16), “[...] à proporção que os itens usados se tornam mais conhecidos”. Há a tentativa no documento de contrapor às censuras comuns lançadas sobre a Prova Brasil, mas ele não responde ao problema exposto pelo(a) diretor(a) O77, a saber, a falta de participação e construção coletiva da concepção de formação desejada pela comunidade, que seja parâmetro para a definição do currículo cobrado nos testes, pois, ao “priorizar” uma dimensão, se “exclui” outras, assim como ao optar por uma formação por competência. Esse é o debate sobre o qual a política dos testes standardizados, dentre elas a Prova Brasil, não tem enfrentado. Por mais que se indique a autonomia diante do currículo oficial, os testes têm feito um “afunilamento”, o que, contraditoriamente, não é visto por todos os professores como negativo, conforme os dados apresentados.

Assim, os testes têm provocado mudanças na orientação curricular das escolas e na formação dos estudantes de Norte a Sul do país, e, mesmo que se alegue que tanto na elaboração da Matriz de Referência em 1997, quanto na reelaboração em 2001 tenha ocorrido a participação dos professores e pesquisadores (PDE, 2011), esta ainda está distante do debate e conhecimento das comunidades, como observamos dentre os sujeitos entrevistados. Seja em uma concepção mais ou menos emancipatória, as mudanças ocorrem sem garantir a efetiva participação dos docentes, que acabam encarregados à mera execução, sendo orientados pelos testes.

Outra ressalva positiva identificada pelos professores foi a ampliação do compromisso com o conteúdo trabalhado. Esta é uma dimensão importante do impacto dos testes em nível

da prestação de contas da escola à comunidade, especialmente no sentido de que a autonomia curricular do professor não pode justificar descompromisso com o conteúdo ou mesmo o desconhecimento das orientações oficiais quanto ao currículo, como destaca o(a) professor(a) de Português M125 e o(a) diretor(a) O156. E, como salienta o(a) professor(a) de Matemática M152, depois dos testes há mais cuidado em voltar ao conteúdo sobre o qual o estudante apresenta dificuldade.

Eu acho que sim porque, de certa forma, **o professor vai lutar mais pra trabalhar os conteúdos** que ele precisa pra avaliação externa [...]. **Hoje a gente é obrigado a trabalhar, senão o menino vai chegar lá e não vai conseguir** (GRUPO W, ESCOLA 23, PROF. PORT. M125, BRASIL, 15 jun. 2012).

[...] depois que surgiram as avaliações externas, **eu acho que estou tendo mais cuidado em voltar os conteúdos que não são da minha alçada**. Então, isso não é só Matemática, não [...] **porque ela [avaliação externa] cobra um todo, então você tem que voltar, e geralmente é o professor do último ano que está buscando corrigir isso aí** (GRUPO Z, ESCOLA 8, PROF. MAT. M152, BRASIL, 6 jul. 2012).

[...] **eu percebi um maior empenho da maioria dos professores em relação aos próprios parâmetros que são trabalhados**. Aos descritores, o **trabalho tem sido voltado para as avaliações**, mas não perdendo o foco do CBC, que é o caminho. É positivo, porque você trabalha o conteúdo de uma maneira diferenciada [...]. Voltando para a sala de aula, eu teria outra postura, mesmo por conta dessas avaliações [...]. Existia muito conteúdo gramaticista, hoje não, hoje a gramática, apesar de que eu não concordo, mas a gramática já está sendo deixada de lado, e as relações de interpretação estão sendo mais evidenciadas. Concordo que tem que ser assim porque o aluno **tem que saber interpretar, mas não pode deixar o conteúdo gramatical, tem menino que não sabe escrever** [...]. Tanto a Prova Brasil quanto o Proeb **trabalham quase que 100% a interpretação** (GRUPO X, ESCOLA 22, DIRETOR(A) O156, BRASIL, 12 jul. 2012).

Dentre os sujeitos que avaliam de forma negativa os impactos dos testes sobre o conteúdo, as principais críticas são o “afunilamento” curricular (28 sujeitos); a falta de conexão entre o conteúdo cobrado e a realidade da escola (23 sujeitos); o direcionamento para o conteúdo de Português e Matemática (18 sujeitos); a falta de avaliação de outras matérias (sete sujeitos); a vigilância da analista educacional sobre a escola, a qual controla ainda mais o conteúdo trabalhado (11 sujeitos); a limitação da liberdade do professor (dois sujeitos); a superficialidade do conteúdo dos testes (sete sujeitos); e a sobrecarga sobre os professores do 5º e 9º ano pelos conteúdos cobrados (três sujeitos), como exposto no Gráfico 20.

Tanto na visão positiva quanto negativa dos professores, o que está em jogo é a padronização dos conteúdos trabalhados, especialmente ao se direcionar para a Matriz de

Referência, como destacam o(a) docente M206 e o(a) diretor(a) E148. Assim, embora os documentos oficiais afirmem que a Matriz de Referência não seja para limitar o conteúdo trabalhado pelo professor, por outro lado a pressão das metas e as condições de trabalho levam a esse “afunilamento”, o que provoca o controle sobre a prática e afeta a autonomia docente. Segundo alguns profissionais, esse processo chega ao extremo com o “treinamento” dos estudantes para os testes estandardizados e, como na lógica dos “cursinhos pré-vestibular”, isso inclui a retomada de testes aplicados anteriormente e o foco central na matéria cobrada. Abaixo selecionamos excertos que apontam a visão desses professores segundo o grupo de escola (W, X, Y e Z).

Tem a proposta curricular [CBC] [...], mas **priorizamos mais a Matriz de Referência, por causa da pressão das avaliações externas** (GRUPO X, ESCOLA 6, PROF. MAT. M206, BRASIL, 24 abr. 2012).

[...] **a matriz curricular não pode ser alterada em função das avaliações externas, porque a referência da avaliação externa é um recorte da curricular.** Agora, se a escola não tem essa visão, acaba influenciando o currículo, **ficando só com o conteúdo mínimo do mínimo.** [...] Uma está dentro [...], **se não tomar cuidado, acaba ficando só naquela de referência para a avaliação, limitando** (GRUPO Y, ESCOLA 20, DIRETORA E148, BRASIL, 27 jun. 2012).

[...] **ele [professor] já vai trabalhando o aluno é com todos os conteúdos,** abrangendo todos os conteúdos, mas de forma que eles saibam fazer aquelas avaliações, né? [...] **treinando mesmo o aluno.** Vai preparando, nossa colega ficou tão revoltada ontem... “você adestra”, aí é animal, né? (GRUPO Z, ESCOLA 11, M73, BRASIL, 26 maio 2012).

**A gente trabalha em cima das provinhas externas** [...], penso numa atividade para trabalhar com eles, **eu vou trabalhar em cima do que a prova externa me cobra,** cobra dos meus alunos; **então, força a gente a trabalhar da maneira da prova externa** (GRUPO Z, ESCOLA 5, PROF. REGENTE A43, BRASIL, 28 jun. 2012).

[...] **olha, aquelas avaliações anteriores, a gente se baseia nelas, no que está sendo mais cobrado,** o que está sendo mais pedido... a gente vê o índice do governo, a gente dá o conteúdo e **prepara o aluno de duas formas para atender os conteúdos: para atender o cognitivo dele e para atender às expectativas do governo.** De certa forma ele está sendo avaliado ali, **o professor está sendo avaliado junto com ele [aluno]** (GRUPO W, ESCOLA 25, PROF. REGENTE R110, BRASIL, 28 maio 2012).

[...] Foco são as **habilidades** cobradas nas avaliações externas. [...] **Direcionamos nossos trabalhos para atender às exigências das avaliações externas,** então nós temos que **trabalhar em cima dos descritores que são cobrados** e não foram **consolidados** [...], não consolidaram aqueles descritores; então, esses descritores estão sendo revistos, estão sendo reelaboradas atividades de ensino voltadas [a isso], **estamos trabalhando para os descritores para que os alunos venham**

**desenvolver as habilidades descritas neles** (GRUPO X, ESCOLA 19, N53, BRASIL, 29 jun. 2012).

Além disso, como indicam as falas acima, as repercussões dos testes standardizados envolvem a incorporação de um vocabulário orientado pela política de avaliação, que carrega consigo termos e concepções que giram em torno de expressões como “competências”, “habilidades” e “descritores”, como aponta o excerto do(a) docente N53.

Salienta-se ainda que os testes standardizados contribuíram para ampliar a supervalorização dos conteúdos de Português e Matemática, seja nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao expandir a atenção e o tempo dedicado a eles; seja nos anos finais, em que os professores dessas disciplinas recebem recursos e materiais diferenciados, além de mais pressão e cobrança. Como destaca o(a) professor R75, “[...] o que precisamos, temos [prof. de Português e Matemática]. A sala de recurso fica para mim e a professora X [prof. de Português]. A diretora consegue material (GRUPO Z, ESCOLA 11, PROF. MAT. R75, 9 jul. 2012). Contudo, o foco nos testes externos não se limita à atenção dos professores que ministram essas matérias, mas, como aponta o(a) diretor(a) M88, há um movimento inicial em que os demais docentes são mobilizados a trabalhar “em cima da proposta [testes]. Ela que determina o que e como trabalhar”. Abaixo apresentamos excertos das escolas do Grupo Z, no qual esse movimento é mais perceptível.

**“Principalmente Português e Matemática, porque o foco delas [avaliação em larga escala] é em Português e Matemática. Eu acho fundamental porque são as principais, porque se eles têm, se eles conseguem dominar ambas, a gente já está com meio caminho andado [...]”; “Tem interferido [testes standardizados] no conteúdo quando monta o PIP [Projeto de Intervenção Pedagógica], aí tem o conteúdo, e não só Português e Matemática, mas os outros [professores outras disciplinas] que têm que auxiliar o Português e a Matemática. Todos fazem em cima da proposta. Ela determina o quê e como trabalhar.”; “Tem os tais dos descritores. [...] Eles querem ensinar a gente a como pensar, é como se a gente não soubesse dar aulas”** (FALAS DE ENTREVISTADOS DAS ESCOLAS DO GRUPO Z, 1º sem. 2012).

Como indicam os excertos acima, o professor é “desacreditado”, como se não soubesse ministrar suas aulas, sobretudo diante dos baixos índices, e passa a receber a “receita” de como deve trabalhar em sala de aula. As escolas com bons índices são vistas como exemplo de prática a ser seguido. Ao nível metodológico, os efeitos dos testes standardizados são avaliados como positivos por 49 pessoas, e negativos, por 57 (Cf. Tabela 14). Quando julgados positivos, indicam a superação de aulas meramente expositivas; o estímulo à participação dos estudantes; a pesquisa a novas estratégias pedagógicas; mais

interdisciplinaridade; o trabalho com diferentes gêneros textuais etc., como indicam os excertos abaixo.

A gente passou a trabalhar mais interdisciplinar, **antes a gente cobrava o conteúdo do semestre, agora já envolve todos os conteúdos, e não só daquele bimestre ou mesmo daquele ano**; coloco tudo das séries anteriores. Exemplo, lá no nono ano eu já coloco tudo relativo também ao oitavo ano, **eles nem perguntam mais “o que vai cair na prova?”**, pois **eles já sabem, eles brincam, eles falam, “é da oitava até agora”**. Já sabem (GRUPO X, ESCOLA 9, PROF. MAT. C59, BRASIL, 25 maio 2012).

Eu acho que ajudou assim, você **tem um norte para trabalhar a leitura**, então acaba que tem um norte, por exemplo, nesse texto, o que eu vou avaliar nesse texto? Se esse texto não tiver nenhuma interpretação, o professor mesmo, se ele tiver uma **habilidade** mínima, consegue criar as **questões baseadas naquele texto, do tipo do texto, do gênero textual, qual o porquê desse texto, qual o objetivo desse texto**. [...] A **variedade de textos** acaba que te apresenta uma nova porta, como trabalhar isso. [...] Entender a Língua Portuguesa não como uma disciplina, mas como a língua que todos falam [...] tem mudado um pouco essa consciência, porque traz lá um texto de História, traz um texto científico, traz um gráfico (GRUPO Z, ESCOLA 8, PROF. PORT. N153, BRASIL, 2 jul. 2012).

Positivamente [os testes interferem na metodologia], pois trabalham às vezes com a **metodologia certa**, que é o **que a Secretaria quer**. Nesse olhar da SRE, o **professor tem mais compromisso**. [...] Tem **melhorado a forma, deixou aquela forma mais tradicional. Tem que melhorar!** (GRUPO Y, ESCOLA 4, DIRETORA A32, BRASIL, 18 jun. 2012).

Todavia, as críticas dos professores se intensificam diante da interferência da SRE na forma como os professores trabalham, o que ocorre sobremaneira nas escolas em intervenção pedagógica. De acordo com os índices da instituição de ensino, há efeitos distintos sobre a metodologia, como explicita a EEB N49 que faz parte do Grupo Z, pois, até o momento em que os resultados atendem às metas estipuladas, a relação é de “sugestão” metodológica, mas, diante do “baixo desempenho”, a cobrança é ampliada e, segundo esse profissional, passam a ser apresentados “o quê” e “como” deve ser trabalhado, e depois se averigua se isso foi ou não cumprido. Contraditoriamente, esse processo é avaliado como positivo pelo(a) EEB N49, para o qual a escola aprende a empregar os descritores da forma como são cobrados nos testes, o que indica a perspectiva como tal profissional trabalha com os professores.

As **analistas** [analista educacional] passam **como deve ser trabalhado, era sugestão, agora que ficamos com baixo desempenho** [na avaliação externa de MG], **é mais cobrança**. Vem na escola, **passa as metas, traz a intervenção** e depois **vem ver se foi feito. Olha na sala, toma leitura de casa, vê se foi trabalhado o que pediram. Isso é bom**, no início dá resistência, mas depois percebemos que é bom. Trabalha os descritores

**como é cobrado na avaliação externa, o que é cobrado na avaliação externa [...]** (GRUPO Z, ESCOLA 5, EEB N49, BRASIL, 28 jun. 2012).

Logo, no estado de Minas Gerais podemos dizer que a elevação dos índices, em parte, está relacionada a mecanismos de engessamento da prática pedagógica e da autonomia docente em torno de uma proposta que, por meio dos testes estandardizados, conduz ao nexo de formação por habilidades, capacidades e competência, as quais são introduzidas no contexto escolar. Na análise de Helena Freitas (2003), essa concepção de formação enfatiza a individualização do processo educativo e a responsabilização individual, uma vez que é vista como um conjunto de habilidades características de cada indivíduo. Com efeito, para a mesma autora, essa perspectiva restrita reduz “[...] o processo educativo ao processo de ensino e aprendizagem, à instrução, limitando as enormes possibilidades de formação de nossa infância e nossa juventude para seu desenvolvimento pleno e a produção de uma nova vida” (FREITAS, H., 2003, p.1116).

Na mesma perspectiva crítica a essa proposta de formação, Oliveira (2009) destaca que no regime de acumulação flexível a qualidade da educação se define pela orientação econômico-produtiva, na qual o foco é o desenvolvimento de *competências* para o trabalho. O que o mercado requer não é mais a formação de um sujeito especializado em uma única área, preparado para uma mesma função, com horários delimitados e definições rígidas do que fazer; na lógica econômica dos nossos dias, as transformações constantes e acentuadas no mundo do trabalho cobram perfis profissionais com uma “formação flexível e permanente”, da qual o indivíduo é o próprio responsável.

Essa proposta de formação faz recuar, na visão de Freitas, H., (2003), a construção de princípios formativos pautados nas múltiplas dimensões cognitiva, afetiva, dos sentidos, da estética, corporal, artística e dos valores, assim como uma formação pautada na responsabilidade coletiva, na solidariedade e na emancipação do povo.

#### 5.2.3.2 Objetivos e avaliação da aprendizagem

A centralização do objetivo da escola para os testes é avaliada como aspecto positivo por sete entrevistados, no sentido de ter orientado todos para um único propósito (resultado dos testes estandardizados), além de ter tornado explícito o objetivo da escola, como defende o(a) diretor(a) G17. Contudo, há quase unanimidade na visão dos sujeitos de que os testes estandardizados têm afetado negativamente a escola, como destacam 84 dos 91 entrevistados que apontam esse tema (Cf. Tabela 14). Embora toda a escola esteja voltada para um objetivo

comum, este não representa necessariamente o propósito definido pelo coletivo de forma participativa e crítica.

Sistematizou o **trabalho que focou**, porque a gente **fazia um trabalho** que ficava **solto**. [...] Isso **traz resultados**, porque seu trabalho, você vê **resultado naquilo**. [...] **Tem um objetivo a alcançar [resultado nos testes]** [...] **trouxe foco pra todas as pessoas que são envolvidas no processo, desde o professor até o gestor** [...] (GRUPO Z, ESCOLA 2, DIRETORA G17, BRASIL, 19 jun. 2012).

Para a maioria dos entrevistados, a orientação dos objetivos da escola para o resultado dos testes limita a sua atuação, como destacam os(as) diretores(as) O77 e A151. A escola não parte da proposta pedagógica, pois os testes standardizados se tornam o próprio foco sobre o qual o trabalho é desenvolvido. Essa lógica afeta a organização do trabalho escolar, dado que a educação perde seu valor de uso e se transforma em uma “mercadoria”; assim, em semelhança ao que ocorre na sala de aula, na relação de troca em que o aluno mostra o que sabe e, em decorrência disso, recebe uma nota (FREITAS, et al., 2011), a escola, nessa lógica, mostra a educação ofertada e em troca recebe um “índice” que socialmente lhe atribui valor.

[...] o **objetivo acaba ficando em apresentar bons resultados**, e aí a gente perde um pouco aquela formação mais voltada para valores, cidadania; então acaba fazendo com que a **metodologia fique mais técnica** [...] (GRUPO X, ESCOLA 12, DIRETOR O77, BRASIL, 13 jul. 2012).

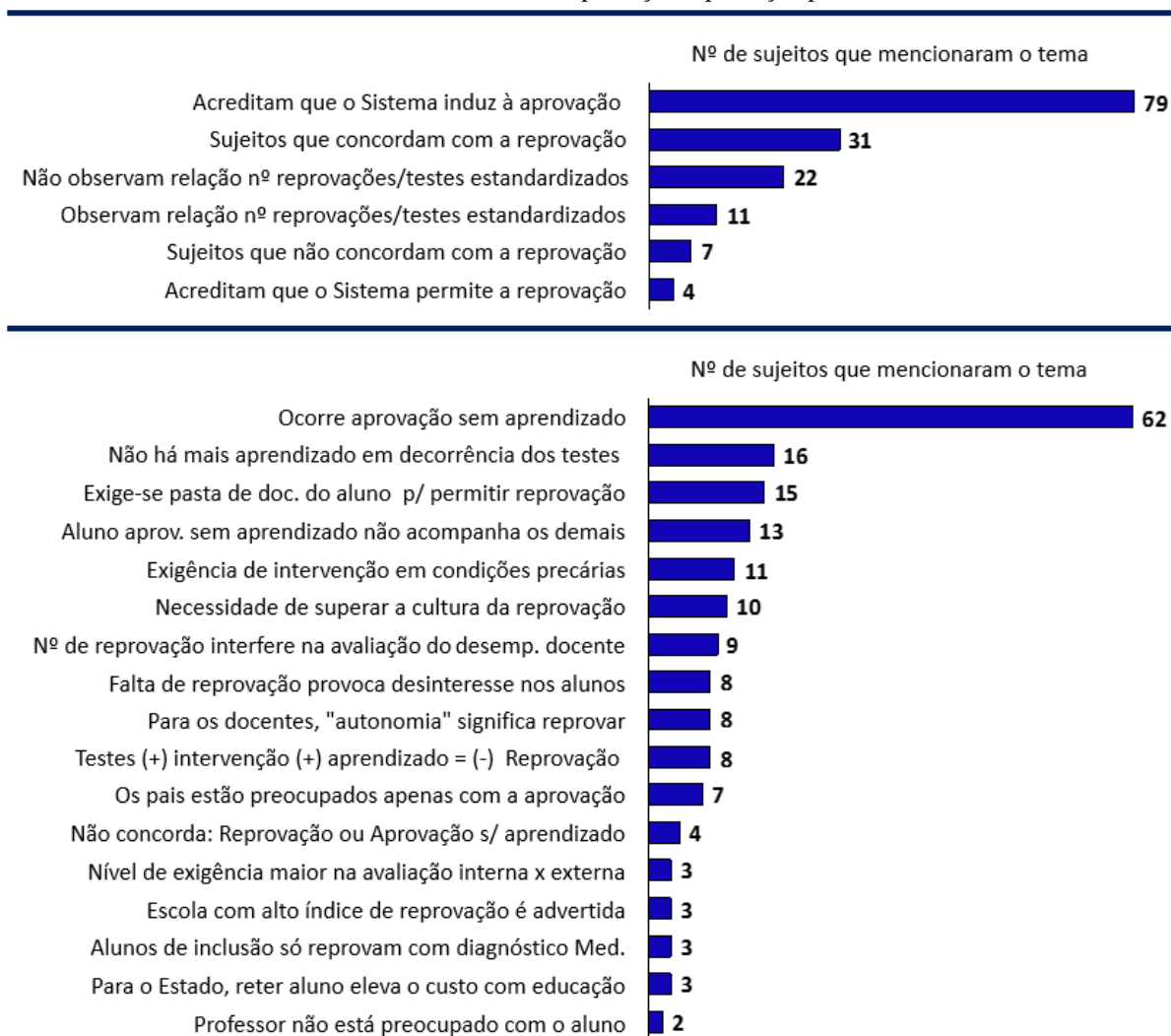
Uai, hoje, por exemplo, inclusive nós fizemos esse dia “D” aí, toda proposta, aliás, **não parte da proposta pedagógica, ela é todinha em cima dos resultados das avaliações externas**. É em cima das avaliações externas que nós vamos **criar um plano de ação para poder melhorar a nota dos meninos** na avaliação externa [...] (GRUPO Z, ESCOLA 8, DIRETORA A151, BRASIL, 5 jul. 2012).

Quando se define que o objetivo da instituição é atender às metas da avaliação em larga escala, as demais dimensões da prática pedagógica são diretamente afetadas, dentre elas a avaliação da aprendizagem, que passa a sofrer impactos tanto na elaboração dos instrumentos, na utilização dos seus resultados, quanto na própria definição da sua concepção, como salientam 82 sujeitos (Cf. Tabela 14). Para Luiz Carlos de Freitas (1994, p.91), os objetivos e a avaliação são categorias que “se opõem em sua unidade”. O objetivo demarca o momento final da objetivação/apropriação, e a avaliação é o momento real/concreto que permite, com o resultado, o confronto com o momento final idealizado na forma do objetivo. Nesse sentido, a avaliação incorpora os objetivos, e estes, sem a avaliação, não podem ser confrontados com o estado da sua objetivação. De fato, a concepção que sustenta esses objetivos está em interação com a avaliação empregada.

Sendo o objetivo da escola a elevação dos índices externos, a avaliação interna, ao nível da sala de aula, acaba por se orientar para esse fim. Tal ponto, contudo, marca muitas nuances na posição dos professores brasileiros, especialmente diante das transformações que ocorreram nos últimos anos na lógica da avaliação da aprendizagem, dentre elas as exigências concernentes à redução do índice de reprovação; por isso, as reflexões que tecemos no Capítulo I nos ajudam a analisar as críticas expostas ao tema da avaliação pelos docentes.

No Gráfico 21, 79 sujeitos afirmam que tem ocorrido na rede estadual de ensino de Minas Gerais a indução da aprovação dos estudantes. E, para 62 profissionais, o que tem acontecido é a forte pressão para a aprovação sem a garantia da aprendizagem, sobretudo daqueles que apresentam mais dificuldades.

Gráfico 21. Testes estandardizados e visão da aprovação/reprovação por número de entrevistados



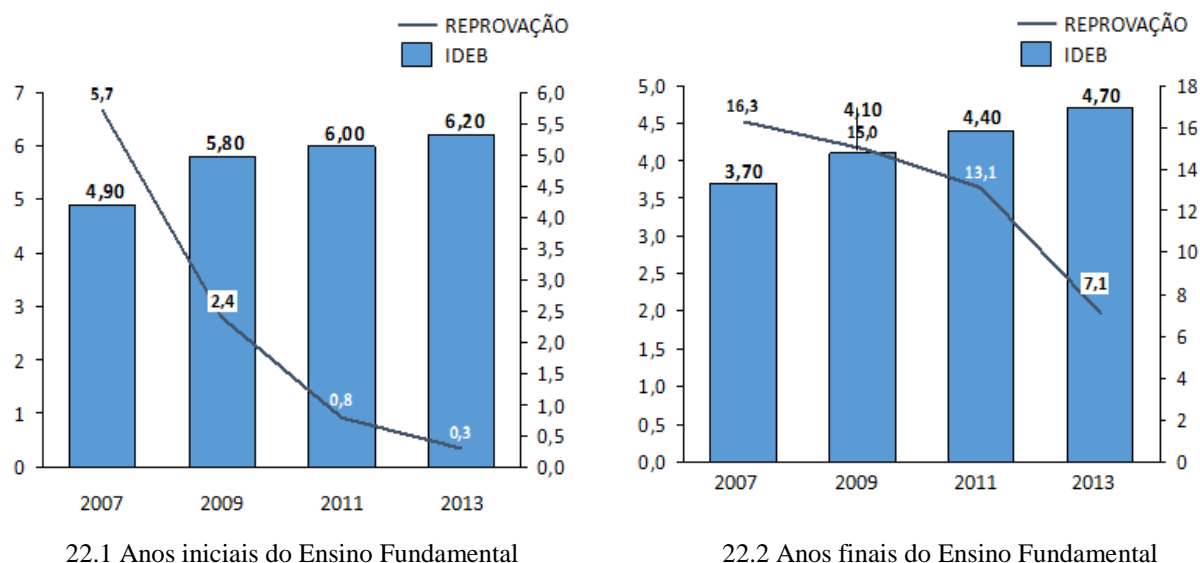
Fonte: Dados da pesquisa, a partir de entrevistas realizadas no primeiro semestre de 2012.

(\*) Universo de 225 sujeitos.

O que os professores denunciam são os mecanismos do estado mineiro para elevar o Ideb, como a indução à aprovação e a orientação da prática pedagógica para os testes. Esse índice, que é composto pelo resultado dos testes cognitivos associado ao resultado do fluxo escolar (aprovação/reprovação), foi, segundo os docentes, mascarado com a redução da reprovação e da evasão, o que, pelo menos por um tempo (tendo como limite a estabilização máxima do índice de aprovação), traz resultados positivos no Ideb. Ao atacar esses valores do fluxo escolar sem que eles retratem efetivamente a realidade dos estudantes, ou seja, a aprovação sem garantia mínima da aprendizagem, a elevação do Ideb converte-se em um engodo que pode ter graves consequências para o ensino no estado em curto e longo prazo, e sobremaneira para a história de cada estudante que progride até chegar ao final da Educação Básica, quando sai sem ter aprendido ou é retido.

No Gráfico 22 avaliamos esse processo no estado mineiro, tanto em relação aos anos iniciais quanto aos finais do Ensino Fundamental. Em ambos os níveis há uma relação inversa com a redução da reprovação e elevação do Ideb. No caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a taxa total de rendimento em Minas Gerais na rede estadual, segundo os dados do Inep de 2013, chegou a 92,9% de aprovação, sendo 99,3% nos anos iniciais (1º ao 5º anos) e 89,7% nos anos finais (6º ao 9º anos), além da Taxa de Reprovação no Ensino Fundamental Total de 4,8%, sendo 0,3% nos anos iniciais e 7,1% nos anos finais.

Gráfico 22. Taxa de reprovação por Ideb dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental



Fontes: Inep (Taxa de reprovação 2007-2013 em Minas Gerais); MEC/Ideb – MG/Rede Estadual de Ensino – [Total] dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 16 out. 2014.

Entretanto, a realidade dos estudantes que seguem o fluxo escolar sem condizer com o nível de aprendizado afetaria o Ideb, visto que ele é calculado também pela proficiência nos testes, mas, além desses mecanismos, os professores destacam estratégias relacionadas com a realização dos testes, como: foco na Matriz de Referência; treino dos estudantes com itens (questões) similares aos dos testes; elaboração de instrumentos de avaliação da aprendizagem nos moldes dos testes, entre outros aqui já trabalhados. Assim, a elevação do índice não retrata necessariamente o enfrentamento ao nível de proficiência; é nesse sentido que para os professores o Ideb gera uma “imagem distorcida” da realidade educacional no estado, uma vez que indica a ampliação da qualidade. Nos anos que se seguem, essa estratégia relativa à redução a “qualquer custo” da reprovação não tem como garantir mais avanços, posto que chegamos à quase totalidade da aprovação, e caso não se tenha um aumento significativo dos índices de proficiência nas disciplinas avaliadas, o resultado poderá ser uma redução significativa na(s) próxima(s) aferição(ões).

A redução da reprovação foi provocada, segundo os professores, por mecanismos muitas vezes indiretos e sutis, a exemplo da “exigência de pasta na qual conste todo o processo do aluno ao longo do ano”, como afirmam 15 entrevistados. Essas “pastas” teriam de ser montadas para todos os estudantes, e, caso ao final do ano, depois de realizadas as intervenções registradas, algum deles não tivesse alcançado êxito, haveria a justificativa para a reprovação. Diante do número de aulas e discentes que os professores possuem, ao lançar essa cobrança sem prover os meios e as condições de trabalho, indiretamente se induz à aprovação. O(a) professor(a) regente V5 destaca como esse movimento é implícito.

[...] agora pode reter o terceiro ano, mas cheio de documento. É a mesma coisa que o cara falar assim para a gente: **“se você quiser reter o aluno, pode reter, que nem eu no nono, mas, agora, tu vai se incomodar, tu vai trabalhar”** (ESCOLA 28, PROF. MAT. A178, BRASIL, 18 jun. 2012).

Tem sim, porque **antigamente o aluno podia ser reprovado, hoje ele não pode mais. Quer dizer, até pode, mas você tem que montar uma pasta** com tudo quanto é documento falando isso e aquilo, e pai de aluno assinando, **para você poder provar que...** (GRUPO X, ESCOLA 27, PROF. REGENTE, V5, BRASIL, 24 jun. 2012).

A cobrança e a pressão “em cascata” do governo sobre o gestor e deste sobre os professores para reduzir a reprovação colaboram para os resultados no estado, como apontam os excertos abaixo.

[...] já tive depoimentos de “n” colegas falando que é para passar o aluno, que a **taxa de reprovação está alta, tem que diminuir, e o diretor chega “na cara dura” para o professor e diz: “ó, gente, o governo falou que é**

**para passar esse menino, hein?”.** Cada um entende esse passar de uma forma diferente: “Ah, você quer que eu dê os pontos para eles? Aí deixa de recuperação, chega nas recuperações eles avaliam lá do jeito deles, né?” (GRUPO Y, ESCOLA 10, DIRETOR(A) N64, BRASIL, 21 jun. 2012).

Temos uma **porcentagem [reprovação] determinada pela Secretaria [SRE]**. Nosso porcentual máximo de reprovação **é 10%**, a Secretaria **determina. Se há um número superior a isso, a escola recebe advertência** (GRUPO Z, ESCOLA 18, F35, BRASIL, 5 jul. 2012).

Há, ainda, de acordo com os professores, outros mecanismos na rede que trazem impactos sobre o número de aprovados, como a relação entre o número de reprovação e a avaliação de desempenho docente (nove sujeitos); a advertências da Secretaria às escolas com índices elevados de reprovação (três sujeitos); a necessidade de laudo médico em caso de estudantes com deficiência, sendo que o estado não garante esse serviço (três sujeitos). Contudo, um dos mais tácitos mecanismos do estado de MG que leva as escolas a seguirem a lógica dos testes ocorre com uma espécie de “clima de medo” gerado entre as instituições pesquisadas, diante do receio do baixo desempenho nos testes standardizados e, assim, se tornar escola em “intervenção pedagógica”, como discutimos anteriormente.

Além desses artifícios, políticas e orientações tangenciais podem interferir nos índices. Os sujeitos destacam, por exemplo, a política de aceleração da aprendizagem voltada para estudantes com distorção idade/escolaridade. Instigada em nível nacional, desde a década de 1990 (Lei n. 9.694/1996, Art. 24, inciso V, alínea B) a aceleração de estudos para os alunos com atraso escolar, no estado mineiro, vigora com o *Projeto Acelerar para Vencer (PAV)*, definido em 2008 pela Resolução SEE n. 1.033. Participam dessa iniciativa estudantes com dois ou mais anos de distorção, e de acordo com a resolução: “1º A aceleração de estudos funcionará mediante o regime de progressão continuada, como estratégia pedagógica para melhor acompanhamento do progresso contínuo do aluno” (RESOLUÇÃO SEE n. 1.033/2008).

Na perspectiva da EEB E139, o PAV demonstra atender mais à necessidade dos números e dos índices externos do que contribuir com os estudantes. Como expressa o(a) diretor(a) G17, o PAV colabora para atuar sobre o fluxo escolar, visto que a distorção idade/escolaridade traz impactos sobre o número de evasão e repetência; por conseguinte, interfere no Ideb. Além disso, na versão<sup>114</sup> da E139, como o Ideb afere também o nível de

<sup>114</sup> Quando à explicitação da participação das turmas de PAV nas avaliações externas, o documento-base do projeto (MINAS GERAIS, 2008b, p.12) menciona a participação no Simave, para os anos das turmas do Primeiro Nível, por meio do Proalfa, e para as turmas do Segundo Nível, por meio do Proeb: “[...] os alunos farão estas avaliações em conjunto com os demais alunos da escola, mas serão identificados nas turmas específicas do Projeto”. Em nível do Saeb e Prova Brasil, não há destaques.

proficiência, mas essas turmas não participam dos testes standardizados, os alunos de baixo desempenho são “omitidos” no índice. Nessa lógica, o PAV contribuiu tanto para a redução da reprovação quanto para retirar os estudantes da aferição da proficiência.

[...] **nós temos aluno com defasagem de idade/série**, mas nós não temos salas, por exemplo, **para encaminhar esse aluno, apesar de a gente saber que os alunos que estão lá naquele projeto “Acelerar para vencer” [PAV] não são avaliados [avaliação em larga escala]**. Mas aí a família não quer levar [para outra escola que tenha PAV]. Pronto! Ficam aqui **22 meninos, querendo ou não, ajudando a baixar o Ideb, porque a família não é obrigada a levar**. [...] Se tivesse outra sala para a gente usar [montar o PAV] (GRUPO W, ESCOLA 24, EEB E139, BRASIL, 28 jun. 2012).

[...] **Ideb de séries iniciais foi “X”, não foi muito bom [...]**. Nas **séries finais foi “Y”**, foi um dos **piores resultados**. Mas é a questão que eu te falei, a **evasão não foi pela proficiência**. A proficiência aqui estava legal, estava caminhando, **o que contribuiu para esse resultado do Ideb muito baixo foi a questão da evasão, do índice de reprovação**. Esse ano, quando sair o novo índice do Ideb [...], a **criação do PAV** foi uma medida para a gente resolver a questão da **distorção idade-série**, então a gente tentou fazer de tudo. A **criação desse projeto [PAV]** foi voltada para **trabalhar em cima desses alunos que evadiam** e a questão da evasão, que foi muito trabalhada e discutida com os professores. **Já vi lá no Ideb que meu dado de evasão e reprovação foi muito bom**, então acredito que nosso **Ideb vai melhorar** [...] (GRUPO Z, ESCOLA 2, DIRETORA G17, BRASIL, 19 jun. 2012).

[...] **montou o PAV que, para mim, é uma grande furada, que isso é só para tapar o sol com a peneira, isso é só para político ter número [...]**. “Minas é o melhor estado em número de aprovação”, **aprovação que é uma mentira [...]** (GRUPO X, ESCOLA 26, PROF. MAT. M219, BRASIL, 13 jun. 2012).

Nesses termos, tais dados colocam em questão os aforismos da veracidade, neutralidade, objetividade e imparcialidade da avaliação em larga escala, especialmente ao deixarem implícito o processo que levou ao produto, como aponta o(a) professor(a) N12.

[...] eles **[dados] não soltam a realidade**. Eles **falam** que o governo de **Minas está melhor** dentre os estados do Brasil, e a **realidade não é assim**. O **índice de reprovação é baixo porque eles fazem de tudo para a gente passar os alunos [...]**. **Estar na escola não quer dizer que ela é alfabetizada** (GRUPO X, ESCOLA 1, PROF. MAT. N12, BRASIL, 29 jun. 2012).

Diante desses mecanismos, para R216, quando o professor planeja, ele foca nas avaliações externas e pensa: “Se é isso que é cobrado da escola [aprovação dos estudantes], é isso que será ensinado”. Nessa lógica, a escola artificializa a educação e passa a trabalhar por uma “nota externa” em detrimento dos objetivos próprios de formação dos estudantes.

Todavia, por outro lado, paradoxalmente, as políticas de redução do índice de reprovação também colaboraram para desestabilizar a lógica cristalizada na prática pedagógica brasileira e abalar a *cultura da reprovação*, como apontam 10 docentes (Cf. Gráfico 21). Sob esse olhar, poder-se-ia apontar como contribuição o enfrentamento à avaliação da aprendizagem seletiva, uma vez que esse movimento chamou a escola à responsabilidade social de rever os índices de reprovação, ainda que sobre eles recaiam novas contradições.

Ainda no que tange à avaliação, os professores ressaltam outros contributos dos testes, como a ampliação do diagnóstico na escola, que é vista como favorável por 30 sujeitos e como negativa por cinco; a ampliação da intervenção pedagógica (10 profissionais); e a ampliação do compromisso dos professores (24 profissionais) (Cf. Tabela 14).

É nesse sentido que realizamos no Capítulo I o estudo da *avaliação em larga escala*, situando-a concretamente numa *cultura avaliativa mais ampla*, ou seja, envolvida historicamente num projeto ideológico meritocrático que serve a uma relação entre o papel social da escola e a função excludente da avaliação. Essa análise colabora para entendermos como, na conjuntura atual, certas críticas descontextualizadas levam ao risco de análises pontuais que podem justificar o retorno a antigas formas de exclusão marcadas pela reprovação e negação do direito de permanência de estudantes historicamente alijados da escola, pois há, por parte de alguns professores, o desejo do retorno dessa lógica da reprovação, que por longa data justificou as diferenças no interior da escola e, socialmente, nas posições ocupadas pelos sujeitos; era, porquanto, uma pedagogia centrada no exame sobre a qual o docente atuava e se relacionava com os estudantes. Como destacado no Gráfico 21, para oito docentes a defesa da autonomia é vista como sinônimo de poder reprovar.

[...] questão de que a reprovação não pode ser a cultura da escola, que ela não pode ser a regra, mas a exceção, e querendo dizer que não pode empurrar o aluno sem saber ao mesmo tempo em que não quer que ninguém reprove, não quer que empurra... é nesse meio termo que eu acho que está o X da questão [...]. Quem tem uma experiência de escola, a educação, o sistema tem culpa? Tem. Faltam políticas públicas? Faltam. Mas o professor também, o educador, poderia fazer muito mais no espaço da sala de aula [...]. E aí, se o governo quer isso, o que ele [professor] fala: “Não, então se ele quer assim, eu não estou nem aí, vou empurrar esse menino”. [...] Independente de governo, de política, mas o meu trabalho, meu compromisso ético com minha profissão, preciso tê-lo, eu acho que tem que ter. [...] Meu trabalho não pode ser empobrecido porque esse governo não tem o compromisso com a educação que eu esperava. [...] Então, por isso eu acho que nós fazemos o que o governo quer mesmo, mostrar que o negócio é desse jeito mesmo (GRUPO Y, ESCOLA 20, DIRETORA E148, BRASIL, 27 jun. 2012).

A avaliação externa tirou da escola esse poder do resultado, porque agora, se cruzar os dados não tem como camuflar. Então, para mim **isso é muito positivo, tiraram esse poder da escola de avaliar da forma como ela quiser** (GRUPO X, ESCOLA 9, E62, BRASIL, 11 jun. 2012).

[...] **não sei se tem relação com as avaliações externas**, mas eu **não concordo com a não reprovação de alunos**. O ensino está criando... não sei nem o que dizer de tanta **indignação** quanto a isso. Está **gerando alunos analfabetos no sexto ano**, vira uma bola de neve. [...] **não vai conseguir um emprego mais tarde**, não vai poder participar de um concurso, **porque eles não sabem nem ler** [...]. Falar que resolve tudo com 50 minutos de reforço, que nós somos obrigados a **dar fora do nosso horário de trabalho**. Toda quinta-feira, a gente está aqui até 18h10. [...] eles já estão **desgastados, o professor já está desgastado** (GRUPO X, ESCOLA 1, PROF. REGENTE AC14, BRASIL, 19 jun. 2012).

[...] O governo não quer gastar com repetência [...]. Eles [estudantes] estão sendo prejudicados, [...] é prejuízo para o aluno, e eles não têm noção disso, os meninos acham que isso é vantagem [...]. Na hora que eles forem concorrer, eles **vão concorrer de igual para igual, e eles não têm formação nenhuma, está mais excludente ainda**, eles cobram uma coisa na avaliação externa, e na avaliação interna eles querem “X” de aprovação, os meninos vão ficando na escola e param no Ensino Médio (GRUPO Z, ESCOLA 8, M155, BRASIL, 2 jul. 2012).

Com efeito, para os docentes, a partir dos testes estandardizados a responsabilidade do professor com o processo pedagógico do estudante passou por uma transformação, como indica E62. O professor teve de abrir as portas ao olhar externo e partilhar o processo de desenvolvimento do aluno. Portanto, como observamos nos excertos acima, seja na avaliação da aprendizagem classificatória ou na aprovação automática, as consequências negativas são muitas para os educandos, numa lógica que provoca frustração, constrangimento e interiorização do fracasso. Atualmente, como evidencia a EEB M155, os estudantes saem da escola com limitações que potencializam a exclusão social.

Contraditoriamente, o que representa um avanço no tocante à avaliação da aprendizagem – tentar superar a reprovação, montar instrumentos como o portfólio dos estudantes e fazer as intervenções –, quando exigido sem condições efetivas de trabalho gera novos problemas, dentre eles o mascaramento da realidade com a participação do próprio professor. Ocorre a construção de uma “imagem da educação” edificada com a colaboração docente e, ao mesmo tempo, negada por ele, especialmente diante do uso dos índices pelo governo para legitimar o sucesso da gestão no estado mineiro.

Por fim, na Tabela 14, os docentes destacam as repercussões dos testes estandardizados sobre dois aspectos importantes, em nossa visão. Primeiro, a relação professor-estudante que foi mencionada por 30 sujeitos; destes 20, consideram que após os

testes ocorreram melhoras e 10 apontam prejuízos. Segundo, o tema do planejamento, indicado por 41 profissionais, sendo que 10 avaliam positivamente os impactos dos testes e 31, de forma negativa. Quanto à relação professor-estudante, os sujeitos enfatizam que há mais atenção por parte dos docentes em estabelecer uma aproximação com os educandos, especialmente daqueles com mais dificuldades, como avalia o docente M72.

[...] se não fosse [testes estandardizados], **eu não estava nem procurando esse tipo de livro que eu procurei**. [...] Coisas mais assim concretas para mostrar para os meninos, assim, **fazer com que eles entendam mais, a participação mais afetiva deles**, fazer trabalho em grupos. Então é nisso aí que a gente vê a mudança, a forma de até falar com o aluno [...]. De falar com ele, né?... Porque tem... Eu não, eu sou da paz, **mas tem professor assim que o modo de falar com o aluno é estúpido, agressivo** (GRUPO Z, ESCOLA 11, PROF. REGENTE M72, BRASIL, 7 jul. 2012).

[...] Os professores estão se **dedicando mais**, até no **relacionamento** interpessoal entre **professor** e **aluno** a gente vê que eles **têm mais esse cuidado** [...]. **Tem ajudado** [avaliação externa] **a mudar uma das questões** [...], não tem reclamado tanto disso [postura dos alunos] e tem se **dedicado mais na relação interpessoal**, que realmente precisa ter essa empatia entre professor e aluno, **não pode deixar o aluno ter raiva do professor, porque senão o professor não consegue nada com o aluno; então, já tem um pouco essa consciência entre o professor e o aluno** (GRUPO X, ESCOLA 19, DIRETOR(A) E51, BRASIL, 29 jul. 2012).

[...] eles [estudantes] têm que ser **muito incentivados**, às vezes a gente fala assim: “olha, vocês vão ganhar um **lanche especial, vamos prestar atenção na prova**”. **Se eles tiverem com raiva da escola, eles não vão fazer nada**, vão marcar “xisinho” em qualquer lugar [...]. **Então eles têm que estar muito motivados, muito alegres com o ambiente da escola, por isso esse relacionamento professor e aluno melhorou muito. A gente ainda tem que motivar com alguma coisa, um lanchinho ou, às vezes, um passeio na semana depois da prova**, e quem está ali dentro deve motivar, tipo “a gente está terminando”, “vamos com calma”, “vamos ler”, “**vocês são capazes**” [...]. E o resultado depende muito do emocional, **o que eles estão sentindo em relação à escola** (GRUPO X, ESCOLA 19, DIRETORA E51, BRASIL, 29 jul. 2012).

Um dos motivos da iniciativa de ampliar a atenção com os estudantes decorre do receio da escola quanto às possíveis retaliações destes diante dos testes externos, como ressaltamos anteriormente. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que se identificam os benefícios da ampliação do interesse dos professores, tal movimento retrata também a artificialização das relações.

Quanto ao planejamento, do universo total de 225 sujeitos, 18% citam esse impacto. Tal fator foi mais mencionado por aqueles que compõem os Grupos W (33%) e X (24%), em detrimento a Y (9%) e Z (10%), sendo considerado um fator mais negativo do que positivo,

como observamos na Tabela 14. Em relação às justificativas positivas, o principal fator citado é a ampliação da prática do planejamento pelos professores, como indicam J31 e o(a) diretor(a) A167.

Agora o professor tem **voltado a planejar**, mesmo que mais **burocrático**. [...] Tem feito com que eles pensem, estudem. Vejo que mudou quando vejo o planejamento delas, **estão planejando mais**, pois **também exigimos mais** (GRUPO Y, ESCOLA 4, J31, BRASIL, 14 jun. 2012).

[...] Ajudou a gestão, pois a escola toda tem estudado, tem **mais planejamento**. Assumiu uma nova metodologia, **planejar de forma mais criativa** (GRUPO W, ESCOLA 29, DIRETOR(A) A167, BRASIL, 2 jul. 2012).

O planejamento é condição essencial na realização de um trabalho transformador que resgata a intencionalidade da ação e que, para isso, precisa partir da realidade, fazer a projeção de finalidade, assim como tomar uma decisão sobre as formas de mediação, como define Vasconcellos (2000). Nesse sentido, os relatos indicam a ampliação do planejamento por parte dos professores; julga-se, assim, uma ação mais consciente, uma tomada de consciência acerca do processo educacional. Contudo, os professores apontam o planejamento como um conjunto de propostas orientadas para atender aos índices externos, seja na definição dos objetivos, conteúdo, metodologia ou na avaliação da aprendizagem. Nessa perspectiva, afeta a reflexão, o conhecimento, a interpretação e a busca pela transformação da realidade, tarefas indissociáveis do planejamento como ação de tomada de consciência do processo que está em curso (VASCONCELLOS, 2000).

De certo modo, a orientação para os testes provoca a separação entre planejamento e execução, pois as ações são orientações em grande medida por meio dos testes, os quais são pensados em nível do estado, depois realizados no âmbito das escolas pelos professores. E é sobre as escolas do Grupo Z, especialmente as sob “intervenção pedagógica”, que isso ocorre de modo mais acentuado, dependendo dos profissionais que desempenham a função de analista educacional. Para os entrevistados, há muita diferença nessa postura, visto que existem profissionais que atuam de forma mais ou menos autoritária, embora seja a mesma orientação normativa emanada pela SRE.

Destarte, há professores que tecem austeras críticas à política dos testes e suas repercussões na organização do trabalho pedagógico, e outros, em menor número, que apontam avaliações positivas. Contudo, ambos os grupos seguem, geralmente os objetivos dos testes devido aos diferentes mecanismos de pressão presentes no estado de Minas Gerais no período pesquisado. Acrescenta-se que, com as demandas dos testes, alguns profissionais se

desdobram e ampliam sua carga de trabalho para atender às metas, nomeadamente porque não ocorreram mudanças significativas nas condições de trabalho. Outros, no entanto, promovem ações que “mascaram” as principais fragilidades da escola, sobretudo ao “treinar” os estudantes para as provas. Desses dados, o que, em nossa visão, está submerso, são as mudanças provocadas no *estatuto docente*, pois está em discussão a construção de novas relações educacionais, seja do professor com a docência, os pares, os estudantes ou com a própria imagem de si como professor.

#### 5.2.4 *Objetivação de valores: relações meritocráticas x empenho coletivo*

Os testes standardizados assumiram centralidade na prática pedagógica até aqui avaliada, especialmente em decorrência da introdução direta de *mecanismos* que envolvem a (re)organização do trabalho pedagógico. Contudo, os impactos das políticas avaliativas, em nossa análise, envolvem também a *construção de novos valores docente* e a reconfiguração das relações no contexto escolar, num processo mais lento e que envolve dimensões mais sutis. Para nós, esses são impactos que interferem de modo estruturante na atuação docente por influenciar os princípios da docência, a autoridade profissional, a autoimagem do professor e a visão social acerca do magistério. Tratamos a seguir desses impactos, os quais estão separados apenas pela organização do relatório, uma vez que estão imbricados em todo o processo analisado até o momento. Para tal, abordamos três eixos: repercussões dos testes na relação escola-sociedade; relação do professor com a docência e com os colegas de trabalho na escola; relação do professor com os estudantes e com os pares de trabalho (entre escolas).

##### 5.2.4.1 Relação escola-sociedade

A sociedade, com a implementação das políticas de avaliação, tem vivenciado novas bases de relação com a escola, embora na pesquisa isso apareça de forma muito atenuada, já que, dos 141 professores entrevistados, 93 julgam, por exemplo, que a família não se interessa pelos resultados das avaliações em larga escala. Por outro lado, os dados indicam o início de uma cultura que naturaliza a existência de escolas melhores e outras piores, ou melhor, instituições bem e mal colocadas no *ranking*. Nos excertos dos(as) diretores(as) E173 e A167, respectivamente dos Grupos X e W, observamos a relação daqueles que indicam a preocupação dos pais com os índices.

[...] Apesar de que eu estou com muita criança de outros bairros, não sei como que as mães conseguem mandar esses meninos para cá. Não só de [ponto de vista] econômico, mas distância mesmo, e os pais disseram que não vão desistir. [...] Mudaram [pais] para a cidade, e foi a maior surpresa, porque até então eu achava que isso [resultados das avaliações em larga escala] ficava muito no nosso ambiente. Não, os pais estão tendo acesso ao Ideb, acesso sim! E eles verificam, sim! Vamos dizer assim, é uma “faminha” que a escola vai criando, né? Graças a Deus o trabalho da gente vai sendo..., aquela coisa de boca a boca, é o jornalzinho da escola, os eventos da escola. Então, a escola tem o nome que a gente demorou a conquistar, mas está valendo a pena (GRUPO X, ESCOLA 28, DIRETORA E173, BRASIL, 2 jun. 2012).

**Eu tenho muitos pais que vêm procurar a escola pelos resultados [avaliação em larga escala]. Isso é positivo, pois infelizmente só vai melhorar se cobrar** (GRUPO W, ESCOLA 29, DIRETORA A167, BRASIL, 2 jul. 2012).

Há, na posição dos sujeitos (um do Grupo X, outro, do W) dos excertos acima, uma autovalorização da escola pelos índices obtidos, e a consequente “fama” que a instituição tem construído é vista como resultado de mérito. Por isso, há uma satisfação desses indivíduos ao perceberem que os índices são mais acompanhados pelos pais. E um dos fatores que tem, segundo os docentes, colaborado com a valorização social dos índices como forma de avaliar a escola é a publicização do Ideb na entrada da instituição. A partir de 2011 nas escolas mineiras, assim como ocorreu em outros estados brasileiros (como Rio de Janeiro e Goiás), a indicação da SEE/MG às SREs era a exposição do Ideb, como exposto no *site*<sup>115</sup>: “[...] a orientação da Secretaria é que as placas sejam afixadas em locais de ampla visualização para o público externo e interno [...] é imprescindível que todas as placas estejam devidamente instaladas até o retorno das aulas”. Como analisa o(a) diretor(a) A182 (Grupo Z), essa exposição gera um “senso comum” na comunidade de que o índice define se a escola é ou não boa.

[...] Porque o que é passado, **o povo quer pôr placa e escrever: “aqui que é bom”, só que ali é bom, para quem é bom? Então, acaba criando um senso comum, e isso não é a verdade. [...] Agora pensa que eu tenho que ensinar um vocabulário diferente; na prova aparecem umas coisas que, coitadinhos dos meninos, não sabem nem o que é... não têm contato com esse vocabulário**, eles têm que aprender a escrever em ordem alfabética, e não se usa o alfabeto para nada... (GRUPO Z, ESCOLA 3, DIRETOR A182, BRASIL, 6 mar. 2012).

Essa proposta de exposição da escola, como na forma de um “ISO” (Organização Internacional para Padronização), coloca tanto os professores e demais profissionais da

<sup>115</sup> Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 12 nov. 2014, grifo nosso.

instituição quanto os estudantes em situação de constrangimento, provocando a criação de rótulos e preconceitos. Sem contextualizar o número, os responsáveis e as muitas variáveis que levam ao resultado, a placa do Ideb na instituição escolar se configura como as “antigas” estrelinhas que os docentes entregavam apenas aos “melhores” alunos, enquanto aos demais a ausência retratava o fracasso. Nesse sentido, o que está em jogo é a forma de “validação da qualidade da escola”, quando os testes assumem a função de definir o reconhecimento social dela. E o próprio estabelecimento de ensino passa também a julgar seu trabalho sobremaneira por esses resultados; é por isso que, para o(a) diretor(a) A151, se o índice for baixo, parece que “está tudo ruim”.

**[...] ninguém quer ficar lá no fim da lista, né? Ninguém quer ser colocado como uma escola que está na pior, né? A gente sempre trabalha para ter uma escola que tenha reconhecimento [...]. De certa forma, quando você sai mal nessas avaliações, a sensação que você tem é que está tudo ruim, né?** (GRUPO Z, ESCOLA 8, DIRETORA A151, BRASIL, 5 jul. 2012).

**[...] Superintendência, a própria Secretaria de Educação, eles ficam monitorando quase que sempre esses resultados, e o monitoramento faz com que determinadas políticas ajam em determinadas escolas; ainda não abrange 100% porque inicialmente a Secretaria está preocupada com as mais... que tenham os piores resultados, que são as chamadas as escolas em intervenção. A nossa, nesse decorrer de avaliação, nunca foi, mas eu sinto que quando existe nessas escolas [...], há uma cobrança exacerbada em cima do diretor e em cima dos professores; aí esse monitoramento fica diário, ou semanal. Hoje, você ser taxado de uma “escola em intervenção” é pejorativo, no sentido negativo** (ESCOLA 22, DIRETOR O156, BRASIL, 12 jun. 2012).

De fato, são mecanismos que fazem os professores e profissionais temerem aos resultados, pois ninguém quer ficar no final da lista e ser julgado ruim, ser rotulado ou, como desabafa o(a) professor(a) regente R24, “[...] somos os últimos da lista e os primeiros a entrar em desespero” (GRUPO Z, ESCOLA 2, BRASIL, 30 maio 2012). A interiorização dos resultados dos testes como “autoimagem” do estabelecimento de ensino e dos profissionais que ali atuam determina estigmas da escola “nota 10” (maiores índices) e escola no “vermelho” (em intervenção pedagógica). Pressupõe-se a aceitação, segundo Souza e Oliveira (2003, p.890), da “[...] desigualdade como condição mesma de produção de qualidade, pois sendo diferentes e diversificadas as condições dos sistemas e unidades escolares estaríamos caminhando na direção de intensificar os processos de segregação e seleção educacional e social”. Como era comum na avaliação da aprendizagem classificatória, socialmente esses rótulos passam a ser incorporados à instituição e influenciam na relação entre a sociedade e a

escola. O rótulo provocado pelos testes, contrariamente ao processo de melhora, pode gerar ou intensificar preconceitos, como destacam o(a) professor(a) B115 e EEB J102.

[...] as escolas periféricas foram desvalorizadas. Gera um preconceito, anda gerando preconceitos. **Aumenta o preconceito, porque já tinha, né?** (GRUPO X, ESCOLA 21, PROF. GEO. B115, BRASIL, 1º jun. 2012).

[...] desfaz a união entre os profissionais da educação e interfere no trabalho em equipe. Não é necessária essa pressão toda, lida **como se estivesse falando com irresponsáveis** (GRUPO Z, ESCOLA 16, EEB J102, BRASIL, 25 maio 2012).

Os rótulos que são atribuídos se transformam em peso também para aqueles que estão em posições elevadas dos *rankings* oficiais, como postula o(a) diretor(a) O141. O peso da nota se transforma em quadro de honra; ela é o reconhecimento pelo trabalho realizado, vista como resultado do mérito da instituição e, assim, gera a cobrança de ter de manter os bons índices.

[...] porque a gente **trabalha em cima de metas**. A fala da minha primeira reunião: **motivo de honra manter os dados dos Proeb e do Proalfa, questão de honra. Então, ninguém quer deixar cair, vai cair na gestão do(a) “Fulano(a)”? De jeito nenhum!** Mas é muito difícil, e o que eu vejo é que a gente chega em nível de avaliação e **você pega nossas avaliações, nós estamos acima de tudo [...]**, estamos acima da média do município [...], do Estado [...], da SRE [...]. Então, **a gente está bem acima, mas a clientela muda, os meninos mudam, e ter que manter é muito complicado**. Agora, aquela escola que já começou lá em baixo gradativamente vem subindo, **então para ela é muito mais fácil subir [...]** (GRUPO W, ESCOLA 24, DIRETOR O141, BRASIL, 15 jun. 2012).

Portanto, seja com resultados positivos ou negativos, há um peso para as instituições e, na relação com a sociedade, o que está em jogo é a incorporação de valores sociais que aceitam a diferenciação na educação pública em contraposição aos ideais de igualdade. Além disso, a escola que tem na avaliação institucional um importante artifício da construção coletiva da definição da qualidade almejada pela comunidade passa a ter, com a lógica meritocrática dos testes, um índice que socialmente tenta ser assumido como retrato da qualidade da instituição.

#### 5.2.4.2 Relação do professor com a docência e com os colegas de trabalho na escola

A política avaliativa tem gerado, em nossa análise, efeitos emocionais que alteram a relação entre os profissionais, entre as instituições e entre a escola e a sociedade. Além disso, promovem impactos na relação do docente com o magistério e consigo mesmo enquanto

professor. Dos 225 sujeitos envolvidos na pesquisa, 163 mencionaram que os testes afetam o estado emocional e até mesmo físico dos professores; destes, apenas 13 citam aspectos julgados por eles como positivos, os quais são associados ao estímulo à competição, ao desejo de sair bem nos testes, assim como à autoestima elevada diante dos bons resultados.

Para os demais 150 profissionais, mesmo entre aqueles que estão nos Grupos W e X, essa política gera impactos repressivos/“negativos”. Dentre os fatores mais citados, 34 citaram a intensificação do cansaço mental e/ou físico provocado pelas cobranças que envolvem as metas e, segundo eles, com o tempo esse cansaço provoca desgaste profissional, desmotivação e apatia. Ainda definem, nesse grupo, que tal processo leva muitos a um estado depressivo ou ao abandono da profissão, como destaca EEB M68.

Acho que a cada dia que passa está mais complicado em questões de cobrança e remuneração, chegamos ao ponto de o **professor estar ficando cansado**. Eu mesmo fui um. Em função dessa atividade da docência que **adoeci, ele é muito cobrado pelo sistema, família, por ele mesmo**. A **gente somatiza o estresse [...], gera o sentimento de impotência**. [...] **O professor não é mais referência, mas ponto de crítica** (GRUPO Y, ESCOLA 10, EEB M68, BRASIL, 21jun. 2012).

Quando analisamos o posicionamento dos professores apresentados no Gráfico 23, apreendemos dois movimentos: um no qual os profissionais *relacionam esses efeitos dos testes standardizados consigo mesmos* e outro em que *relacionam com os colegas de trabalho*. O primeiro envolve principalmente uma relação particular em que o professor se sente avaliado pelos testes, vive a expectativa pessoal diante dos resultados e passa a atribuir valor a si mesmo em decorrência dos índices obtidos. Nessa situação, ele experimenta novas relações com a docência mediada pela lógica dos testes e sua forma de exposição pública. Nesse grupo, 26 docentes apontam o *medo* de obter um índice ruim e, na mesma direção, outras 12 pessoas revelam a *ansiedade* e *angústia* que sentem diante da expectativa dos resultados dos testes standardizados. *Desânimo* e *tristeza* também são relatados por outros 10 entrevistados, e oito indivíduos citam a autocobrança no sentido de *ter que dar conta das metas* estipuladas; similarmente, sete sujeitos destacam que sentem *insegurança* em não atender às expectativas das metas e, ainda, seis pessoas dizem que os testes provocam nelas *estresse* e *estafa*. Outra experiência é destacada por oito profissionais, que *se sentem mal* por corroborar com a política dos testes, mesmo sem concordar com ela. Vale salientar que sentimento de *mágoa* diante da desconfiança que os testes geram sobre o trabalho do professor em sala de aula é destacado por seis pessoas.

Gráfico 23. Efeitos dos testes standardizados sobre o estado emocional dos professores



Fonte: Dados da pesquisa, a partir de entrevistas realizadas no primeiro semestre de 2012.

(\*) Universo de 225 sujeitos.

A experiência vivida por esses profissionais (medo, mágoa, ansiedade, angústia, desânimo, tristeza, insegurança, estresse e estafa) mostra o grau de importância atribuído pelos professores aos testes standardizados e como eles impactam na sua vida profissional. Indica, ainda, a pressão e o peso da nota na sua autoavaliação e autoimagem como docente.

Os testes podem sutilmente levar os professores a aceitar novos papéis e a interiorizar a visão de si pelo artifício dos números. No excerto do(a) professor(a) I28, nota-se a expectativa que os docentes possuem em relação aos resultados e como se sentem afetados diante de índices que não atendem às metas. Numa postura temerária, o professor pode se assumir como espectador diante do protagonismo de um valor atribuído externamente e que, de forma indireta, lhe é imputado e, pessoalmente, interiorizado.

[...] você **não consegue chegar a um resultado que eles [SRE] querem. Eles não querem saber se o aluno está aprendendo**, eles não querem o que foi bom para a escola, o que melhorou no currículo, a prática e a forma pedagógica, eles **querem o resultado**. E o resultado independe da gente. Bom seria se fosse um processo, olhasse tudo, o que trabalhou [...]. Olha no final é o final, aí **a gente fica desanimado por isso**, porque você é cobrado pelo resultado final que eles não sabem... a gente fica **comichando no final do ano para saber o resultado**, você acredita? **Fica torcendo! Na hora que você vê o resultado baixo, nossa, gente! Mas o tanto que eu trabalhei! O tanto que a escola empenhou! Onde está o problema?** (GRUPO Y, ESCOLA 4, PROF. PORT. I28, BRASIL, 24 maio 2012).

**A gente não pode se recusar**, nós temos uma avaliação para isso, somos travados a qualquer momento em recusa, é uma retaliação quanto a isso, não se pode nem recusar. **É questão de que, se você não concorda com o sistema, dá licença; é para isso que é feita a avaliação do desempenho. A nossa avaliação de desempenho está em cima disso, você tem que cumprir sua meta, a instituição tem uma meta, você está nessa instituição. Sabendo que tem essa meta, você não vai fazer com que se alcance essa meta? [...] Vai desmotivando, eu até sou a favor de meta, mas vai envolvendo problemas de saúde** (GRUPO X, ESCOLA 21, PROF. MAT. A116, BRASIL, 1º jun. 2012).

São tranquilas, desde que o resultado aqui na escola seja positivo; se não for, a gente já fica **angustiado**, querendo **saber onde eu errei, o que está faltando para consertar ou trabalhar mais. Como melhorar?** [...] (GRUPO Y, ESCOLA 20, PROF. REGENTE R146, BRASIL, 27 jun. 2012).

**Meço por essas avaliações [em larga escala] o meu esforço e dedicação ao meu trabalho.** Quanto menor a nota, mais eu tenho que trabalhar (GRUPO X, ESCOLA 27, PROF. PORT. A7, 4 jun. 2012).

Nesse contexto estão em jogo o propósito da prática docente e a relação que ele estabelece com a sua atuação, como expõe o(a) professor(a) regente R146. Alguns professores deixam de valorizar sua prática e empenho para considerar o índice externo como parâmetro do seu trabalho, como indicam os(as) professores(as) I28 e A7. Logo, a forma como os docentes se relacionam com os testes standardizados é muito semelhante à relação que os estudantes estabelecem (ou estabeleciam) com a avaliação da aprendizagem classificatória/seletiva, quando a nota rotula a capacidade individual do aluno e este assume uma “imagem” de si. No mesmo sentido, a lógica que se expressa no caso dos testes standardizados é a “imagem” docente.

Portanto, o professor tem convivido com impactos sutis/subterrâneos que apontam para a dimensão informal das avaliações em larga escala. Nessa dimensão, o que está em jogo é a postura do professor diante da sociedade, da docência e de si mesmo. Juntamente aos outros valores, destacamos anteriormente, a disputa, a competição e as intrigas; poder-se-ia inferir que essa política avaliativa contribui para a (re)formulação da categoria docente no serviço público. Sentir-se mal e, ainda assim, atuar da forma como relatado pelo(a) professor(a) O203, leva à incorporação da imobilidade e do sentimento de impotência.

[...] **anda** [analista educacional] **com uma coisa já pronta, sem conhecer a realidade**, e manda a gente fazer meio que... tem um **problema**. Qual é esse problema? O foco [...]. Elas fazem com que meu trabalho seja **mecanicista**, no caso eu pego a **apostila que é dada e vou treinar** com os meninos **como se faz a prova do Proeb e a Prova Brasil**. [...] **Olha, eu me sinto mal, porque eu estou ali contribuindo de certa forma para uma coisa que eu não acredito**, sendo obrigado a fazer uma coisa que eu não acredito que eu

não vejo resultado; **você se sente mal, impotente** (GRUPO X, ESCOLA 6, PROF. PORT. O203, BRASIL, 30 maio 2012).

Essa relação dos professores com os testes aponta, em nossa visão, tanto a(s) concepção(ões) da política de avaliação em curso como a cultura e história da avaliação presente em nossas concepções como docentes. Por um lado, as políticas de avaliação têm provocado mudanças estruturais na educação, sobretudo na construção de novos princípios. Por outro, a forma como os professores reagem diante dos testes estandardizados se mistura à cultura avaliativa presente no imaginário docente, os quais tendem a reagir com similitudes às estratégias e ações dos estudantes perante a avaliação da aprendizagem classificatória e seletiva. Assim, poder-se-ia inferir consequências diversas, como: professores que gostam e usam a nota como forma de se destacar, além daqueles que competem por nota; aqueles que apresentam dificuldades e sofrem com os rótulos; aqueles que buscam estratégias “corrompidas” para obter melhor resultados, dentre outras posturas.

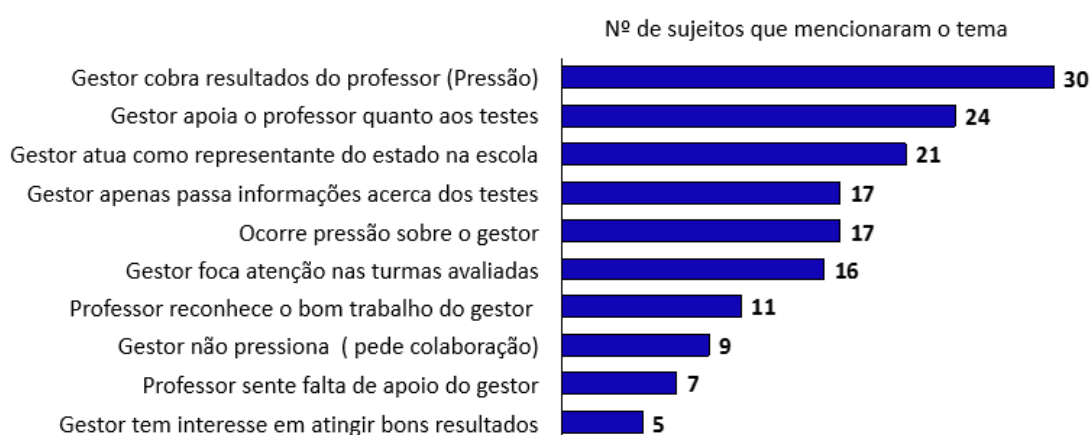
Tal construção colabora para formar uma *pedagogia dos testes estandardizados*, a exemplo da hegemonia da *pedagogia do exame* até a década de 1990 (LUCKESI, 1995). As repercussões dos testes, nessa perspectiva, afetam a criatividade, a criticidade, a autenticidade e a politicidade docente. Assim como na pedagogia do exame, a nota assume centralidade na *pedagogia dos testes estandardizados*, em que o índice se torna até mais importante do que a docência, ou seja, este passa a ser fetichizado.

Além do impacto ao nível da relação do professor com a docência e a própria imagem de si, observamos, no Gráfico 23, um segundo grupo de professores que retratam impactos dos testes na relação *entre os colegas de trabalho da escola*. São destacados fatores como: docentes que se sentem mal diante de *comentários maldosos* dos colegas (sete pessoas); *constrangimento* e abalo da *imagem social do professor* (sete pessoas); sentimento de ser *vigiado pelos próprios colegas* (cinco pessoas); clima de *inveja* nas relações com os pares, instigada pela política dos testes (quatro pessoas); e *individualismo* mobilizado pela competição (três pessoas) – tais processos abalam as relações e afetam a perspectiva do trabalho coletivo no interior da própria instituição.

Um dos fatores que mais instiga essa forma de relação na categoria é o estímulo às vaidades provocado pela lógica dos testes. Portanto, além dos impactos na relação entre as instituições, os profissionais destacam que no interior da escola, entre os pares de trabalho, há repercussões das políticas de avaliação. Ao longo das entrevistas, salienta-se a relação entre os professores, mas, especialmente, a relação entre os gestores e docentes.

No Gráfico 24 apontamos a avaliação dos professores sobre a influência dos testes na relação dos docentes com os diretores. Há, dentre eles, posições muito distintas: para 30 docentes, essa é uma relação assinalada pela *pressão e cobrança por resultados*; em direção similar, outros 21 indivíduos avaliam que o diretor opera como representante do estado na escola, num papel em que procura cumprir o que é determinado, busca as metas acordadas e, para isso, repassa as ordens que recebe em relação à política dos testes. O direcionamento do diretor para os testes também é destacado por 16 professores, que afirmam que a atenção do diretor, os recursos e até a disponibilização de materiais são mais voltados para as disciplinas e turmas avaliadas. Outros cinco professores destacam o interesse do gestor em obter bons índices, e é esse motivo que o leva a se voltar mais para as questões pedagógicas e a cobrar os números dos demais profissionais da escola. Esse grupo compõe quase 50% dos 141 docentes entrevistados.

Gráfico 24. Testes standardizados e os efeitos na relação diretor/professor (resposta dos professores)



Fonte: Dados da pesquisa, a partir de entrevistas realizadas no segundo primeiro de 2012.

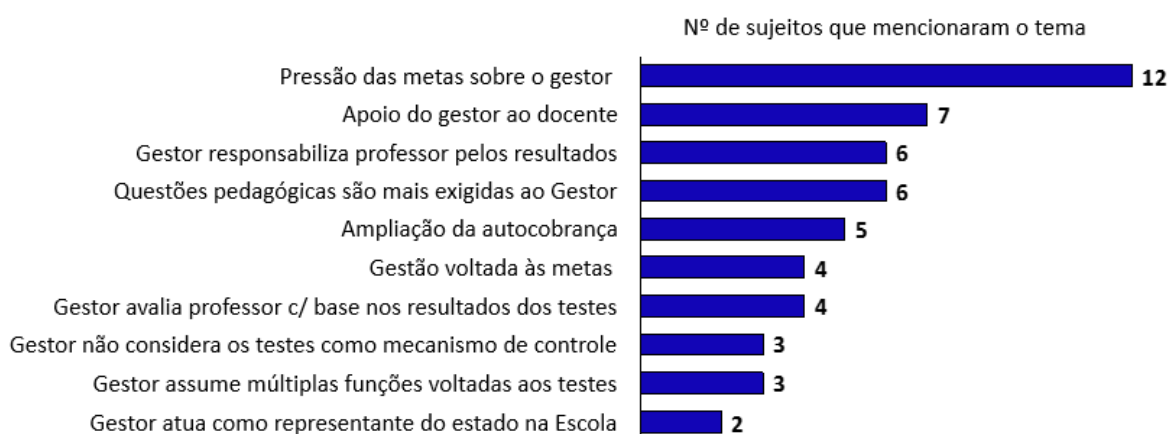
(\*) Universo de 141 professores. Um mesmo sujeito pode estar envolvido em mais de um item do gráfico.

Com visões particularmente distintas dos sujeitos explicitados no parágrafo anterior, outros docentes, que compõem em torno de 43% dos professores entrevistados, apontam um sentido de *colaboração entre diretor-professor* diante da pressão dos testes. Assim, 24 alegam se sentirem apoiados pelo diretor e outros 17 consideram que há muita pressão sobre o gestor, que a SRE cobra muito e que isso gera preocupação e sofrimento; assim, a cobrança que ele exerce é um reflexo dessa situação, ou seja, ele seria apenas mais um refém de tal processo. Outros 11 docentes avaliam que o gestor realiza um bom trabalho em relação aos testes, pois orienta, dá sugestões e colabora com propostas de intervenção; e, segundo nove docentes, o diretor não atua por meio da pressão, mas sim solicita a colaboração do grupo.

Há também, na avaliação dessa relação, 17 professores que julgam uma posição de pouco destaque do diretor, o qual apenas repassa informações acerca dos testes. Com sentido um pouco diverso, mas que também não se aproxima dos grupos destacados nos parágrafos anteriores, sete professores consideram que falta apoio do diretor no que tange à questão dos testes estandardizados, sobretudo pelo limitado empenho deste com as questões pedagógicas da escola, as quais se voltam mais para o burocrático. Esse grupo, que compõe aproximadamente 18% dos entrevistados, expressa, de algum modo, um sentimento *de abandono do gestor*.

Nas entrevistas com os diretores também avaliamos, na visão desses sujeitos, os reflexos dos testes na relação gestor/docente. Como constatamos no Gráfico 25, as posições assumidas pelos diretores apontam algumas similitudes com os grupos estruturados em relação às respostas dos professores destacadas no Gráfico 24. Dos 29 diretores entrevistados, apenas para três os testes não funcionam como mecanismos de controle; os demais – 12 (quase 50% dos gestores) – indicam a forte *pressão*, especialmente com o pacto das metas e o monitoramento realizado pela SRE. Dentre estes, cinco profissionais afirmam que isso leva à ampliação da autocobrança; para quatro, a pressão faz com que voltem a gestão para as metas; e três afirmam que passaram a assumir múltiplas funções relacionadas aos testes. Segundo eles, tal relação justifica a forma como lidam com os testes devido à pressão que sofrem.

Gráfico 25. Testes estandardizados e os efeitos na relação diretor/professor (resposta dos diretores)



Fonte: Dados da pesquisa, a partir de entrevistas realizadas no primeiro semestre de 2012.

(\*) Universo de 225 sujeitos. Um mesmo sujeito pode estar envolvido em mais de um item do gráfico.

A pressão sobre a escola provoca o que muitos sujeitos destacam como “efeito cascata”, no qual se *naturaliza* a pressão. Contudo, para os docentes, é sobre os professores que incide a maior carga, como indicam E218 e J114 – com os testes, o diretor se aproxima mais dos objetivos do estado do que ao propósito da escola.

[...] é por causa de uma **hierarquia**, que cobra dali, que cobra daqui, que cobra dos professores, é ele que tem que adequar com a **cobrança** de quatro pessoas acima dele, igual à escola, que **cobra porque não quer intervenção, porque é péssimo ser uma escola com gente monitorando o trabalho de todo mundo**. Então é ruim, e a superintendência ter escola de intervenção é ruim para a regional, e a regional é ruim para a Secretaria de Educação, que é ruim para o estado. Há uma hierarquia em que, no final das contas, quem é **culpado é o professor** (GRUPO Y, ESCOLA 26, PROF. PORT. E218, BRASIL, 22 maio 2012).

**A direção da escola faz aquilo que o estado determina**. Vem a SRE e cai sobre a direção, e esta apenas repassa (GRUPO W, ESCOLA 25, PROF. GEO. J114, BRASIL, 13 jun. 2012).

Assim como na resposta dos professores sobre a relação entre diretor e professor, um grupo de diretores destaca um fator de parceria. Dentre os 29 entrevistados, sete diretores dizem *apoiar* os professores tanto no processo quanto diante dos resultados; seis justificam que, após as políticas dos testes, há mais exigências quanto à sua atuação nas questões pedagógicas, o que os aproximou dos professores. E, contrariamente a essa visão, seis diretores responsabilizam os docentes pelos resultados nos testes, assumindo uma postura de julgamento dos pares. No mesmo sentido, quatro avaliam os professores com base nos testes e dois se posicionam como representantes do estado na escola.

Ao analisar as respostas dos professores e dos diretores sobre a influência dos testes na relação entre ambos, poder-se-ia entender proximidades na visão de alguns sujeitos de ambos os grupos, como dos docentes, que destacam a colaboração do gestor no enfrentamento das dificuldades dos testes, e de alguns diretores, que apontam o apoio aos professores e se colocam como parceiros. Há também alguma proximidade entre o grupo de docentes, que diz sentir a pressão dessa relação, e o dos diretores, que afirmam que também são muito pressionados e por isso transferem a pressão, ou seja, nesses casos há uma consonância na posição assumida. Existem posturas que não encontram correlatos em um ou outro grupo, como os professores, que ressaltam a existência de uma indiferença por parte dos seus gestores no que tange aos testes, atitude que não é assumida por nenhum gestor. Tomemos como base alguns excertos:

“[...] diretora deixa por minha conta, **eu fiz as apostilas porque eu quis, aí eu falei com ela, ela tirou o xérox** [...]. Não se importou quanto a isso [...], não que a escola me pressione, mas eu me sinto [pressionada]. Não da direção, dela mesma”; “[...] **dão** [diretor(a) e vice-diretor(a)] **o máximo apoio** [...]. **Apoio pedagógico mesmo, a diretora está sempre cobrando da supervisora**”; “eles também têm normas a seguir, eles também têm que cumprir, eles têm que fazer com que se cumpra a meta determinada, o trabalho deles é isso, tem que cumprir. **Eles só passam para a gente as**

**ordens”** (COMENTÁRIOS DE PROFESSORES DAS ESCOLAS PESQUISADAS. 1º sem. 2012).

“No ano X ficamos entra as 10 escolas com baixo Ideb. A cobrança sobre o gestor foi muito grande, e eu tenho que cobrar da especialista e ela do professor”; “acompanhar a equipe e propor mudanças, porque a gente também só não acompanha, você trabalha junto”; “Não quero fazer isso [autocobrança], mas no fundo se cobra, você se compara, aí fica frustrada, às vezes, esquece todo o trabalho que você fez e pensa na nota, acho que eles deveriam olhar o que a gente faz”; **“eu não sinto como um controle [...] Vou fazer de tudo[...], mas eu não me sinto fracassada se eles saírem mal [...]”**; **“eu esbarro na burocracia para conseguir um professor bom [...], às vezes eu tenho, no meio dessa equipe boa, dois professores ruins”** (COMENTÁRIOS DE DIRETORES DAS ESCOLAS PESQUISADAS. 1º sem. 2012).

A maioria dos professores se sente pressionada pelos diretores, e estes pelas instâncias superiores; há gestores que consideram os testes um instrumento que permite avaliar o trabalho do professor; há diretores que se colocam mais como representantes externos do que como parte integrante da escola e corresponsáveis pelos resultados; e há entre alguns uma relação de cumplicidade. Portanto, evidencia-se que os testes têm mobilizado diferentes posturas e relações, seja entre os diretores e professores ou mesmo entre os docentes da escola. Quanto aos professores, estes são principalmente os das disciplinas e turmas avaliadas que revelam pressão de comentários, constrangimento, sentimento de inveja e até mesmo vigilância dos pares. Desses efeitos temos consequências diretas na categoria docente, sobretudo nos valores de companheirismo e solidariedade.

#### 5.2.4.3 Relação dos professores com os estudantes e com os pares de trabalho (entre escolas)

*O estímulo à comparação entre escolas é provocado por práticas como a exposição de listas nas quais são explicitadas, segundo os entrevistados, a posição ocupada pelas escolas. Relatam os(as) professores(as) regentes M212 e F197 que a exposição dos rankings ocorre em reuniões promovidas pela SRE e, conforme esses sujeitos, tal ação incita o julgamento do trabalho da escola, gera comentários entre os profissionais, provoca rótulos e instiga a competição. As instituições do Grupo Z são as que os profissionais mais se manifestam nesse sentido, certamente por sentirem de forma mais intensa os efeitos da exposição e do constrangimento do rótulo.*

**Um sabe se uma escola foi melhor que a outra em nível mais baixo; eles divulgam [SRE]** (GRUPO Z, ESCOLA 13, PROF. REGENTE M212, BRASIL, 5 jun. 2012).

[...] participei de **reuniões na SRE, e a forma como o assunto é abordado gerou críticas não construtivas**. As escolas se posicionaram de forma competitiva, **se vangloriando do trabalho realizado na sua escola e criticando o de outras** (GRUPO Z, ESCOLA 7, PROF. PORT. F197, BRASIL, 11 jun. 2012).

A atual política de avaliação mobiliza vaidades, provoca disputas, gera vergonha e instiga inveja e intrigas, ao mesmo tempo em que aguça o desejo de melhorar os resultados. Em longo prazo, o estímulo à comparação entre instituições, e não da escola com ela mesma, afeta a cooperação, a parceria e a união, como observamos no excerto do(a) EEB E139. Esses valores, quando incutidos, podem resignificar a luta pela igualdade de condições de trabalho, assim como da promoção de educação de qualidade para todos, independentemente da instituição. No excerto do(a) professor(a) M219, constatamos as intrigas e os comentários que envolvem a avaliação e como isso afeta a relação entre as escolas.

[...] **quando dá o Ideb, eles [mídia] classificam as dez melhores escolas. Deus me livre, aquilo lá é dolorido, apesar das vezes que divulgou, a gente ficou entre as dez [melhores]. Mas tem que pensar nos dois lados, e querendo ou não isso gera competição. Apesar de eles falarem que a briga nossa é conosco mesmo, mas infelizmente não é [...]** (GRUPO W, ESCOLA 24, E139, BRASIL, 28 jun. 2012).

Gera [competição], **eu não consigo entender porque tem escola que o índice está alto**, sendo que eu escuto a mesma coisa de todos [alunos não sabem], isso que eu não consigo entender. Os problemas parecem ser os mesmos, aliás, eu já ouvi falar que tem escola pior que essa daqui, então... amiga minha fala “lá tá um caos”, mas eu não consigo entender porque lá os meninos tiram nota nessa prova [testes standardizados], **eu não sei como é que é feito, viu? Aliás, seria interessante ver como é lá para a gente fazer aqui também [ironiza]** (ESCOLA 26, PROF. MAT. M219, BRASIL, 13 jun. 2012).

Como observamos no Capítulo IV, atualmente o envolvimento docente com manifestações políticas coletivas está atenuado, e tal desmobilização pode ser aguçada diante de valores competitivos, presentes na lógica das políticas dos testes standardizados que estão fincadas em valores do “*quase mercado*”. A própria noção de coletivo passa por uma resignificação, como verificamos nos apontamentos do(a) professor(a) N12 e do(a) diretor(a) G17. O trabalho coletivo passa a vigorar como “trabalho em equipe”, e, com relação ao papel social da escola, esta é associada à “empresa”, a qual deve atingir a sua meta.

**Toda empresa tem essa política [prêmio por produtividade]; então, se você merece [atingir a meta], você ganha. Isso é uma forma de incentivar o professor a sempre ganhar.** De certa forma, eu concordo, sim. A gente acaba, se não sair bem, reformulando, **porque ninguém da escola vai receber. Então, acaba um ajudando o outro, aí forma a integração da**

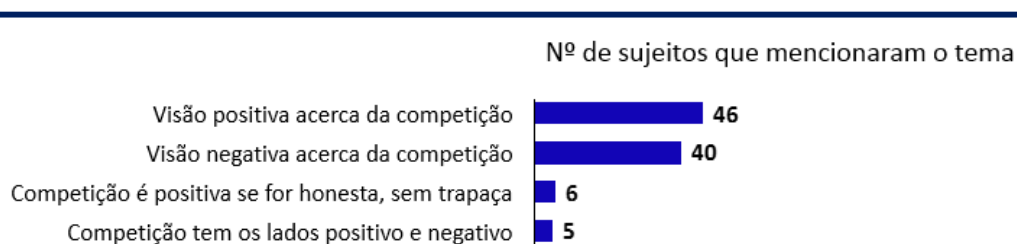
**equipe** (GRUPO X, ESCOLA 1, PROF. MAT. N12, BRASIL, 29 jun. 2012).

[...] não tenho uma pessoa resistente que questiona, não, todo mundo sabe. **Até porque se a gente não atingir as metas, essas professoras do primeiro e do terceiro ano não têm o contrato renovado, né?... não têm direito a vínculo.** Isso envolve um grupo. **Se a escola não tiver organizada com a equipe, é difícil.** [...] É um trabalho que é com base, **objetivo de se alcançar esse resultado nas avaliações externas; eles estão cientes disso.** Muita gente fala da questão da cobrança, mas eu não vejo por esse lado, não. **Eu vejo que só conseguimos melhorar** (GRUPO Z, ESCOLA 2, DIRETORA G17, BRASIL, 19 jun. 2012).

Mudanças estruturais na carreira e nas condições de trabalho na escola demandam a mobilização das instituições em torno de um objetivo comum. Ao trazer a disputa para o cenário das escolas públicas, os impactos podem afetar essa luta: a incorporação da lógica competitiva é percebida por 93 dos 141 professores entrevistados, e apenas 48 assumem a posição de que os testes não geram competição; entre os 55 EEBs entrevistados, 40 percebem a competição instaurada pelos testes, e 15 afirmam não haver; e entre os 29 gestores, 19 percebem a competição e 10 dizem não senti-la. Assim, do total de 225 sujeitos, 73 dizem não haver competição e 152 assumem que os testes têm provocado a competição, seja de forma mais explícita ou mais velada.

Todavia, o impacto dos testes sobre o trabalho docente não se limita à promoção da competição, mas sim à “indexação” entre os docentes do senso competitivo, ou seja, há um movimento, embora mitigado, de aceitação desse princípio pelos docentes. Como destacado no Gráfico 26, a competição é assumida por 46 dos sujeitos como fator positivo no magistério, e outros seis indivíduos também a julgam positiva, desde que seja “honesta”, definida como uma competição sem trapanças. Para cinco pessoas, ela tem seu lado positivo e negativo. E dos entrevistados, 40 manifestaram uma visão explicitamente negativa e denunciam os impactos dessa lógica sobre a escola e os professores.

Gráfico 26. Competição na visão docente



Fonte: Dados da pesquisa, a partir de entrevistas realizadas no segundo semestre de 2012.

(\*) Universo de 225 sujeitos.

Gráfico 27. Competição: posicionamento dos docentes



Fonte: Dados da pesquisa, a partir de entrevistas realizadas no primeiro semestre de 2012.

(\*) Universo de 225 sujeitos.

Conforme os dados do Gráfico 27, dentre aqueles que concebem a competição como positiva, a principal defesa nas entrevistas, por 31 professores, é que ela levaria o profissional a procurar melhorar o trabalho desenvolvido, o que desencadearia aprimoramento na educação. Sentido semelhante à percepção de 10 professores, os quais acreditam que a competição ensejada pelos testes é positiva, uma vez que tal processo gera “pressão” sobre a escola e, conseqüentemente, mais trabalho. Tal perspectiva está em consonância com a lógica assumida pelos liberais, defensores da competição, ao conferir à competitividade o motor do desenvolvimento e da conquista da excelência. Contudo, outros docentes analisam os impactos negativos desse processo.

As respostas daqueles que travam críticas à lógica competitiva que tem envolvido os testes se complementam para indicar a intensificação da exclusão das instituições que estão em situação mais precária. Assim, 15 professores percebem que esse processo tem gerado diferenciação entre as escolas, e outros 15 avaliam que as instituições que apresentam melhor desempenho atraem pais mais comprometidos. Outros nove docentes destacam que os profissionais não querem trabalhar em uma escola com nota baixa; logo, aquelas que estão com problemas tendem a piorar, e as com índices maiores, a melhorar. Todo esse processo, como ocorre na lógica competitiva, não considera as diferenças de realidade e naturaliza a competição como se todos partissem da mesma situação, como lembram 15 sujeitos. Assim,

conforme apontam seis professores, a competição não é geradora de melhoras, sobretudo quando analisamos o universo total das escolas. Nos apontamentos do(a) diretor(a) N64, verificamos o movimento de migração de estudantes de acordo com os resultados dos testes.

**[...] a comunidade escolar não enxergava essa avaliação. Hoje eu vejo isso, a comunidade escolar enxerga essa avaliação e a usa até como critério de escolher uma escola pública melhor para o seu filho.** [...] Eu recebo 40% do alunado que não é do bairro nem das proximidades, eles migram porque a escola tem uma avaliação sistêmica razoável, está entre as cinco melhores do Enem [...]. Então eu achei bacana algumas coisas porque ela veio resgatar um negócio na escola que é aquele **negócio de querer ser melhor, né? Digamos assim, não é falar que a outra escola é pior**, mas o pai conseguiu ter uma referência mediadora, falar assim: **“ó, eu vou por lá porque dados externos mostram essa lá é excessivamente melhor do que aqui”**. Em termos de políticas públicas, eu acho que essa prova [Prova Brasil] é igual ao Enem, virou só vitrine, *marketing*, não teve ação, né? (GRUPO Y, ESCOLA 10, DIRETOR(A) N64, BRASIL, 21 jun. 2012).

[...] não posso falar competição, mas **todo mundo vai lutar para ter um bom resultado...** isso é positivo porque hoje nós não estamos precisando de clientes, né? **Essas empresas não fazem de tudo pra manter o cliente? Então, a gente também tem que ter um resultado ótimo nesses três tipos de avaliações, pra manter o nome da gente e ter alunos, né?** (GRUPO X, ESCOLA 28, SUPERVISORA L181, BRASIL, 12 jun. 2012).

Observa-se, ainda como repercussão dos mecanismos competitivos dos testes, o *estado de desconfiança entre os pares*. Tal aspecto é perceptível na narrativa de seis profissionais, os quais afirmam que existem escolas que manipulam os resultados, e, para outros cinco entrevistados, a competição não é justa, pois gera trapagens com falsos índices. Outros 10 sujeitos ressaltam que as instituições focam nos testes e minimizam outros aspectos importantes do processo de ensino e aprendizagem. Julgamos que a desconfiança e as intrigas afetam a relação na categoria e, como acreditam outros 14 professores, abala a união entre eles.

A promoção da competição, segundo 15 docentes, é instigada pela SRE ao fazer *listas com o ranking dos resultados dos testes* e divulgá-las entre as escolas. Essa ação leva algumas instituições a usar os índices para se vangloriar, aspecto criticado por quatro professores, que se dizem incomodados com essa concorrência entre os pares. Essa ação induz o uso dos índices para fins muito distintos da lógica formativa, comprometida com o processo de todas as escolas. Para oito sujeitos, o “pivô” da competição relacionada aos testes foi acionado com as gratificações por produtividade presentes na avaliação do estado mineiro e que influenciaram as demais avaliações. Esse mecanismo, segundo eles, levou muitos docentes a focar e tentar garantir os índices, mesmo que para isso fosse necessário camuflar a realidade.

O prêmio teria levado muitos profissionais a assumir o sentimento de disputa; nesse sentido, a política de avaliação tem contribuído na formação do perfil competitivo e mitigado a ação coletiva. Tal temática é avaliada de forma muito dissonante entre os docentes, como observamos nos excertos abaixo.

[...] **competição** de certa forma é **boa**, porque a escola que quer mostrar **quer ser melhor que a outra**, ela tem que **arrumar** um **meio** para que seja **melhor que a outra**. E para isso ela vai ter que armar estratégias para alcançar. [...] **Sem falar eu, como professora**, eu, **como mãe**, eu quero **colocar meu filho na escola que...** [risos]. A gente acaba vendo isso. A **escola é bem vista pela sociedade**, e o **diretor ganha por alunos** [salário do diretor], por quantidade de alunos. **Então, se o pai não está satisfeito com a escola, vai colocar** [o filho] **em outra**. [...] Por exemplo, a **minha filha** está numa **escola** que nem parece ser estadual, com o **melhor índice**. Eu **custei a conseguir para ela lá**. [...] Eu **vi que ela ficou em segundo lugar... foi difícil conseguir**. Os **pais compromissados** com o futuro dos filhos **olham** [índices]. [...] Eu não colocaria no “XX”, que está ali do lado da minha casa. Aquela escola já foi excelente. [...] As **escolas boas estão lotadas**, os pais que não têm compromisso [...]; tem os critérios que você inscreve seu filho [na escola bem classificada] [...], é por ordem de chegada... **Quem chega primeiro, tem** (GRUPO X, ESCOLA 1, PROF. REGENTE AC14, BRASIL. 19 jun. 2012).

Não é positivo [competição], porque **gera atrito**, quer ver o que mais? É uma **disputa**, as escolas “ficam” **meio divididas** (GRUPO Z, ESCOLA 5, PROF. REGENTE A43, BRASIL, 28 jun. 2012).

Eu não acho que é positivo porque **tira** esse negócio de **coletivo dos professores**. Cada **um quer ser mais importante do que o outro, tira isso de uma equipe, cada um fica lutando por si só para se destacar** (GRUPO Z, ESCOLA 5, DIRETOR(A) Y42, BRASIL, 28 jun. 2012).

A diferença entre as escolas; o processo de seleção velada dos estudantes; a responsabilização da escola pelos resultados; a relação entre o resultado dos testes e a atratividade de novos estudantes; a orientação da escolha da instituição escolar pela família, com base nos índices externos; as diferenças entre as escolas públicas; a competição entre as instituições, dentre outros apontamentos do(a) professor(a) AC14, são traços de princípios do *ethos* do setor mercantil no interior do serviço público de ensino. Esse(a) docente relata valores que abrem caminho para a “aceitação” e *naturalização* de princípios que afetam a noção de escola “pública” que deve ser garantida pelo Estado com a mesma qualidade para todos os cidadãos, ou seja, os professores passam a não buscar como categoria a união de forças para fazer valer a igualdade, seja na escola “A” ou “B”. Contudo, há docentes que se contrapõem a essa vertente e destacam como ela provoca o que o(a) professor(a) regente A43 denuncia como atrito entre escolas, e a disputa que leva à ampliação da divisão da categoria docente e afeta o princípio do coletivo e da união, como ressalta o(a) diretor(a) Y42.

Por meio da introdução de uma concepção de “avaliação em larga escala” centrada na diferenciação entre as escolas e na lógica meritocrática, a parceria e a luta por uma educação com qualidade social para todos é afetada. Os mercados educacionais nessa lógica, segundo Hill (2003), são marcados pela seleção, exclusão e ampliação da desigualdade. As diferenças entre as escolas públicas tendem a se tornar ainda mais acentuadas, pois, para esse autor, as escolas que estão bem tendem a ficar ainda melhor, e aquelas que apresentam dificuldades tendem a piorar, sobretudo pela indução da seleção dos estudantes, uma vez que as instituições de ensino que estão mais bem posicionadas atraem discentes que não oferecem as mesmas demandas pedagógicas como os demais ou, ainda, por processos velados de seleção dos alunos promovida pelas próprias escolas. Sobre esse aspecto, analisamos os fragmentos subsequentes, nos quais observamos novas formas de exclusão dos educandos, vistos agora como empecilho para as metas da escola.

Sábado teve a reunião, e ele(a) **[diretor(a)] passou o resultado** pra gente, de como está Uberlândia, o Brasil e nossa escola. Então, **por causa de dois meninos que não atingiram a meta**, que são **meninos-problema**, a escola ficou com uma nota muito ruim, não atingiu a meta [...]. Ele(a) **[diretor(a)]** pediu para a **gente trabalhar principalmente nessa falha** [...]. Escola nenhuma quer ficar abaixo, né? [...] É **negativo, porque os professores ficam comentando e você escuta**, né? “Ah, porque a sala tirou nota boa?” “Ah, porque aquela professora não é boa...” entendeu? Gera essa disputa (GRUPO Y, ESCOLA 4, PROF. REGENTE N29, BRASIL, 21 maio 2012).

Você acaba tendo um **ranking das escolas**, a escola fulano de tal está em tal lugar, a minha precisa avançar. Eu vejo isso de maneira positiva [...], isso vem é para somar, tem que medir, quem faz um trabalho de verdade não tem que ter medo disso, não, pelo contrário, eu acho que isso vai dar é visibilidade ao trabalho, se você está fazendo um trabalho sério, compromissado, você tem mais é que desejar isso mesmo, seu trabalho vai ser valorizado e vai ficar em evidência. Agora, se você anda empurrando lixo para debaixo do tapete, tem que ter medo mesmo, que só vai cumprir horário sem chegar a lugar nenhum (GRUPO W, ESCOLA 25, DIRETOR I106, BRASIL, 28 maio 2012).

[...] **[objetivo do governo] é melhorar o aprendizado dos alunos, tem melhorado, mas** aqui recebemos muitos **alunos que são de fora [outra cidade/estado]**, aí a nossa escola sai **prejudicada**, enquanto a **escola do Centro não tem esse problema** (GRUPO Z, ESCOLA 18, DIRETORA S41, BRASIL, 18 jun. 2012).

Estudantes que comprometem os índices, como na visão do(a) diretor(a) S41, passam a ser vistos como obstáculos, e isso não é destacado como desrespeito ou preconceito, pois o princípio do número/índice passa a dizer do valor da instituição, e não o compromisso com os alunos que mais demandam apoio pedagógico. Nessa relação, as avaliações em larga escala

provocam estigmas tanto no que tange à escola e aos profissionais quanto aos educandos. A lógica meritocrática, do esforço e do empenho, como fator que separa as escolas com bons ou baixos resultados, é recorrente tanto entre aqueles que denunciam as injustiças dessa visão quanto entre os que corroboram com esse princípio.

Os mecanismos meritocráticos instigam a instituição a se preocupar mais com os números do que com as pessoas. Os professores que avaliam de forma positiva a competição julgam que ela melhora a autoestima, leva o docente a melhorar o seu trabalho, beneficia a aprendizagem do estudante, gera bonificação e leva o professor a se dedicar mais e melhorar os resultados nos testes. Há crítica dos docentes, mas existe um movimento em curso de inserção desses valores no espaço público, mesmo que a maioria não o considere positivo. Esse processo segue uma tendência internacional que, segundo Hill (2003, p.34), tem uma agenda empresarial *para* as instituições: primeiro se faz da escola uma área propícia para os negócios, “[...] subordinada à personalidade e aos requerimentos ideológicos e econômicos do capital”; essa agenda atua no “[...] consenso transnacional sobre as reformas necessárias para as escolas”, para depois atuarem em uma agenda empresarial *nas* escolas “[...] em favor das empresas privadas, para que os capitalistas privados possam fazer dinheiro”. *A priori*, os valores são introduzidos para logo conduzir a novas relações público-privadas.

Os professores que travam crítica à lógica competitiva justificam que o objetivo dos docentes não pode ser a competição; que ela não contribui para o processo do estudante, é fruto de uma mídia sensacionalista, rotula a escola e afeta a autoestima dos sujeitos, divide o grupo, gera pressão sobre a escola e não é justa, pois desconsidera a realidade das instituições de ensino e as leva muitas vezes a camuflar a realidade (Cf. Gráfico 27). São contraditórias e múltiplas as posições assumidas pelos docentes, mas, de forma tácita ou explícita, constatamos impactos iniciais no comportamento dos sujeitos que compõem a comunidade escolar e que, direta ou indiretamente, têm arrefecido práticas solidárias e coletivistas em detrimento da lógica competitiva. Ball (2002, p.12) destaca como os professores vivem os “custos” pessoais e psicológicos, diante da potencial ruptura entre os “[...] julgamentos dos próprios professores acerca do que é uma ‘boa prática’ e as ‘necessidades’ dos estudantes e os rigores do desempenho”. Um dos efeitos das políticas neoliberais, nas palavras de Hill (2003, p.28), é a “[...] perda de pensamento crítico dentro de uma cultura de desempenho”.

Nesse sentido, entendemos que os impactos dos testes standardizados se fazem mais críticos em artifícios sutis, indiretos e que provocam transformações na relação dos professores consigo mesmos como docentes, assim como com os colegas de trabalho, que podem passar a ser vistos como “competidores”. O que está em jogo é o próprio sentido da

educação, da profissão docente e das relações. A interiorização desses princípios e valores parece ascender nas relações entre os pares de trabalho, os quais com o tempo podem provocar impactos sólidos na categoria docente.

Tais relações, em nossa avaliação, compõem uma forma de precarização subjetiva do trabalho docente, o que afeta diretamente o sujeito e a sua relação com os pares de trabalho e com os estudantes. Além disso, há uma relação que, em condições de trabalho precárias, somada à pressão das metas externas, leva muitos professores à intensificação do labor que se configura em uma das dimensões objetivas da precarização do trabalho docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância da avaliação é incontestável em todo o processo educacional. Problematicamos, ao longo da pesquisa, a concepção que tem orientado as políticas públicas de avaliação, tanto no âmbito nacional quanto internacional, e quais os impactos destas no trabalho docente. Evidencia-se que, em grande medida, tais políticas se apoiam na racionalidade dos números para direcionar a educação e, sob a lógica meritocrática, classificatória e seletiva, a avaliação é reduzida a testes estandardizados, os quais são constituídos por instrumentos limitados, lacônicos e contraditórios. Quando esses indicadores são utilizados como parâmetro de qualidade da educação, fornecem uma visão “míope”, uma vez que eles não conseguem apreender a complexidade da realidade educacional. Nessa perspectiva há a estruturação de um viés, ainda que não unânime, mas forte, de uma avaliação em larga escala centrada na defesa da padronização, na neutralidade, em estatísticas e na eficiência, as quais são características dos anúncios atuais referentes à proposta oficial dos testes.

Os professores envolvidos na pesquisa ratificam a forte pressão que sofrem para ampliar os seus resultados em testes externos. No campo empírico identificamos, por meio da análise do Ideb das escolas pesquisadas, avanços expressivos nos indicadores, contudo, tais mudanças não foram acompanhadas de alterações significativas da precária realidade de trabalho dos professores, como ressaltamos no exame das condições do magistério presentes na rede estadual de ensino em Minas Gerais. Nessa conjuntura, a relação de tais variáveis gera impactos objetivos e subjetivos sobre o trabalho docente e, entre outras consequências, os professores buscam mecanismos para atender às exigências das metas, a exemplo do processo de intensificação do trabalho. Também é nesse contexto que se entende o artifício de responsabilização unilateral emanado pelas políticas de avaliação, uma vez que o Estado se exime de suas incumbências como provedor e transfere aos profissionais da educação a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da instituição no resultado obtido.

Destarte, esses mecanismos ensejados pelos testes incitam as escolas a produzirem estratégias pedagógicas e gestoriais para garantir ou melhorar suas *performances*. Na análise dos resultados das instituições pesquisadas, há diferenças significativas no processo de migração e variação nos índices, como caracterizamos no estudo do Ideb das 29 instituições brasileiras que foram agrupadas segundo a mobilidade registrada no índice (Grupos W, X, Y e Z). Identificamos que as implicações sofridas por esses grupos têm particularidades, sendo que os Grupos Z e W são os que mais apontam o arrefecimento da autonomia docente e os

impactos na autoridade da escola na organização do trabalho pedagógico. No caso do Grupo Z, dentre outros fatores, a presença mais constante da SRE nas escolas e a reestruturação da relação que fortalece o gestor, lançando-o muito mais como representante do estado do que como membro e parceiro no coletivo da instituição, são indicativos de uma ação mais contundente dos testes nesse grupo. Isso não significa que em tais escolas o gestor atue como “algoz”, pelo contrário, há para vários professores a visão de que o diretor, diante da pressão externa, tenha de repassar as cobranças, o que faz com que os demais se compadeçam.

Em meio às escolas que estão em “intervenção pedagógica” que compõem o Grupo Z, observam-se manifestações da ampliação do trabalho gerada tanto pelo controle dos resultados quanto pela burocratização/fiscalização sobre o processo pedagógico. A rotina da escola e a intensidade do trabalho são diretamente afetadas, pois tudo passa a ser documentado, como a convocação do estudante para a aula de reforço e a assinatura daqueles que comparecem; os relatórios de indisciplina; a convocação do pai para ir à escola; o preenchimento de planilhas com dados dos alunos para a SRE; o portfólio com registro de todas as intervenções com os educandos de baixo desempenho, dentre outros aspectos elencados pelos professores ao longo do trabalho.

O Grupo W, embora tenha bom desempenho no percurso das avaliações em larga escala, segundo os sujeitos, essa *performance* levou as escolas a mecanismos que afetaram a prática pedagógica e seus profissionais. O peso de “ter” que manter ou continuar progredindo ocasionou um acentuado direcionamento dos objetivos da instituição para as metas externas. Contudo, de modo geral, em todos os grupos, seja de forma mais exacerbada ou amena, mais endógena ou exógena, há mudanças com a disciplinarização e homogeneização “do quê”, “para quê” e “como” se desenvolve o trabalho pedagógico nas escolas. Desse modo, se do ponto de vista jurídico a autonomia pedagógica de tais instituições é mantida, na prática, as políticas avaliação têm afetado o pluralismo pedagógico, com a relativa perda dessas conquistas. Poder-se-ia afirmar, portanto, que:

- a avaliação em larga escala, em grande medida, contribui para o arrefecimento da autonomia escolar, mediante imposição de medidas padronizadas;
- esse tipo de avaliação produz novas composições e formatos para o currículo escolar, uma vez que direciona disciplinas e os conteúdos avaliados;
- a avaliação é priorizada como o mais potente processo meritocrático e competitivo, em sintonia com a lógica mercantil, e potencializa a intensificação do trabalho docente mediante exigências de dispositivos organizacionais;

- a projeção da ampliação de índice nas avaliações não foi acompanhada de melhoras significativas das condições necessárias ao trabalho do professor no processo educacional;
- as políticas de avaliação, em certa medida, desresponsabilizam o Estado como responsável na consolidação das mudanças estruturais, em prol da qualidade da educação, e imputa ao professor a responsabilidade por conquistar tal melhoria;
- no modelo de Estado gerencial, o padrão de avaliação em larga escala está baseado no desempenho dos estudantes em testes standardizados.

Tal orientação das políticas e práticas avaliativas não é restrita à realidade brasileira, pelo contrário, fazem parte de uma *agenda globalmente estruturada*, que se processa noutros Estados-nações. O contexto lusitano constituiu-se nosso campo empírico para compreender como essas políticas se materializam e incidem sobre o trabalho docente noutros países. Em Portugal observamos como os objetivos dessa agenda internacional penetram de forma singular, aproveitando as idiosincrasias e particularidades de cada realidade. Todavia, verificamos na organização, na gestão e nas políticas avaliativas um processo de constituição de uma espécie de “senso comum” que se estende para além dos Estados, ou seja, uma convergência de princípios educativos aceitos internamente pelas escolas ou socialmente. É, de fato, um movimento neoliberal que não atua de maneira comum e orquestrada, mas que faz uso das possibilidades que tem para penetrar nas especialidades dos países, como identificamos nos cenários lusitano e brasileiro, e, com diferentes mecanismos, introduzir seus interesses.

Dentre os discursos comuns elencamos a justificativa da demanda da avaliação para a garantia da qualidade; a força dos testes standardizados na gestão da educação; a ênfase da necessidade do controle dos resultados; a formação de princípios subjetivos marcados pela lógica do mercado e introduzidos na educação pública; o clima e as relações competitivas, individualistas e introspectivas; a imputação de um processo de autorresponsabilização dos professores pelos resultados; e a intensificação do trabalho. Em ambos os países, os sujeitos destacam que os pais e responsáveis estão em um processo inicial de atenção para os resultados dos exames como forma de orientar a escolha das escolas. Também se avalia um movimento no qual o Estado atua como facilitador do próprio desenvolvimento do mercado, seja no campo objetivo ou com a formação de novas subjetividades que aceitam esses princípios na educação pública.

Nos dois países consideramos que as políticas avaliativas têm intensificado a “degradação do trabalho coletivo” e precarizado o trabalho docente. Em Portugal, essa

precarização se mostra tanto no âmbito objetivo quanto subjetivo, posto que os docentes vivem significativas perdas de direitos trabalhistas, desde a remuneração até a estabilidade conquistada com o tempo na carreira. Ainda que tenhamos registrado tentativas e iniciativas de ações participativas e mais coletivas, o momento vivido pelos professores lusitanos entrevistados indica uma grande desmotivação e pessimismo da categoria docente. Temas como instabilidade profissional, congelamento do plano de carreira, falta de autonomia, falsa participação, conflito entre os professores, gerado pela avaliação de desempenho docente, e pressão dos exames nacionais são retratados pelos professores. Estes, por sua vez, se sentem subjulgados no processo decisório como meros apêndices. No campo subjetivo da precarização, identificam-se repercussões na estabilidade emocional, nos valores e princípios que orientam a sua relação com o magistério. Pressionados a mostrar resultados e sob o crivo de serem avaliados e responsabilizados pelos resultados externos, os professores temem as consequências na estabilidade de emprego. Essa conjuntura ocasiona um sentimento de disputa entre os pares e, não raro, se evidencia o sofrimento sentido pelos docentes.

No Brasil, a docência é um trabalho historicamente precarizado, com algumas conquistas nas últimas décadas. Com as demandas provocadas pelas políticas avaliativas e sem a alteração dessa realidade da categoria, verificamos como processo objetivo a intensificação do trabalho, mas é no campo da precarização subjetiva que evidenciamos os efeitos mais profundos. O grau de abandono (GATTI, 2009) e absenteísmo na docência brasileira pode ser aprofundado diante de um quadro de valores meritocráticos que impulsionam a disputa em detrimento da união da categoria. Segundo Hill (2003), tornar a educação um espaço para a atuação do capital internacional demanda a introdução desses valores.

Nota-se em ambos os contextos que no discurso oficial há a resignificação da *autonomia* e da *participação* dos professores, os quais são requisitados à execução de tarefas centralmente condicionadas. Num discurso fortemente marcado por esses temas observamos, paradoxalmente, o intenso controle não apenas das práticas, mas da subjetividade na educação. Como reflexo, nos efeitos dos testes no trabalho docente temos a responsabilização unilateral, sobretudo dos professores. Há também políticas sutis de premiação por produtividade, quando as instituições com bons resultados em Portugal são contempladas com o “Crédito Horário” e, no Brasil, com verba específica do PDDE.

Com efeito, a carga do trabalho dos professores lusitanos e brasileiros das escolas públicas tem sido ampliada, seja em decorrência da perda de direitos diretamente relacionados ao tempo de trabalho exigido na jornada em Portugal ou na intensificação no mesmo intervalo

de tempo, como ocorre tanto naquele país quanto no Brasil; todavia, em ambos a avaliação tem demandado mais trabalho, especialmente na intervenção com os estudantes de baixo desempenho nos testes externos. A síndrome do abandono passivo é presente em ambos os contextos: há professores que permanecem na docência, mas não se mobilizam em termos das causas da educação, não por descompromisso, mas por agir como se estivessem “anestesiados”. Portanto, os dados empíricos nos permitem inferir que, mesmo em uma organização de sistema educativo muito distinto da realidade brasileira, o curso da avaliação em larga escala, ainda que com suas particularidades, tem seguido aproximações e provocado diversas consequências sobre o trabalho docente.

Na tese analisamos as *condições de trabalho do professor na escola, nas condições de trabalho do professor como categoria profissional*; e as *condições de trabalho para a autonomia e autoridade do professor na docência*, em que evidenciamos a precária realidade brasileira. Nesse quadro inferimos a transferência, por parte do Estado, de responsabilidades aos professores, uma vez que se exigem metas sem garantir as condições; assim, cabe ao docente superar as dificuldades que são também ocasionadas pela limitação da ação do Estado na providência da educação. Nessa perspectiva, a *accountability* serve aos interesses do Estado Avaliador, que coloca em movimento a cobrança por resultados, mas se retira enquanto provedor, desresponsabilizando o Estado como coparticipante do processo de qualidade da educação.

Ainda nessa conjuntura, os dados empíricos explicitam que, quando o Estado passa a exigir a ampliação dos índices sem disponibilizar a todas as escolas, professores e estudantes (que materializam as consequências da desigualdade estrutural brasileira) as condições necessárias ao processo de ensino e aprendizagem, pode ocorrer o “mascaramento” dos resultados ou mesmo novas formas de exclusão dos estudantes. Dentre os mecanismos e as estratégias se destacam, sobretudo, o treino dos estudantes para os testes e os processos e programas que induzem a aprovação dos estudantes sem a garantia da aprendizagem. Para os professores mineiros, os índices do estado são utilizados como forma do governo de dissimular a precariedade da educação, ao passo que usa dados forçosamente construídos para justificar a pretensa melhora da qualidade da educação, quando, ao contrário, os professores denunciam os mecanismos de pressão vividos na rede. A presença dessas estratégias mostra como a avaliação em larga escala é suscetível aos interesses políticos.

A tese do presente trabalho assevera que a política de avaliação engendrada pelo Estado na Educação Básica se constitui em instrumento limitado e contraditório quanto à garantia do êxito da prática pedagógica. Ela se encontra permeada por mecanismos e

dispositivos de regulação do trabalho docente, com condutas pedagógicas que promovem sua intensificação. Com efeito, é possível inferir que, inversamente ao discurso oficial de que a intencionalidade primeira da avaliação é garantir educação de qualidade, esta cumpre um papel de precarização do trabalho do professor, de controle do trabalho pedagógico e de disciplinarização no interior da escola – a lógica que a sustenta diz respeito à hierarquização, à privatização e à meritocracia. Assumimos ainda que, inserida no contexto do capitalismo, essa relação entre trabalho docente e avaliação em larga escala está submetida à sua lógica e às contradições; por conseguinte, a educação como função social da escola se transforma, no nexo do *valor de troca*, em um índice que passa a ser o foco em detrimento do processo formativo.

Para além desse quadro mais objetivo evidenciamos na pesquisa, como influência dos testes, a formação de novas características da docência na escola pública que, em nossa visão, sistematiza mecanismos de precarização subjetiva do trabalho. A política dos testes estandardizados gera tensão, insegurança, medo, estresse, adoecimento e constituição de novas relações do professor com a sua profissão, entre os pares de trabalho e na concepção de educação que orienta o corpo docente. Por outro lado, os princípios imputados pela avaliação passam a ter receptividade entre alguns sujeitos da pesquisa, em ambos os países, centralmente ao obterem bons resultados, pois tais mecanismos estimulam vaidades e ego das pessoas.

Nesse entremeio, por meio dos testes, o Estado conduziu as escolas à aceitação de concepções pedagógicas sem encontrar grande resistência da categoria, quanto à orientação curricular, definição de objetivos da escola e metodologia, além de assumir novas demandas de trabalho.

A concepção de *avaliação em larga escala* em curso confronta com a concepção formativa. De fato, a *avaliação externa da escola* vai muito além da mera aferição em teste estandardizado – esta é apenas uma das dimensões a serem consideradas. É preciso envolver instrumentos avaliativos que abarquem a complexidade da educação e que, mediante a avaliação “externa”, a escola tenha espaço para gerar o *contraditório*, elaborado e debatido pelos profissionais desta como parte da avaliação e do posicionamento institucional. É, em nossa visão, no âmbito da avaliação institucional que a escola deve se apropriar e se posicionar frente à *avaliação externa*.

Em nosso ponto de vista, a proposta oficial de “avaliação externa da escola” sobre a orientação da IGEC em Portugal indica um processo que caminha nessa direção, embora, na prática, segundo os docentes, o peso dos resultados nos exames nacionais seja amplo na

avaliação do trabalho da instituição. Já o Ideb, nesse sentido, tem muito a avançar em termos das dimensões e complexidade do que deve abarcar para se configurar como um índice que promova a “avaliação externa da escola”, como admite o PNE (Lei n. 13.005).

Por fim, a análise de dados, ao longo da pesquisa, trouxe a expressão de um grupo de docentes que apontam como a avaliação promovida pelo Estado também gerou um processo positivo em relação ao compromisso de professores que nem sempre estavam muito preocupados com a escola pública e com o processo de desenvolvimento e aprendizado dos estudantes; professores que, com a avaliação, se sentem satisfeitos ao verem seu trabalho reconhecido; docentes que destacam ser importante a avaliação como forma de ampliação do acompanhamento do Estado na educação, exercendo sua função regulatória; e, ainda, professores que se sentem entusiasmados pela evolução dos índices e por ter um *feedback* do trabalho da escola. Com essas ponderações, há na visão dos sujeitos fatores salutareos ocasionados pelas políticas de avaliação, embora retratados de forma reduzida pelos entrevistados tanto no Brasil, como em Portugal.

No Brasil também há indícios de que os professores estão mais dedicados na elaboração do planejamento; nos instrumentos de avaliações da aprendizagem; na relação professor-estudante; no estudo e na formação para a prática docente; em relação às dificuldades dos estudantes, dentre outros fatores analisados. A mobilização da escola na alteração de práticas seculares e a ampliação do compromisso pedagógico são as contribuições mais destacadas, sendo este último fator mencionado tanto na realidade brasileira quanto lusitana.

O movimento da avaliação em larga escala possibilita mais compromisso com a educação, tanto por parte do Estado quanto pela escola, trazendo repercussões positivas na estruturação da qualidade educativa no país. Contudo, quando confrontamos tal realidade com as condições de trabalho explicitadas pelos professores, evidencia-se que, em grande medida, esse processo decorre à custa dos professores e do seu trabalho; é sobre eles que recaíram as consequências objetivas e subjetivas. Isso indica que a questão mais proeminente não é a *existência dos testes*, haja vista a importância deles, conforme os dados apresentados, mas sim a concepção que tem orientado as políticas de avaliação. É sobre ela que, em nossa visão, temos de despender maior energia.

Destaca-se ainda que, em nosso ponto de vista, o que está em jogo no impacto dos testes standardizados é a “construção de verdades”, quando nessa produção de evidências a avaliação em larga escala ocupa um lugar importante. Os números são retratados como representação fiel, objetiva e neutra, que passa a orientar a relação da sociedade com a escola,

dos professores com o seu próprio trabalho e com a própria definição do que é uma educação de qualidade. Nesse contexto da construção de “verdades” se firmam lógicas como a diferenciação entre as escolas públicas, em que a qualidade da educação deve ser gerada pela competição, sendo que os bons resultados são consequência do empenho individual/institucional. Está em questão o que se entende socialmente como direito à educação, pois a diferenciação dos resultados passa pela aceitação de que no país há escolas com qualidade diferenciada. Instituições de ensino e professores são pensados como unidade e individualidade, e não como coletivo; por conseguinte, a educação como bem público passa a ser considerada uma “mercadoria”. Nesse entremeio, indaga-se: Qual será a perspectiva futura da categoria docente diante de um quadro de adversidades e pressão que leva a tantas repercussões objetivas e subjetivas e, não raro, ao abandono efetivo e outros, ao *abandono passivo*?

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas. *Cadernos de Pesquisa*, v.38, n.135, p.779-796, set./dez. 2008.

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, v.18, n.53, abr./jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação & Sociedade*, São Paulo; Campinas, v.33, n.119, p.471-484, abr./jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Questões polêmicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da *accountability* baseada em testes standardizados e rankings escolares. ALVES, Maria Palmira; KETELE, Jean-Marie de. *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia. *RBPAE*, v.26, n.1, p.13-30, jan./abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v.13, p.13-29, 2009.

\_\_\_\_\_. *Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociedade das políticas avaliativas contemporâneas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista brasileira de Educação*. n. 22, Jan/Fev/Mar/Abr, p.35-46, 2003.

\_\_\_\_\_. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma (re)articulação crítica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.20, n.69, p.39-164, 1999.

\_\_\_\_\_. *Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho, 1998.

ALVES, Giovanni. *Dimensões da precarização do trabalho: ensaios de Sociologia do trabalho*. Bauru: Canal 6, 2013.

\_\_\_\_\_. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo, 2011.

ALVES, Thiago; PINTO, José M. de R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, v.41, n.143, maio/ago. 2011.

ANDRADE, Dalton Francisco de. A Teoria da Resposta ao Item (TRI). *Avalia em ação: ensinar com qualidade e valores*, São Paulo, n.3, p.26-27, 2010.

ANDRADE, Dalton Francisco de; TAVARES, Héilton Ribeiro; VALLE, Raquel da Cunha. *Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações*. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 2000.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho – ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2009a.

\_\_\_\_\_. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? In: ANTUNES, Ricardo; BRAGA Ruy; NOGUEIRA, Arnaldo Mazzei [et al.]. *Infoproletários: degradação real do trabalho virtual*. São Paulo: Boitempo, 2009b.

\_\_\_\_\_. Prefácio. MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2009c.

APPLE, Michael W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero em educação*. Tradução de Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. The politics of official knowledge: does a national curriculum make sense? *Teachers College Record*, v.95, n.2, p.222-241, Winter 1993.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidade e tendências. *Educação & Sociedade*, São Paulo; Campinas, v.26, n.92, p.1039-1066, Número Especial (Políticas Públicas de Regulação: problemas e perspectivas da Educação Básica), out. 2005.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.20, n.68, p.143-162, 1999.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.30, n.107, p.349-372, 2009.

ASSUNÇÃO, Mariza, F. O mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na Educação Básica. 2013. 192p. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

AUGUSTO, Maria Helena. Os últimos dez anos do governo em Minas Gerais: a política de resultado e o trabalho docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.34, n.125, p.1269-1285, out./dez. 2013.

AUGUSTO, Maria Helena; SARAIVA, Ana Maria. Políticas de Educação Básica em Minas Gerais. In: DUARTE, Adriana; MELO, Savana D. G.; OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). *O trabalho docente na Educação Básica em Minas Gerais*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

BALL, Stephen. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.7, n.1, p.33-52, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revista2uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.25, n.89, p.1105-1126, set./dez. 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRIGA, Angel Díaz. A avaliação da educação mexicana. *Sísifos*, n.9, maio/jun./jul./ago. 2009.

\_\_\_\_\_. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BARROSO, João. Conhecimento e acção pública: as políticas sobre a gestão e autonomia das escolas em Portugal (1986-2008). In: BARROSO, João; AFONSO, Natércio (Orgs.). *Políticas educativas: mobilização do conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova da Gaia: Fundação Manuel Leão, 2011.

\_\_\_\_\_. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, São Paulo; Campinas, v.26, n.92, Número Especial (Políticas Públicas de Regulação: problemas e perspectivas da Educação Básica), out. 2005.

\_\_\_\_\_. *A escola pública: regulação, desregulação e privatização*. Porto: ASA, 2003.

\_\_\_\_\_. Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre “direção” e “gestão”. *Revista Portuguesa de Educação*, n.8, p.33-56. 1995.

BERNARDO, João. *Estado: a silenciosa multiplicação do poder*. São Paulo: Escrituras, 1998.

BERTAGNA, Regiane Helena. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. *Pro-Posições*, Campinas, v.21, n.3, p.193-218, set./dez. 2010.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 2010.

BONDIOLI, Anna. Dos indicadores às condições do projeto educativo: um percurso pedagógico-político de definição e garantia da qualidade em creches da região da Emília-Romana. In: BONDIOLI, Anna (Org.). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Tradução de Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Mereila. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. [...] dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 de nov. 2009.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 de set. 1996.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 de set. 1996.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Emenda Constitucional n.64, de 4 de fevereiro de 2010. Altera o art. 6º da Constituição Federal, para introduzir a alimentação como direito social. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de fev. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1961.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1971.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 nov. 1995.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.448, de 14 de março de 1997. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep em Autarquia Federal e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.494, de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: MEC, 2014.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 de dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.738 de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 de jul. 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. *Projeto de Lei n. 8.035*, de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Situação: Aguardando Retorno na Mesa Diretora da Câmara dos Deputados. Brasília, 20 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória n. 661, de 18 de outubro de 1994. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória n. 1.568, de 14 de fevereiro de 1997. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. MP n. 711, de 17 de novembro de 1994; MP n. 765, de 16 de dezembro de 1994; Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994; MP n. 830, de 13 de janeiro de 1995; MP n. 891, de 14 de fevereiro de 1995; MP n. 938, de 16 de março de 1995; MP n. 967, de 12 de abril de 1995; MP n. 992, de 11 de maio de 1995; MP n. 1.018, de 8 de junho de 1995; MP n. 1.067, de 28 de julho de 1995; MP n. 1.094, de 25 de agosto de 1995; MP n. 1.126, de 26 de setembro de 1995; MP n. 1.159, de 26 outubro de 1995 (Alteram dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de novembro de 1961, e da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dão outras providências). *Diário Oficial da União*, Brasília.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em: 1º jul. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Compromisso Todos pela Educação*. Passo a Passo. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação: Saeb – ensino médio – matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. *PDE/Saeb – Plano de Desenvolvimento da Educação*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.mare.gov>>. Acesso em: 1º ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 931, de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica, composto pela Prova Brasil (Anresc) e pelo Saeb (Aneb). *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, n.100, 2005.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa n. 27, de 21 de junho de 2007. Institui o Plano de Desenvolvimento da Escola, PDE-Escola. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Resolução CD/FNDE n. 47, de 2 de setembro de 2007. Altera a Resolução CD/FNDE n. 29, de 20 de julho de 2007, que estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007. *Diário Oficial da União*. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 17, de 19 de abril de 2011. Dispõe sobre os procedimentos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: MEC, 2011.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 14, de 8 de junho de 2012, que revoga a Resolução CD/FNDE n. 29, de 20 de junho de 2007. *Diário Oficial da União*. Brasília: MEC, 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 9, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 7 de 12 de abril de 2012. Dispõe sobre os procedimentos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 3, de 1 de Abril de 2010. Dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília, 1993. 120p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). *Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*, 2014

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação - Prova Brasil : ensino fundamental : matrizes de referência, tópicos e descritores/2008. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Contagem Populacional*. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/popul/d>> Acesso em: 15 fev. 2012

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e estatísticas (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD)*. Síntese de indicadores 2009. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

BORON, Atilio A. *Estado, capitalismo e democracia na América Latina*. (Tradução de Emir Sader. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BUARQUE, Cristovam. *Jornal do Senado*, Distrito Federal, 17 set. 2012. Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/noticias/jornal>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Tradução de Cleusa A. Brook e Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

CARDOSO, Ana Claudia Moreira. Organização e intensificação do tempo de trabalho. *Revista Sociedade e Estado*, v.28, n.2, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v28n2/v28n2a09.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2013.

CARDOSO, Ana Claudia Moreira. Os trabalhadores e suas vivências cotidianas: dos tempos de trabalho e de não trabalho. *Revista Brasileira de Ciência e Sociedade*, v.25, n.72, p.101-177, 2010.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. *Um modelo de educação para o século XXI*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Altos Estudos – INAE; Fórum Nacional, 1998.

\_\_\_\_\_. Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.

\_\_\_\_\_. A Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

CAMPOS, Anna Maria. *Accountability*: quando poderemos traduzi-la para o português? *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v.24,n.2, p.30-50, fev./abr.1990.

CARNOY, Martin; LOEB, Susanna. Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v.24, n.4, p.305-331, 2002.

CARVALHO, Luís Miguel. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do Pisa como instrumento de regulação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.30, n.109, p.1009-1036, 2009.

CASASSUS, J. El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de calidad y la segmentación social. *Revista Brasileira de Política e Avaliação da Educação*, Porto Alegre, v.23, n.1, p.71-79, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada. *Sísifos*, n.9, maio/jun./jul./ago. 2009.

CODO, V. M. O que é *burnout*? In: CODO, Wanderley (Coor.). *Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

COLEMAN, James S. Desenho nas escolas públicas. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). Tradução de Cleuza Aguiar Brook e Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Estado da Educação 2012: autonomia e descentralização*. Porto: CNE, 2012. Disponível em: <[http://www.crup.pt/images/Estado\\_da\\_Educao\\_2012.pdf](http://www.crup.pt/images/Estado_da_Educao_2012.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2013.

COSTA, Áurea de Carvalho. O regime de colaboração entre União, estados e municípios no financiamento da educação no Brasil. *RBP AE*, v.26, n.1, p.105-121, jan./abr. 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, v.38, n.134, p.293-303, maio/ago. 2008.

\_\_\_\_\_. Impacto sobre as dimensões de acesso e qualidade. In: GRACIANO, Mariângela (Coord.). *Em questão: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*. São Paulo: Ação Educativa, 2007, p.14-15. v.4.

\_\_\_\_\_. A Educação Básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.23, n.80, set. 2002, p.168-200. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2013.

CORBALÁN, Maria Alejandra. *El Banco Mundial: intervención y disciplinamiento – el caso argentino, enseñanzas para América Latina*. Buenos Aires: Biblos, 2002.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, Campinas, v.25, n.87, p.423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

DAL ROSSO, Sadi. *Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo, 2008.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *Avaliação sistêmica*. In: Centro de Referência Virtual do Professor, 2006. Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br/>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

DAMASIO, Leandro. *Desenvolvimento institucional do Inep: conjuntura crítica e trajetória*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2011.

DAVEZIES, Philippe. Intensification – danger: le travail rétréci. *Revue Santé & Travail*, n.57, janv. 2007, p.30-33.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. *Avaliação*, v.1, n.1, p.15-24, 1996.

\_\_\_\_\_. A campo da avaliação: evolução, enfoques, definições. In: DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Orgs.) *Introdução de avaliação democrática – para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020)*. Goiânia: Editora da UFG; Autêntica, 2011.

DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? *Caderno CRH*, Salvador, v.24, número especial 1, p.37-57, 2011.

ENGUITA, Mariano. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Revista Teoria & Educação*, n.4, 1991.

\_\_\_\_\_. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

ESCUADERO Escorza, T. Desde los testes hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*, v.9, n.1, p.11-43, 2003. Disponível em: <[http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2014.

ESPÍ, Pilas; ESTER, Patrícia. *Prova Brasil e Saeb: estratégias para desenvolver as capacidades avaliadas – Língua Portuguesa – 4º e 5º ano*. Belo Horizonte: Fapi, 2011.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEVE, J. M. *O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC, 1999.

\_\_\_\_\_. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995, p.93-124.

ESTRADA, Adrian Alvarez; SPECK, Raquel Angela. *O Plano de Desenvolvimento da Educação e suas relações com as alterações no mundo do trabalho*. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof. , Rio de Janeiro, v. 38, nº 1, jan./abr. 2012, p. 25-33

FERNANDES, Reynaldo. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília: Inep/MEC, 2007a. (Série Documental. Textos para Discussão).

\_\_\_\_\_. Ideb: monitoramento objetivo da qualidade dos sistemas a partir da combinação entre fluxo e aprendizagem escolar. In: GRACIANO, Mariângela (Coord.). *Em questão: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*. São Paulo: Ação Educativa, 2007b, p.29- 31. v.4.

FERNANDES, Caroline Falco Reis. *O Ideb e a Prova Brasil na gestão das escolas municipais de Vitória/ES*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/.../GT05-6889--Int.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

FERNANDES, Danielle Cireno; SILVA; Carlos Alexandre Soares da. Perfil do docente da Educação Básica no Brasil: uma análise a partir dos dados da PNAD. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. *Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

FERREIRA, Elisabete. *(D)enunciar a autonomia: contributos para a compreensão da gênese e da construção da autonomia escolar*. Porto: Porto Editora, 2012.

FIDALGO, Nara Luciene Rocha; FIDALGO, Fernando. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas: Papirus, 2009.

FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Dados disponíveis em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

FONSECA, M. É possível articular o projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola? Reflexões sobre a reforma do Estado e a gestão da escola básica. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. *Crítica da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FOX, Jonathan. The uncertain relationship between transparency and accountability. *Development in practice*, v.17, n.4-5, p.662-671, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. Das relações entre a educadora e os educandos. In: \_\_\_\_\_. *Professora sim tia não – cartas a quem ousa ensinar*. 16. ed. São Paulo: Olho D'água, 2006.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. *Avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. São Paulo: Autores Associados, 2007a.

\_\_\_\_\_. Avaliação e gestão democrática na regulação na Educação Básica brasileira: uma relação a avaliar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.28, n.99, p.501-521, maio/ago. 2007b. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização *Educação & Sociedade*, Campinas, v.24, n.85, dez./2003, p.1095-1124,

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, São Paulo; Campinas, v.33, n.119, abr./jun. p.379-404, 2012.

\_\_\_\_\_. *et al. Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2011. (Coleção Fronteiras Educacionais).

\_\_\_\_\_. *Materialismo histórico-dialético: pontos e contrapontos* (exposição). In: “Diálogos.com”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 28 out. 2010.

\_\_\_\_\_. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, São Paulo; Campinas, v.28, n.100, Número Especial, out. 2007, p.965-987.

\_\_\_\_\_. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, São Paulo; Campinas, v.26, n.92, Número Especial (Políticas Públicas de Regulação: problemas e perspectivas da Educação Básica), out. 2005.

\_\_\_\_\_. *Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças*. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação & Sociedade*, São Paulo; Campinas, v.25, n.86, abr. 2004, p.133-170.

\_\_\_\_\_. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática*. 1994. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

\_\_\_\_\_. Organização do trabalho pedagógico. *Revista de Estudos*, Novo Hamburgo, v.13, n.1, p.10-18, jul. 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de; AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. In: OLIVEIRA, J. F. de; FONSECA, M. (Orgs.) *Avaliação institucional: sinais e práticas*. São Paulo: Xamã, 2008, p.21-35.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na Educação Básica. *Cadernos de Pesquisa*, v.42 n.145, p.88-111, jan./abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Avaliação educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações. *Estudos em Avaliação Educacional*, n.10, São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. Avaliação institucional: processos descritivos, analítico ou reflexivo. *Estudos em Avaliação Educacional*, v.17, n.34, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1283/1283.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Sísifo*, p.7-18, 2009.

\_\_\_\_\_. O rendimento escolar em distintos setores as sociedade. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n.7, jan./jun. 1993.

\_\_\_\_\_ *et al.* *Atratividade na carreira docente no Brasil*. São Paulo: Fundação Victor Civita; Fundação Carlos Chagas, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Alba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GARCIA, Maria Manuela Alves, ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, Campinas. v.30, n.106, p.63-85, abr. 2009.

GLENNERSTER, Howard. Quasi-Markets for education? *The economic Journal*– v.101, n.408, p.1268-1275, 1991.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do cárcere. In: COUTINHO, Carlos Nelson (Ed.). *Maquiavel: notas sobre o Estado e a política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. v.3.

\_\_\_\_\_. Cartas do cárcere. In: COUTINHO, Carlos Nelson (Ed.). *Os intelectuais: o princípio educativo – jornalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v.2.

HILL, Dave. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. *Currículos sem fronteiras*, v.3, n.2, p.24-59, jul./dez. 2003.

HOFFMANN, Jussara M. L. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

INEP/MEC. *Nota metodológica sobre a compatibilização de desempenhos do Pisa com a escala do Saeb* (Nota técnica n.1), 2007. Disponível em:

<[http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concepcaoIdeb.pdf](http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIdeb.pdf)>. Acesso em: 18 maio 2009.

\_\_\_\_\_. *Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, estados, municípios e escolas* (Nota técnica n.1). Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concepcaoIdeb.pdf](http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIdeb.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2012.

JOMTIEN, *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Aprovado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 mar. 1990. Disponível em: <<http://www.unicef.org.br/>> Acesso em: 12 abr. 2012.

KLEIN, Ruben. Utilização da Teoria de Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). *Revista Meta*, v.1, n.2, 2009.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KUENZER, Acacia; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs.). *A intensificação do trabalho docente – tecnologias e produtividade* Campinas: Papirus, 2009.

LAPO, R.; BUENO, O. B. Professores, desencanto com a profissão e abandono do Magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.118, mar. 2003.

LE GRAND, Julian. Quasi-markets and social policy. *The Economic Journal*, v.101, n.408, sep., 1991, p.1256-1267.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 407p. v.1.

LIMA, Licínio, C. A “escola” como categoria não pesquisa em educação. *Educação Unisinos*, maio/ago. 2008, p.82-88. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/11722>>. Acesso em: 8 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Modernização, racionalização e otimização. Perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, n.14, jan. 1994.

\_\_\_\_\_. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v.17, n.2, p.7-47, 2004.

\_\_\_\_\_. Elementos da hiperburocratização da administração escolar. In: LUCENA, Carlos; SILVA JR. João dos Reis (Orgs.). *Trabalho e educação no século XXI – experiências internacionais*. São Paulo: Xamã, 2012.

LIMA, Marcos Antônio Martins. Pantometria, psicometria, docimologia e avaliação Científica: uma trajetória histórica para a avaliação educacional até a era contemporânea. In: LIMA, Marcos Antônio Martins; MARINELLI, Marcos (Orgs.). *Epistemologias e metodologias para a avaliação educacional: múltiplas visões e abordagens*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

LINHART, Danièle. *A desmedida do capital*. (Tradução de Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2007.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. Estatísticas da Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.79, n.192, p.60-73, maio/ago. 1998.

LOURENÇO FILHO, Manuel B; HILDEBRAND, Armando. São necessários os exames escolares? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.81, n.198, p.342-346, maio/ago. 2000.

LUCE, Maria Beatriz; FARENZENA, Nalú. O regime de colaboração intergovernamental. In: GRACIANO, Mariângela (Coord.). *Em questão: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*. São Paulo: Ação Educativa, 2007, p.9-13. v.4.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1995.

LUDKE, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. *Caderno de Pesquisa*, n.99, p.5-15, 1996.

\_\_\_\_\_. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. In: FREITAS, Luiz Carlos de. (Org.) *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Expansão e qualidade da Educação Básica no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. v.40, n.140, p.561-585, maio/ago. 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Freidrich. *A ideologia alemã*. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *O capital*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982. v.1.

\_\_\_\_\_. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. Tradução de Mário Duayer e Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MEDEIROS, Anny Karine de; CRANTSCHANINOV, Tamara Ilinsky; SILVA, Fernanda Cristina da. Estudos sobre *accountability* no Brasil: meta-análise de periódicos brasileiros das áreas de administração, administração pública, ciência política e ciências sociais. *Revista de Administração Pública*, v.47, n.3, p.745-775, 2013.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Expansão e qualidade da Educação Básica no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p.561-585, maio/ago. 2010.

MAROY, Christian; VOISIN, Annelise. As transformações recentes das políticas de *accountability* na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas v.34, n.124, p.637-1012 jul./set. 2013.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Tradução de Reginaldo Sant'anna. 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. Livro I.

MÉSZÁROS, István. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. Tradução de Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. *A crise estrutural do capital*. Tradução de Francisco Raul Cortejo *et al.* São Paulo: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011

MEZZAROBBA, Leda; ALVARENGA, Georfravia Montoza. A trajetória da avaliação educacional no Brasil. In: ALVARENGA, Georfravia Montoza. *Avaliar: um compromisso com o ensino e a aprendizagem*. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 1999.

MINAS GERAIS. Lei n. 17.600 de 1 de julho de 2008. Disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências. Belo Horizonte, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei n. 18.975 de 29 de junho de 2010. Fixa o subsídio das carreiras do Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo Estadual e do pessoal civil da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei n. 19.837 de 2 de dezembro de 2011. Promove alterações na política remuneratória das carreiras do Grupo de Atividades da Educação Básica e das carreiras do pessoal civil da Polícia Militar e dá outras providências, Belo Horizonte, 2011.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar n.100 de 5 de outubro de 2007. Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada - Ugeprevi - do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual de Previdência - Ceprev -, altera a Lei Complementar nº 64, de 25 de março de 2002, e dá outras providências. Belo Horizonte, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução n. 1033*, de 17 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem Acelerar para Vencer, para alunos do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 17 abr. 2008a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. *Resolução n. 2.253*, de 9 de janeiro de 2013, estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a

designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica. Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. *Resolução* n. 2.253 de 9 de janeiro de 2013. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica. Belo Horizonte, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Documento-base. *Projeto estruturador aceleração da aprendizagem do norte de Minas Gerais*. Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce, 2008b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução* n. 2.197/2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. *PAAE*. Belo Horizonte: Instituto Avaliar, 2013.

MONARCHA, Carlos. Notas sobre a Institucionalização da Psicologia em São Paulo: o serviço de Psicologia Aplicada (1930-1938). *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, ano 29, n.1/9, p.7-15, 2009.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. Tradução de António José Massano e Manuel Palmeirim. Publicações Dom Quixote Lisboa, 1978. Disponível em: <<http://www.portalconservador.com/livros/Jose-Ferrater-Mora-Dicionario-de-Filosofia.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2014.

MOROSINI, Marília Costa. Educação superior e transnacionalização: avaliação/qualidade/acreditação. In: MANCEBO, Denise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Orgs.). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

MOSHER, F. *Democracy and the public service*. New York: Oxford University, 1968.

MULGAN, Richard. Accountability: an ever-expanding. *Public Administration*, v.78, n.3, 555-573, 2000.

NEAVE, Guy. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, v.23, n.1/2, 1988. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/1502961?sid=21105737777461&uid=2&uid=4>>. Acesso em: 5 jan. 2014.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. *Gerencialismo. Educação & Realidade*, v.37, n.2, p.353-381, maio/ago. 2012.

NÓVOA, A formação de professores e profissão docente. In: *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995, p.11-30.

OCDE. *Education at a glance: OCDE Indicators*. 2010. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/highereducationandadultlearning/45953903.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2012. (Summary in Portuguese).

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; CATANI, Afrânio Mendes. *Constituições estaduais brasileiras e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Qualidade com garantia de respeito às diversidades e necessidades de aprendizagem. In: GRACIANO, Mariângela (Coord.). *Em questão: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*. São Paulo: Ação Educativa, 2007, p.32-34. v.4.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.26, n.92, p.753-777, Número Especial (Políticas Públicas de Regulação: problemas e perspectivas da Educação Básica), out. 2005.

\_\_\_\_\_. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.44, p.209-227, 2006.

\_\_\_\_\_. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.25, n.89, p.1127-1144, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. *As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.28, p.355-376, 2007.

\_\_\_\_\_. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Número Especial, p.17-35, 2010.

\_\_\_\_\_; VIEIRA, Livia Fraga. O trabalho docente na Educação Básica no estado de Minas Gerais: conhecendo novos docentes e suas condições. In: DUARTE, Adriana; MELO, Savana D. G.; OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). *O trabalho docente na Educação Básica em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, João Ferreira de. *A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas*. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, política e processos em debate. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. *Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

PARENTE, Francisco de Assis Camelo; RODRIGUES, Andrea Maria Rocha. Avaliação educacional: uma abordagem histórica. In: LIMA, Marcos Antonio Martins; MARINELLI,

Marcos (Orgs.). *Epistemologias e metodologias para avaliação educacional: múltiplas visões e abordagens*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

PARO, Vitor Henrique. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

PASQUALI, Luiz. *Psicometria: teoria dos testes na Psicologia e na Educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PASQUALI, Luiz; PRIMI, Ricardo. Fundamentos da Teoria da Resposta ao Item – TRI. *Avaliação Psicológica*, v.2, n.2, 2003, p.99-110.

PESTANA, Maria Inês. O sistema de avaliação brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.79, n.191, p.65-73, jan./abr. 1998.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PINTO José Marcelino Rezende, Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.3, n.4, p.51-67, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

PINHO, José Antonio Gomes de; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. *Accountability: já podemos traduzi-la para o português?* *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v.43, n.6, p.1343-1368, nov./dez. 2009.

PINTO, Augusto Geraldo. *A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Custo-Aluno Qualidade. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

POPKEWITZ, Thomas. *Numbers, standardizing conduct, and the alchemy of school subjects*. 2012. Conferência apresentada no 10º Colóquio sobre questões curriculares & 6º Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo: desafios contemporâneos no campo do currículo. Belo Horizonte, 2012. Não publicado.

PORTUGAL. *Constituição da República Portuguesa*. Lisboa: Assembleia Constituinte de 2 de abril de 1976.

\_\_\_\_\_. Lei n. 46, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, Portugal, 1986.

\_\_\_\_\_. Lei n. 31, de 20 de dezembro de 2002. Aprova o sistema de educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n. 46, de 14 de outubro de 1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo). *Diário da República*, Portugal, 2002.

\_\_\_\_\_. Lei n. 85, de 27 de agosto de 2009. *Diário da República*, Portugal, 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n. 115-A, de 4 de maio de 1998. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série – A, n. 102 – 4-5, Portugal, 1998.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n. 176 de agosto de 2012. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série — n. 149 — 2, Portugal, 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n. 46 de 22 de fevereiro de 1985. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série , n. 44, Portugal, 1985.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n. 224 de 11 de setembro de 2009. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série , n. 177, Portugal, 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n. 125, de 29 de dezembro de 2001. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série – n. 249, Portugal, 2001.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n. 75, de 22 de abril de 2008. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série – n. 79, Portugal, 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n. 137, de 2 de julho de 2012. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série – n. 126, Portugal, 2012. Disponível em: <<http://dre.pt/pdf1sdip/2012/07/12600/0334003364.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n. 44, de 1985. Cria o tipo de escola preparatória e secundária C + S. *Diário da República*, Portugal, 1.<sup>a</sup> série, n. 44, Portugal, 1985. Disponível em: <<http://www.dre.pt/>>. Acesso em: 17 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n. 41, de 21 de fevereiro de 2012. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série – n.37, Portugal, 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n.769-A de 23 de outubro de 1976. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série – n.249, Portugal, 1976.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 265, de 30 de agosto de 2012. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série – n. 168, Portugal, 2012. Disponível em: <<http://dre.pt/pdf1sdip/2012/08/16800/0490804912.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 1181, de 16 de novembro de 2010. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série – n.222, Portugal, 2010.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 1.181, de 16 de novembro de 2010. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série – n. 222, Portugal, 2010. Disponível em: <<http://dre.pt/pdf1sdip/2010/11/22200/0520305205.pdf>>. Acesso em: 1º jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Resolução do Conselho de Ministros n. 44, de 14 de junho de 2010. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série – n. 113, Portugal, 2010. Disponível em: <[http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=4851&fileName=resolucao\\_conselho\\_ministros\\_44\\_2010.pdf](http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=4851&fileName=resolucao_conselho_ministros_44_2010.pdf)>. Acesso em: 1º jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Resolução da Assembleia da República n. 94, de 11 de agosto de 2010. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série – n. 155, Portugal, 2010. Disponível em: <<http://dre.pt/pdf1sdip/2010/08/15500/0331403314.pdf>>. Acesso em: 1º jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Resolução do Conselho de Ministros n. 101-A, de 27 de dezembro de 2010. *Diário da República*, 1ª série – n. 249, Portugal, 2010. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/2010/12/24901/0000200012.pdf> Consultado a 01/01/2013.

\_\_\_\_\_. Despacho n. 5634-F, de 26 de abril de 2012. *Diário da República*, 2.ª série – n. 82, Portugal, 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto Regulamentar n. 15, de 27 de janeiro de 2012. *Diário da República*, 1ª série – n. 20-27, Portugal, 2012.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estatísticas. *Censos 2011 – Resultados Provisórios. Relatório – Destaques*. Disponível em: [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_destaquas&DESTAQUESdest\\_boui=129675729&DESTAQUESmodo=2](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaquas&DESTAQUESdest_boui=129675729&DESTAQUESmodo=2). Acesso em: 24 out. 2012.

\_\_\_\_\_. *Ministério da Educação*. Gabinete de Avaliação Educacional. Plano de Actividades (2011a). Disponível em: [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=2&fileName=PA\\_GAVE\\_2011\\_\\_Vf\\_.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=2&fileName=PA_GAVE_2011__Vf_.pdf). Acesso em: 17 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Gabinete de Avaliação Educacional. *Quadro de Avaliação e Responsabilização*. 2011b. Disponível em: [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=2&fileName=quar\\_gave\\_2011.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=2&fileName=quar_gave_2011.pdf). Acesso em: 18 out. 2012.

\_\_\_\_\_. *Inspeção-Geral da Educação e da Ciência*. Disponível em: <http://www.ige.min-edu.pt/>. Acesso em: 16 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Estado da Educação 2012. *Autonomia e Descentralização do Conselho Nacional de Educação*. 2012. Disponível em: [http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado\\_da\\_educacao/EE\\_2012\\_Web3.pdf](http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE_2012_Web3.pdf). Acesso em: 23 ago. 2013.

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

REY, Fernando Luis Gonzalez. *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

RICHTER, Leonice Matilde. Responsabilização docente no contexto da avaliação externa das escolas. In: ALMEIDA, L. C.; PINO, I. R.; PINTO, J. M. R.; GOUVEIA, A. B. (Orgs.). *IV Seminário de Educação Brasileira: PNE em foco – políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação*. 1. ed. Campinas-SP: CEDES, 2013, p.166-176. v.1.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil – gênero e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. G.; GOMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANDER, Benno. Prefácio: Avaliação institucional em construção. In: OLIVEIRA, João Ferreira; FONSECA, Marília (Orgs.). *Avaliação institucional: sinais e práticas*. São Paulo: Xamã, 2008.

SANTIAGO, Paulo *et al.* (Orgs.) *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal*, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>>. Acesso em: 12 março 2013.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática e reformulação do currículo*. São Paulo: Cortez, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. *Trabalho, Educação e Saúde*, v.6, n.2, jul./out. 2008, p.213-231.

\_\_\_\_\_. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.28, n.100, p.1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz; DURLI, Zenilde. O PDE e as metas do PAR para a formação de professores da Educação Básica. *Ensaio: avaliação e políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Prefácio. In: MONFREDINI, Elaine Dal; ROGGERO, M. D. (Orgs.). *Educação, trabalho, formação e subjetividade*. São Paulo: Xamã, 2010.

SGUISSARDI, Valdemar. Regulação estatal versus cultura de avaliação institucional? *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v.13, n.3, p.857-862, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/16.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba M. C.; CAMPOS, Roselane F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Maria Juliana de Almeida e. *Regulação educativa: o uso dos resultados de proficiência das avaliações do Proeb por diretores escolares em Minas Gerais*. 2011. 213p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SOARES, Jose Francisco; ANDRADE, Renato Júdice de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio: avaliação e políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p.107-126, jan./mar. 2006.

SOARES, Sergei Suarez Dillon; NASCIMENTO, Paulo A. Meyer M. Evolução do desempenho cognitivo dos jovens brasileiros no Pisa. *Caderno de Pesquisa*, 2012, v.42, n.145, p.68-87.

SOARES, Vanessa Brulon; DARBILLY, Leonardo Vasconcelos Cavalier; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. O Choque de Gestão em Minas Gerais: uma análise a partir do paradigma multidimensional de Benno Sander. In: ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNANÇA, 2010, Vitória. *Anais...* Vitória: Anpad, 2010. Disponível em: <[http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnAPG/enapg\\_2010/2010\\_ENAPG490.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnAPG/enapg_2010/2010_ENAPG490.pdf)>. Acesso em: 29 jul. 2012.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Razões práticas e razões políticas para defender processos de avaliação institucional nas escolas de ensino fundamental. In: SORDI, Mara Regina Lemes de; SOUZA, Eliana da Silva (Orgs.). *A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública*. Campinas: Millennium, 2009.

\_\_\_\_\_. Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.33, n.119, p.485-510, 2012.

SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, Luiz Carlos de. Territórios de medida da avaliação: elementos para uma avaliação institucional sob medida. In: SORDI, Mara Regina Lemes de; SOUZA, Eliana da Silva (Orgs.). *A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública*. Campinas: Millennium, 2009.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. In: SORDI, Mara Regina Lemes de; SOUZA, Eliana da Silva (Orgs.). *A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública*. Campinas: Millennium, 2009.

SOUZA, Clarilza Prado de. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. *Ideias*, n.30, p.161-174, 1998.

SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian. 40 anos de contribuição à avaliação educacional. *Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, v.16, n.31, p.7-35, jan./jun. 2005.

\_\_\_\_\_. O significado da avaliação na organização do ensino em ciclos. *Pró-Posições*, v.9, n.3, p.27, nov. 1998.

\_\_\_\_\_. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau: legislação, teoria e prática*. 1986. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1986.

\_\_\_\_\_. Reinventando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUZA, Clarilza Prado (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papirus, 1991.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portena de. Políticas de avaliação da educação e quase mercados no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.24, n.84, p.873-895, set. 2003.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréia Barbosa. Os trabalhadores docentes da Educação Básica no Brasil em uma leitura panorâmica. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). *Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

SOUZA, José Nicolau de. *Edurural/NE e a proposta pedagógica adaptada ao meio rural: a teoria se confirma na prática?* 2001. 256p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

TAVARES, Cristina Zukowsky. Teoria da Resposta ao Item: uma análise crítica dos pressupostos epistemológicos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v.24, n.54, p.56-76, jan./abr. 2013.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.17, n.46, 1952 p.69-79.

TIANA, Alejandro. La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.10, Ene./Abr. 1996. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a02.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2011.

TIANA, Alejandro. La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.10, Ene./Abr. 1996. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a02.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

TYLER, Ralph Winfred. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre; Rio de Janeiro: Globo, 1983.

VALENCIA, Adrián Sotelo. *A estruturação do mundo do trabalho: superexploração e novos paradigmas da organização do trabalho*. Tradução de Fernando Corrêa Prado. Uberlândia: Edufu, 2009.

VASAPOLLO, Luciano. *Por uma política de classe – uma interpretação marxista do mundo globalizado*. Tradução de Juliana Coli. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

\_\_\_\_\_. *O trabalho atípico e a precariedade*. Tradução de Maria de Jesús Brito Leite. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

\_\_\_\_\_. (Coord.) *A Europa do capital – transformações do trabalho e competição global*. São Paulo: Xamã, 2004.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: projeto de ensino e aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2000.

\_\_\_\_\_. *Avaliação: concepção dialética-libertadora da avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 1995.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VILHENA, Renata; MARINI, Caio. *Os acordos de resultados de 2ª etapa: alinhando a SEPLAG com a segunda geração do Choque de Gestão em Minas Gerais*. 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.fjp.mg.gov.br/consad>>. Acesso em: 7 abr. 2011.

VILHENA, Renata Maria Paes de; GUIMARÃES, Emília. Cidade administrativa de Minas Gerais: maior eficiência e economia para a gestão pública e suas contratações. In: CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, 3., 2010, Brasília. *Anais...* Brasília: Consad, 2010.

VIANNA, Heraldo Marelím. *Fundamentos de um programa de avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005.

\_\_\_\_\_. Avaliação de sistema e implementação de políticas públicas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n.22, p.119-134, 2000.

\_\_\_\_\_. A avaliação educacional: uma perspectiva histórica. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n.12, p.7-24, jul./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. Avaliação do rendimento de alunos de Escolas de 1º grau da rede pública: um estudo em 20 cidades. *Educação e Seleção*, n.19, 1989.

\_\_\_\_\_. Impacto dos testes sobre o sistema e os objetivos educacionais: a experiência brasileira. *Caderno de Pesquisa*, n.27, p.69-71, 1978.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico*. 1993. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

WASELFISZ, Julio Jacobo. O Sistema Nacional de Avaliação Educacional de 1º Grau. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n.4, 1991.

WEBER, Max. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: \_\_\_\_\_. *Sociologia da Burocracia*. Tradução de Edmundo Campos. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

## ANEXOS

## Anexo I – Questionário – Professor(a) – Brasil

**Local da entrevista:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Questionário para coleta de dados da pesquisa, realizado com professores(as) da Rede Estadual de Educação que atuam no Ensino Fundamental da cidade de Uberlândia/MG (anexo, Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento).

**Nível:** 5º ano do Ensino Fundamental (professor(a) regente) e 9º ano do Ensino Fundamental (professores(as) de Língua Portuguesa; Matemática e um professor de outra área do conhecimento por escola)

### Objetivos:

- Compor o perfil dos professores(as) do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Educação de Uberlândia nos anos avaliados;
- Mapear a realidade de trabalho desses professores do município;
- Avaliar a percepção dos professores acerca da avaliação em larga escala e do Ideb.

Dados da escola do professor:

Escola: \_\_\_\_\_

01 – A escola atende a: ( ) Educação Infantil ( ) Anos Iniciais do EF ( ) Anos Finais do EF ( ) Ensino Médio ( ) EJA

02 – Turno(s) de funcionamento da escola: ( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno

03 – Média de alunos por turma: ( ) Até 25 alunos ( ) De 26 a 30 ( ) De 30 a 35 ( ) 36 ou mais

### 1 – Perfil sociodemográfico dos(as) professores(as)

Sujeito: \_\_\_\_\_ Série(s) em que atua na escola: \_\_\_\_\_ Como foi a definição para você assumir essa série? \_\_\_\_\_

01 – Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

02 – Idade:

( ) Até 22 anos ( ) De 23 a 30 anos ( ) De 31 a 40 anos ( ) De 41 a 50 anos ( ) De 51 a 59 anos ( ) 60 anos ou mais

03 – Estado civil: ( ) Solteiro(a) ( ) Casado(a) ( ) Divorciado(a) ( ) Outros

04 – Filhos: ( ) Não ( ) Sim. Quantos? \_\_\_\_\_

05 – Nível de formação:

( ) Ensino Médio. Se for o caso: ( ) Magistério ( ) Outro: \_\_\_\_\_

( ) Graduação. Licenciatura em \_\_\_\_\_

( ) Pós-graduação ( ) Especialização

( ) Mestrado

( ) Doutorado

( ) Pós-doutorado

06 – Você participou de cursos de formação continuada nos últimos três anos?

☐ Sim. Promovido por: ☐ Secretaria Estadual de Educação.

☐ Universidades.

☐ Outras instituições.

☐ Não. Por quê?

☐ Não há cursos do meu interesse, pois já fiz todos dos quais necessito.

☐ Os cursos oferecidos não atendem à demanda do dia a dia da escola.

☐ Não tenho tempo para participar.

☐ Não desejo atuar na docência por muito tempo.

☐ Outros: \_\_\_\_\_

07 – Principal provedor da família:

☐ Eu ☐ Esposo(a) ☐ Pais ☐ Filhos ☐ Outros: \_\_\_\_\_

08 – Renda familiar (valor do SM: janeiro de 2012 – R\$ 622,00):

☐ Até 1 Salário Mínimo (SM) (R\$ 622,00)

☐ De 1 SM a 2 SM (R\$ 623,00 a R\$ 1.244)

☐ De 2 SM a 3 SM (R\$ 1.245 a R\$ 1.866)

☐ De 3 SM a 4 SM (R\$ 1.867 a R\$ 2.488)

☐ De 4 SM a 5 SM (R\$ 2.489 a R\$ 3.110)

☐ De 5 SM a 6 SM (R\$ 3.111 a R\$ 3.732)

☐ De 6 SM a 7 SM (R\$ 3.733 a R\$ 4.354)

☐ 7 SM ou mais (R\$ 4.354 ou mais)

09 – Sua contribuição na renda familiar (seu salário bruto com adicionais e gratificações obtidos como docente):

☐ Até 1 Salário Mínimo (SM) (R\$ 622,00)

☐ De 1 SM a 2 SM (R\$ 623,00 a R\$ 1.244)

☐ De 2 SM a 3 SM (R\$ 1.245 a R\$ 1.866)

☐ De 3 SM a 4 SM (R\$ 1.867 a R\$ 2.488)

☐ De 4 SM a 5 SM (R\$ 2.489 a R\$ 3.110)

☐ De 5 SM ou mais (R\$ 3.111 ou mais)

10 – Além da docência, você realiza outra atividade para complementação salarial?

☐ Não ☐ Sim. Qual? \_\_\_\_\_ Média de renda mensal nesta atividade \_\_\_\_\_

11 – Trabalha em quantos turnos como professor(a)? \_\_\_\_\_ turno(s)

Qual(is)?

☐ Matutino. Se for o caso: ☐ Rede Estadual ☐ Rede Municipal ☐ Rede Privada

☐ Vespertino. Se for o caso: ☐ Rede Estadual ☐ Rede Municipal ☐ Rede Privada

☐ Noturno. Se for o caso: ☐ Rede Estadual ☐ Rede Municipal ☐ Rede Privada

12 – Carga horária semanal de trabalho como docente:

☐ Menos ou igual a 20 horas

☐ De 21 a 30 horas

☐ De 31 a 40 horas

☐ De 41 a 50 horas

☐ Acima de 51 horas

13 – Há quanto tempo você exerce a docência?

( ) Menos de 2 anos ( ) De 2 a 5 anos ( ) De 6 a 10 anos ( ) De 11 a 20 anos ( ) 21 anos ou mais

14 – Tempo de trabalho nesta escola:

( ) Menos de 2 anos ( ) De 2 a 5 anos ( ) De 6 a 10 anos ( ) De 11 a 20 anos ( ) 21 anos ou mais

15 – Qual meio de transporte você utiliza para chegar à escola?

( ) Ônibus ( ) Transporte escolar ( ) Carro próprio ( ) Carona ( ) Outro

16 – Está filiado(a) ao sindicato?

( ) Sim. Se for o caso: Participa das decisões e atividades do sindicato?

( ) Sempre ( ) Frequentemente ( ) Raramente ( ) Nunca

( ) Não. Por quê?

( ) Não acredito no papel representativo do sindicato.

( ) Não atendem à demanda do trabalhador docente.

( ) Não desejo pagar a taxa mensal.

( ) Não tenho interesse em permanecer na categoria.

( ) Outro: \_\_\_\_\_

## 2 – Condições de trabalho dos professores

### 2.1 Condições materiais na escola

01 – Como você avalia o espaço físico da escola?

Considere:

- O tamanho da sala de aula é apropriado ao número de alunos? ( ) Sim ( ) Não

- A escola é adaptada para atender todos os alunos? ( ) Sim ( ) Não

- Apresenta condições de higiene apropriadas? ( ) Sim ( ) Não

- O espaço da sala de aula é arejado? ( ) Sim ( ) Não

- A sala de aula apresenta boa iluminação? ( ) Sim ( ) Não

- Esteticamente o espaço físico da escola garante um clima agradável? ( ) Sim ( ) Não

- Há locais apropriados para o trabalho coletivo (sala de reuniões, sala de professores etc.)?

( ) Sim ( ) Não

- Os banheiros para funcionários são adequados? ( ) Sim ( ) Não

- Há biblioteca? ( ) Não ( ) Sim. O espaço é apropriado? ( ) Sim ( ) Não

- Há laboratório de informática? ( ) Não ( ) Sim. O espaço é apropriado? ( ) Sim ( ) Não

02 – Em sua opinião, a escola apresenta limitação em relação aos materiais pedagógicos?

( ) Não. ( ) Sim. Quais?

( ) Livros e materiais da biblioteca.

( ) Equipamentos do laboratório de informática.

( ) Material de papelaria.

( ) Recursos multimídia.

( ) Jogos e brinquedos pedagógicos apropriados idade.

( ) Outros: \_\_\_\_\_

03 – Quanto à mobília da escola, qual a sua avaliação?

---

- As carteiras e demais mobílias da sala estão bem conservadas? ( ) Sim ( ) Não
- O professor tem espaço para guardar material referente ao trabalho na escola? ( ) Sim ( ) Não

04 – Quais fatores você considera prejudiciais ao bom desenvolvimento do trabalho docente? (Marque até três opções em ordem crescente de prioridade)

- ( ) Salário
- ( ) Progressão profissional
- ( ) Condições materiais de trabalho na escola
- ( ) Exigências do exercício da docência: relação professor-aluno
- ( ) Pressão exercida pelas avaliações externas
- ( ) Trabalho efetivado em casa devido à falta de tempo para realizá-lo na escola
- ( ) Falta de apoio da equipe pedagógica para a realização do trabalho do professor
- ( ) Falta de autonomia no exercício da docência
- ( ) A relação entre os colegas de trabalho
- ( ) Outra: \_\_\_\_\_

## 2.2 Relações de trabalho

01 – Em relação ao apoio pedagógico, quais fatores você considera que não atendem às suas necessidades docentes na escola? (Você pode marcar até três alternativas)

- ( ) Auxílio com questões disciplinares em sala de aula.
- ( ) Auxílio com questões de alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem.
- ( ) Apoio pedagógico no planejamento e elaboração de materiais didático-pedagógicos.
- ( ) Auxílio na relação com as famílias dos alunos.
- ( ) Número de alunos em sala de aula.
- ( ) Troca de experiência entre os professores da escola.
- ( ) Outra: \_\_\_\_\_

02 – A dinâmica da escola favorece o trabalho coletivo?

- ( ) Sim. ( ) Não. Por quê? ( ) Não há tempo/módulos para o trabalho coletivo.
- ( ) Os professores não consideram importante.
- ( ) Os professores são competitivos.
- ( ) Supervisores e coordenadores pedagógicos não instigam tais práticas.
- ( ) Outros: \_\_\_\_\_

## 2.3 Trabalho pedagógico

01 – Atividades que demandam mais tempo na escola, para além da regência em sala de aula: (Você pode marcar até três opções na sequência de prioridade)

- ( ) Elaboração do plano de aula.
- ( ) Elaboração de atividades.
- ( ) Elaboração e correção de atividades avaliativas.
- ( ) Estudo.
- ( ) Participação em atividades coletivas da escola (planejamento de projetos, conselho, comissões etc.).
- ( ) Atendimento aos pais ou responsáveis.

( ) Outro: \_\_\_\_\_

02 – Há tempo e espaço para o professor desenvolver o seu planejamento na escola?

( ) Não

( ) Sim. Conta com a orientação do supervisor? ( ) Não ( ) Sim

03 – Você desenvolve trabalho em casa para além da carga horária prevista de trabalho na escola?

( ) Não.

( ) Raramente. Em média, quantas horas semanais? \_\_\_\_\_

( ) Frequentemente. Em média, quantas horas semanais? \_\_\_\_\_

( ) Sempre. Em média, quantas horas semanais? \_\_\_\_\_

04 – Na escola há parcerias com associações, ONGs, empresas etc.?

( ) Não. ( ) Sim. Quais? \_\_\_\_\_

Esse auxílio contribui no seu trabalho? ( ) Não. ( ) Sim. Em caso afirmativo, como?

---

05 – Além da regência, quais outras atividades você realiza com frequência na escola? (Você pode marcar mais de uma alternativa)

( ) Reunião pedagógica.

( ) Reuniões administrativas.

( ) Reunião com pais ou responsáveis.

( ) Elaboração do Projeto Pedagógico.

( ) Elaboração do PDE-Escola.

( ) Nenhuma.

( ) Outras: \_\_\_\_\_

06 – Atividades que a instituição realiza a fim de complementar recurso:

( ) Venda de merenda.

( ) Festas e eventos.

( ) Patrocínio de projetos e atividades por empresas privadas, ONGs etc.

( ) Contribuição mensal voluntária dos pais.

( ) Rifas.

( ) Outros. Quais? \_\_\_\_\_

### **3 – Avaliação sistêmica na compreensão dos professores**

01 – Como a instituição trabalha com os resultados do Ideb?

( ) Não dedica atenção especial para a discussão do resultado.

( ) Há cobrança da direção e equipe pedagógica sobre os professores por melhores resultados.

( ) Após a análise do índice com os professores, é elaborado o Projeto de Intervenção.

( ) A direção e a equipe pedagógica da escola elaboram o Projeto de Intervenção.

( ) Discutem com os pais e comunidade sobre os resultados.

( ) Outro: \_\_\_\_\_

Há reunião na escola para divulgação dos resultados? ( ) Não. ( ) Sim. Como ela ocorre?

---

02 – Quando você não concorda com o Projeto de Intervenção adotado pela escola, diante dos resultados do Ideb, como você se manifesta?

- ☐ Conversa apenas com os colegas, mas realiza o que ficou definido.
- ☐ Não discorda publicamente, mas realiza apenas o que você considera ser realmente necessário fazer.
- ☐ Apresenta para todos publicamente seu posicionamento e age de acordo com ele.
- ☐ Busca participar das decisões e agir de acordo com o que foi acordado pelo coletivo.
- ☐ Continua normalmente as suas atividades sem que as discussões do índice afetem o seu trabalho.
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

03 – Você considera que ocorre interferência da Prova Brasil, mesmo do Ideb, no seu trabalho docente?

- ☐ Não.
- ☐ Sim. Quais? (Você pode marcar mais de uma opção)
- ☐ Ampliou meu tempo de trabalho devido à realização de novas funções. Quais?

- 
- ☐ Tenho que planejar de acordo com a Matriz de Referência que é base para a prova.
  - ☐ Faço simulados das avaliações.
  - ☐ Há pressão dos colegas quanto aos resultados.
  - ☐ Há pressão da direção quanto aos resultados.
  - ☐ Interfere na aprovação e reprovação dos alunos.
  - ☐ Ampliação do salário devido ao prêmio por produtividade.
  - ☐ Possibilita o *feedback* sobre o trabalho realizado na escola.
  - ☐ Gera uma autocobrança por melhores resultados.
  - ☐ Outro: \_\_\_\_\_

04 – Como a família se relaciona com os resultados do Ideb?

- ☐ Não conhecem.
- ☐ Buscam informações na escola sobre os resultados.
- ☐ Cobram por melhores índices.
- ☐ Elogiam os resultados.
- ☐ Outros: \_\_\_\_\_

05 – Sua opinião sobre as avaliações externas no contexto escolar: (Marcar quantas alternativas for necessário)

- ☐ Não é necessário, visto que os professores já desenvolvem as suas próprias avaliações.
- ☐ Auxilia a escola em seu diagnóstico.
- ☐ Promove maior compromisso da escola com a educação.
- ☐ É base para a avaliação das políticas públicas de educação.
- ☐ Interfere na dinâmica da escola gerando um clima tenso e de pressão sobre os professores.
- ☐ Os índices não representam o que realmente ocorre na realidade da escola.
- ☐ A qualidade da educação avançou significativamente com essas avaliações.
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

06 – Na sua relação com o Ideb, você considera que: (Você pode marcar mais de uma alternativa)

- ☐ Tenho me dedicado mais ao trabalho das habilidades cobradas no Saeb e na Prova Brasil.
- ☐ Tenho realizado novas metodologias de ensino para alcançar melhores resultados.
- ☐ Meus alunos estão aprendendo mais.

- ☐ O Ideb prejudica a minha autonomia docente.
- ☐ Promove o mal-estar e, por isso, sinto-me forçado a melhorar os índices.
- ☐ Sinto-me pressionado a resolver problemas da realidade escolar que não são de responsabilidade do docente.
- ☐ Sinto-me responsável pelo resultado do Ideb da escola.
- ☐ Estou me sentindo mais valorizado como profissional.
- ☐ A equipe pedagógica tem contribuído com o apoio necessário à minha prática docente.
- ☐ Sinto-me mais desvalorizado como profissional, pois os resultados das avaliações externas são considerados mais legítimos que a minha avaliação.
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

07 – Fatores não considerados no cálculo do Ideb e que, em sua opinião, interferem na qualidade da educação (Você pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Condição socioeconômica dos alunos.
- ☐ Condições de trabalho do professor.
- ☐ Condições de trabalho na escola.
- ☐ Índice de violência do bairro e na escola.
- ☐ Número de alunos por sala.
- ☐ Falta de envolvimento da família com o processo educacional da criança.
- ☐ Forma deficiente de gestão da direção escolar.
- ☐ Os alunos não consideram mais a escola como fator importante para o seu futuro.
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

08 – Para você, quem deve avaliar o trabalho do professor? (Marque quantas opções julgar necessário)

- ☐ Não deve ser avaliado.
- ☐ O Ministério da Educação.
- ☐ O diretor(a).
- ☐ A equipe pedagógica (supervisores pedagógicos).
- ☐ Os alunos.
- ☐ A Secretaria Estadual de Educação.
- ☐ Os pais ou responsáveis.
- ☐ Os colegas de trabalho.
- ☐ Uma comissão interna de avaliação na escola, com base em critérios construídos por todos.

09 – O Ideb trouxe modificações em relação às outras formas de divulgação de resultados das avaliações externas?

- ☐ Não.
- ☐ Sim. Quais? \_\_\_\_\_

10 – Você compreende como é calculado o Ideb?

- ☐ Não. ☐ Sim. Ocorreu alguma formação/explicação? \_\_\_\_\_

Outras observações: \_\_\_\_\_

**Local:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Questionário aplicado ao(à) EEB das escolas pesquisadas da rede estadual de educação de Uberlândia/MG.

**Objetivo:**

- Analisar como o(a) EEB compreende as implicações do Ideb sobre o cotidiano escolar.

**1 – Perfil do(a) supervisor(a) pedagógico(a)**

Sujeito: \_\_\_\_\_

Faixa etária em que atua na escola: \_\_\_\_\_

01 – Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino

02 – Idade:

☐ Até 22 anos ☐ De 23 a 30 anos ☐ De 31 a 40 anos ☐ De 41 a 50 anos ☐ De 51 a 59 anos ☐ 60 anos ou mais

03 – Estado civil: ☐ Solteiro(a) ☐ Casado(a) ☐ Divorciado(a) ☐ Outros

04 – Filhos: ☐ Não ☐ Sim. Quantos? \_\_\_\_\_

05 – Nível de formação:

☐ Ensino Médio. Se for o caso: ☐ Magistério ☐ Outro: \_\_\_\_\_

☐ Graduação. Licenciatura em \_\_\_\_\_

☐ Pós-graduação: ☐ Especialização

☐ Mestrado

☐ Doutorado

☐ Pós-doutorado

06 – Você participou de cursos de formação continuada nos últimos três anos?

☐ Sim. Promovido por: ☐ Secretaria Regional de Ensino (SRE).

☐ Universidades.

☐ Outras instituições.

☐ Não. Por quê?

☐ Não há cursos do meu interesse, pois já fiz todos dos quais necessito.

☐ Os cursos oferecidos não atendem à demanda do dia a dia da escola.

☐ Não tenho tempo para participar.

☐ Outros: \_\_\_\_\_

6.1 Ocorreu formação específica sobre o Ideb? ☐ Não. ☐ Sim. Qual? \_\_\_\_\_

07 – Além da supervisão você realiza outra atividade?

☐ Não. ☐ Sim. Qual? \_\_\_\_\_ Média de renda mensal nesta atividade: \_\_\_\_\_

08 – Trabalha em quantos turnos como supervisor(a) pedagógico(a)? \_\_\_\_\_ turno(s)

Qual(is)?

☐ Matutino. Se for o caso: ☐ Rede Estadual ☐ Rede Municipal ☐ Rede Privada

☐ Vespertino. Se for o caso: ☐ Rede Estadual ☐ Rede Municipal ☐ Rede Privada

☐ Noturno. Se for o caso: ☐ Rede Estadual ☐ Rede Municipal ☐ Rede Privada

09 – Carga horária semanal de trabalho:

( ) Menos ou igual a 20 horas ( ) De 21 a 30 horas ( ) De 31 a 40 horas ( ) 41 horas ou acima

10 – Há quanto tempo você atua como supervisor(a)?

( ) Menos de 2 anos ( ) De 2 a 5 anos ( ) De 6 a 10 anos ( ) De 11 a 20 anos ( ) 21 anos ou mais

11 – Tempo de trabalho nesta escola como supervisor(a) pedagógico(a):

( ) Menos de 2 anos ( ) De 2 a 5 anos ( ) De 6 a 10 anos ( ) De 11 a 20 anos ( ) 21 anos ou mais

12 – Você atua como supervisor(a) pedagógico(a) de quantas turmas na escola? \_\_\_\_\_

13 – Está filiado(a) ao sindicato?

( ) Sim. Se for o caso: Participa das decisões e atividades do sindicato?

( ) Sempre ( ) Frequentemente ( ) Raramente ( ) Nunca

( ) Não. Por quê?

( ) Não acredito no papel representativo do sindicato.

( ) Não atendem à demanda dos profissionais da educação.

( ) Não desejo pagar a taxa mensal.

( ) Não tenho interesse em permanecer na categoria.

## 2 – Condições de trabalho na escola

01 – Como você avalia o espaço físico da escola:

- Tamanho da sala de aula é apropriado ao número de alunos? ( ) Sim ( ) Não

- A escola é adaptada para atender todos os alunos? ( ) Sim ( ) Não

- Apresenta condições de higiene apropriadas? ( ) Sim ( ) Não

- O espaço da sala de aula é arejado e agradável? ( ) Sim ( ) Não

- A sala de aula apresenta boa iluminação? ( ) Sim ( ) Não

- Esteticamente o espaço físico da escola garante um clima agradável? ( ) Sim ( ) Não

- Há locais apropriados para trabalho coletivo (sala de reuniões, sala de professores etc.)? ( ) Sim ( ) Não

- Os banheiros para funcionários são adequados? ( ) Sim ( ) Não

- Há biblioteca? ( ) Não ( ) Sim. O espaço é apropriado? ( ) Sim ( ) Não

- Há laboratório de informática? ( ) Não. ( ) Sim. Espaço é apropriado? ( ) Sim ( ) Não

- Você possui espaço reservado para o exercício das suas atividades de supervisor(a)?

( ) Não. ( ) Sim. Esse espaço é apropriado? ( ) Sim ( ) Não

02 – Em sua opinião, a escola apresenta limitação em relação aos materiais pedagógicos?

( ) Não. ( ) Sim. Quais? ( ) Livros e materiais da biblioteca.

( ) Equipamentos do laboratório de informática.

( ) Material de papelaria.

( ) Recursos multimídia.

( ) Jogos e brinquedos pedagógicos apropriados à faixa etária.

( ) Outros: \_\_\_\_\_

03 – Quanto à mobília da escola, estão bem conservadas? ( ) Sim ( ) Não

04 – Quais fatores você considera mais prejudiciais ao bom desenvolvimento do trabalho que o professor realiza? (Marque até três opções em ordem crescente de prioridade)

- ☐ Falta de estímulo pela docência, gerado pelas condições da profissão, como salário
- ☐ Compromisso do professor com a docência
- ☐ Múltiplos turnos de trabalho que o professor realiza para complementar sua renda mensal
- ☐ Falta de abertura dos professores para o trabalho coletivo
- ☐ Falta de planejamento do professor
- ☐ Os professores não estão abertos à colaboração do supervisor pedagógico
- ☐ Indisciplina que o professor enfrenta em sala de aula
- ☐ Pressão exercida pelas avaliações externas
- ☐ Falta de interesse da família com o processo educacional do aluno
- ☐ Condições materiais de trabalho na escola pública
- ☐ Falta de autonomia no exercício da docência
- ☐ Formação deficiente
- ☐ Outra opção: \_\_\_\_\_

05 – Quais questões demandam mais tempo na supervisão? (Você pode marcar até três alternativas)

- ☐ Auxílio com questões disciplinares em sala de aula.
- ☐ Auxílio a alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem.
- ☐ Apoio pedagógico no planejamento e elaboração de materiais didático-pedagógicos.
- ☐ Auxílio na relação com as famílias dos alunos.
- ☐ Eventos festivos (festa junina, dia das mães etc.)
- ☐ Tratar de questões burocráticas referentes às avaliações externas.
- ☐ Elaborar planejamento e projetos voltados para as habilidades (ler, escrever e calcular) cobradas nas avaliações externas.
- ☐ Auxílio a novos projetos instituídos pelo MEC e/ou secretarias de educação.
- ☐ Intervenção em relações interpessoais.
- ☐ Projetos de formação coletiva dos profissionais da escola.
- ☐ Outra opção: \_\_\_\_\_

06 – A dinâmica da escola favorece o trabalho coletivo?

- ☐ Sim. Como?

- 
- ☐ Não. Por quê? ☐ Não há tempo/módulos para o trabalho coletivo.
  - ☐ Os professores não consideram importante.
  - ☐ Os professores são competitivos.
  - ☐ Não tenho condições de atender toda a demanda.
  - ☐ Outros: \_\_\_\_\_

07 – Há tempo destinado ao planejamento na escola?

- ☐ Não. ☐ Sim.

08 – Ocorre orientação do supervisor no planejamento do professor?

- ☐ Não ☐ Sim. Em relação a: ☐ Atividades avaliativas
- ☐ Elaboração de atividades
- ☐ Metodologia
- ☐ Foca nas habilidades (ler, escrever e calcular)
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

09 – Na escola há parcerias com associações, ONGs, empresas etc.?

( ) Não. ( ) Sim. Quais? \_\_\_\_\_

Essa parceria auxilia o trabalho de supervisor(a)? ( ) Não ( ) Sim.

Em caso afirmativo, como? \_\_\_\_\_

### 3 – Avaliação sistêmica

01 – Qual a relevância das avaliações externas para a escola?

( ) São desnecessárias.

( ) São necessárias, mas ainda não contribuem para melhorar a aprendizagem dos alunos.

( ) São necessárias e dão parâmetros para o trabalho que desenvolvo.

( ) São necessárias para a avaliação e o direcionamento das políticas públicas de educação.

( ) Prejudicam o trabalho, pois o professor fica focado no que será cobrado das provas.

( ) Outra: \_\_\_\_\_

02 – Como a Superintendência Regional de Ensino trabalha com o Ideb?

( ) Estabelece metas, prazos e cobra do diretor os resultados.

( ) Oportuniza momentos de trocas de experiência entre os gestores.

( ) Não está muito voltada aos índices nacionais.

( ) Direciona as estratégias de intervenção diante do Ideb, não permitindo outros focos da escola.

( ) Orienta e dá suporte para melhorar os resultados.

( ) Outra opção: \_\_\_\_\_

03 – Você considera que os resultados das avaliações externas refletem a qualidade da escola?

( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_

( ) Sim. Por quê? \_\_\_\_\_

04 – Ocorreu a elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica da escola (PIP) diante dos resultados do Ideb?

( ) Não.

( ) Sim. Como foi elaborado? \_\_\_\_\_

05 – Ação da supervisão em relação ao Ideb de 2005, 2007 e 2009: (Você pode marcar mais de uma alternativa)

( ) Realizamos projetos extraclasse para trabalhar as habilidades (leitura, escrita e cálculo) cobradas no Saeb e na Prova Brasil.

( ) Realizamos um trabalho especial nas séries avaliadas.

( ) Trabalhamos mais com os alunos que vão passar pelos testes e apresentam mais dificuldades.

( ) Evitamos as reprovações, pois afetam os índices.

( ) Lançamos sobre o grupo (todos os profissionais) a responsabilidade pelos resultados da escola.

( ) Valorizamos aqueles profissionais que conseguiram os resultados satisfatórios.

( ) Não ocorre uma ação direcionada diante dos índices.

( ) Não dedicamos atenção especial às avaliações externas; elas ocorrem mais como uma das atividades da escola.

( ) Consideramos os índices para reavaliarmos o PPP.

- ☐ Nos preparamos para as avaliações, garantindo mais atenção à aprendizagem dos alunos, pois desejamos atingir índices melhores.
- ☐ Analisamos se os índices realmente representam a realidade da escola.
- ☐ Outra ação: \_\_\_\_\_

06 – Como você avalia a divulgação dos resultados do Ideb?

- ☐ A forma de divulgação gera tensão.
- ☐ Gera a competição entre as escolas.
- ☐ A forma de divulgação coloca sobre a escola a responsabilidade pelos resultados.
- ☐ A divulgação na mídia é importante para a comunidade acompanhar os resultados da escola.
- ☐ Nos sentimos valorizados.
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

6.1 – Como a escola tem acesso aos resultados do Ideb? \_\_\_\_\_

07 – O Ideb trouxe modificações em relação às outras formas de divulgação de resultados das avaliações externas?

- ☐ Não.
- ☐ Sim. Quais? \_\_\_\_\_

08 – Ocorre interferência do Ideb no seu trabalho?

- ☐ Não.
  - ☐ Sim. Quais interferências? (Você pode marcar mais de uma opção)
    - ☐ Planejar ações e projetos de recuperação dos alunos diante das habilidades cobradas.
    - ☐ Orientar simulados das avaliações.
    - ☐ Há pressão do diretor quanto aos resultados.
    - ☐ Pressão da SRE para atingir as metas.
    - ☐ Forma de orientar o professor diante da aprovação e reprovação dos alunos.
    - ☐ Ampliação do salário devido ao prêmio por produtividade.
    - ☐ Possibilidade do *feedback* sobre o trabalho que realizo na escola.
    - ☐ Gera autocobrança por melhores resultados.
    - ☐ Ampliou meu tempo de trabalho devido à realização de novas funções. Quais?
- 

09 – Como a família se relaciona com os resultados do Ideb?

- ☐ Não conhecem.
- ☐ Buscam informações na escola sobre os resultados.
- ☐ Cobram por melhores índices.
- ☐ Elogiam pelos resultados.
- ☐ Outros: \_\_\_\_\_

10 – Sua opinião sobre as avaliações externas no contexto escolar: (Você pode marcar até duas alternativas)

- ☐ Não é necessário, visto que na escola já desenvolvemos as nossas avaliações.
- ☐ Auxilia a escola em seu diagnóstico.
- ☐ O Ideb prejudica a autonomia da escola.
- ☐ Promove maior compromisso da escola com a educação.
- ☐ É base para a avaliação das políticas públicas de educação.

- ☐ Interfere na dinâmica da escola gerando um clima tenso e de pressão sobre os profissionais.
- ☐ Os índices não representam o que realmente ocorre na realidade da escola.
- ☐ A qualidade da educação avançou significativamente com essas avaliações.
- ☐ Há outras intenções além de avaliar os alunos.
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

11 – Na sua relação com o Ideb, você considera que: (Você pode marcar mais de uma alternativa)

- ☐ Tenho me dedicado mais ao meu trabalho de supervisor(a) pedagógico(a)
- ☐ Tenho orientado novas metodologias de ensino para alcançar melhores resultados.
- ☐ O Ideb prejudica a minha autonomia.
- ☐ Promove o mal-estar e, por isso, sinto-me forçado a melhorar os índices.
- ☐ Sinto-me pressionado a resolver problemas da realidade do aluno que não são de minha responsabilidade.
- ☐ Sinto-me responsável pelo resultado do Ideb da escola.
- ☐ Sinto-me mais valorizado como profissional.

12 – Fatores não considerados pelos avaliadores e que interferem no Ideb: (Você pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Condição socioeconômica dos alunos.
- ☐ Condições de trabalho do professor e demais profissionais da escola.
- ☐ Condições de trabalho na escola.
- ☐ Índice de violência do bairro e na escola.
- ☐ Número de alunos por sala.
- ☐ Falta de envolvimento da família com o processo educacional da criança.
- ☐ Rotatividade de professores na escola.
- ☐ Os alunos não consideram mais a escola como fator importante para o seu futuro.

13 – Para você, quem deve avaliar o trabalho do supervisor? (Marque quantas opções julgar necessário)

- ☐ Não deve ser avaliado.
- ☐ Via resultados da avaliação externa.
- ☐ O diretor(a).
- ☐ Os professores.
- ☐ Os alunos.
- ☐ Secretaria Regional de Ensino.
- ☐ Os pais ou responsáveis.
- ☐ Uma comissão interna de avaliação na escola, com base em critérios construídos por todos.

14 – Em sua opinião, o Ideb gera a competição entre as escolas e/ou professores?

- ☐ Não.
- ☐ Sim. Você acha isso positivo? \_\_\_\_\_

15 – Como você avalia o Prêmio por Produtividade (acordo por resultados)?

- ☐ Bom, pois instiga os profissionais da escola a se dedicarem mais.
- ☐ Bom, pois premia aqueles que se dedicam e pune aqueles que não fazem um bom trabalho.
- ☐ Bom, pois amplia a nossa remuneração.

- ( ) É ruim, pois gera pressão sobre a escola.  
( ) É ruim, pois os professores ficam apenas focados em resultados, sem a efetiva garantia da aprendizagem.  
( ) É ruim, pois desmobiliza e divide a categoria docente.

16 – O Ideb é considerado em alguma forma de entrada extra de recursos na escola (ou projetos financiados)?

- ( ) Não ( ) Sim. Quais? \_\_\_\_\_

17 – Você compreende como é calculado o Ideb? ( ) Não. ( ) Sim.

18 – Como você avalia os testes e a frequência da aplicação?

- ( ) São adequados.  
( ) Não são adequados, pois ocorrem frequentemente e atrapalham a rotina da escola.

19 – Você considera que ocorreram modificações em relação à avaliação externa em nível nacional entre a política de governo de Fernando Henrique Cardoso e a de Luiz Inácio Lula da Silva?

- ( ) Não.  
( ) Sim. Quais? \_\_\_\_\_

20 – No semestre em que os testes são aplicados, há modificação do clima/rotina de trabalho na escola?

- ( ) Não.  
( ) Sim. Quais? \_\_\_\_\_

Outras observações do trabalho do supervisor diante do Ideb:

\_\_\_\_\_

**Local:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Questionário aplicados aos(às) diretores(as) de escolas da rede estadual de educação do município de Uberlândia/MG.

**Objetivos:**

- Compreender a atenção despendida por diretores das escolas estaduais de Uberlândia ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb);
- Analisar como esses profissionais exploram os índices no exercício da gestão;
- Mapear a realidade de trabalho desses profissionais do município;
- Avaliar a percepção dos diretores acerca da avaliação sistêmica e do Ideb.

Escola: \_\_\_\_\_

01 – A escola atende a:

( ) Educação Infantil ( ) Anos Iniciais do EF ( ) Anos Finais do EF ( ) Ensino Médio ( ) EJA

02 – Turno de funcionamento da escola: ( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno

03 – Número atual de alunos da escola: \_\_\_\_\_.

04 – Número de turmas por turno: Matutino: \_\_\_\_\_ turma(s)

Vespertino: \_\_\_\_\_ turma(s)

Noturno: \_\_\_\_\_ turma(s)

**1 – Perfil dos(as) diretores(as)**

Sujeito: \_\_\_\_\_

01 – Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

02 – Idade:

( ) Até 22 anos ( ) De 23 a 30 anos ( ) De 31 a 40 anos ( ) De 41 a 50 anos ( ) De 51 a 59 anos ( ) 60 anos ou mais

03 – Nível de formação:

( ) Ensino Médio. Se for o caso: ( ) Magistério ( ) Outro: \_\_\_\_\_

( ) Graduação. Licenciatura em \_\_\_\_\_

( ) Pós-graduação: ( ) Especialização

( ) Mestrado

( ) Doutorado

( ) Pós-doutorado

04 – Você participou de cursos de formação continuada nos últimos três anos?

( ) Sim. Promovido pela: ( ) Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia.

( ) Universidades.

( ) Outras instituições.

( ) Não. Por quê?

- ( ) Não há cursos do meu interesse, pois já fiz todos dos quais necessito como gestor.  
 ( ) Os cursos oferecidos não atendem à demanda da gestão escolar.  
 ( ) Não tenho tempo para participar.  
 ( ) Outros: \_\_\_\_\_

05 – Tempo de trabalho nesta escola:

- ( ) Menos de 2 anos ( ) De 2 a 5 anos ( ) De 6 a 10 anos ( ) De 11 a 20 anos ( ) 21 anos ou mais

06 – Está na direção desta escola há quanto tempo?

- ( ) Menos de 2 anos ( ) De 2 a 4 anos ( ) De 5 a 8 anos ( ) De 9 a 12 anos ( ) 13 anos ou mais

07 – Já foi diretor(a) em outra escola? ( ) Não. ( ) Sim. Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

08 – Você desenvolve trabalho em casa para além da carga horária prevista de trabalho na escola?

- ( ) Não.  
 ( ) Raramente. Em média, quantas horas semanais? \_\_\_\_\_  
 ( ) Frequentemente. Em média, quantas horas semanais? \_\_\_\_\_  
 ( ) Sempre. Em média, quantas horas semanais? \_\_\_\_\_

09 – Quais das atividades abaixo demandam mais tempo no exercício da direção? (Marque em ordem crescente de demanda – até três alternativas)

- ( ) Cumprir atividades burocráticas requisitadas pelos sistemas oficiais.  
 ( ) Questão de frequência dos professores e relações interpessoais.  
 ( ) Atividades relacionada à avaliação externa (Saeb, Prova Brasil, Proalfa e Proeb).  
 ( ) Questões administrativas.  
 ( ) Questões pedagógicas.  
 ( ) Elaboração do Projeto Pedagógico.  
 ( ) Desenvolvimento do PDE-Escola.  
 ( ) Resolver problemas emergenciais da escola.  
 ( ) Outra: \_\_\_\_\_

## 2 – Condições da gestão

01 – Como você avalia o espaço físico da escola:

- Tamanho da sala de aula é apropriado ao número de alunos? ( ) Sim ( ) Não
- A escola é adaptada para atender todos os alunos? ( ) Sim ( ) Não
- Apresenta condições de higiene apropriadas? ( ) Sim ( ) Não
- O espaço da sala de aula é arejado e agradável? ( ) Sim ( ) Não
- A sala de aula apresenta boa iluminação? ( ) Sim ( ) Não
- Esteticamente o espaço físico da escola garante um clima agradável? ( ) Sim ( ) Não
- Há locais apropriados para trabalho coletivo (sala de reuniões, sala de professores...)? ( ) Sim ( ) Não
- Os banheiros para funcionários são adequados? ( ) Sim ( ) Não
- Há biblioteca? ( ) Não. ( ) Sim. O espaço é apropriado? ( ) Sim ( ) Não
- Há laboratório de informática? ( ) Não. ( ) Sim. O espaço é apropriado? ( ) Sim ( ) Não
- A sala da direção atende às demandas necessárias? ( ) Sim ( ) Não

02 – Quais fatores você considera prejudiciais ao bom desenvolvimento da gestão? (Marque até três opções em ordem crescente de prioridade)

- ☐ Salário
- ☐ Condições materiais de trabalho na escola
- ☐ Pressão exercida pelas avaliações externas
- ☐ Trabalho efetivado em casa, devido à falta de tempo para realizá-lo na escola
- ☐ Falta de autonomia da escola
- ☐ Relação entre os colegas de trabalho
- ☐ Rotatividade de professores na escola.
- ☐ Falta de interesse de participação dos profissionais da escola

03 – A dinâmica da escola favorece o trabalho coletivo?

- ☐ Sim. Como? \_\_\_\_\_
- ☐ Não. Por quê? ☐ Não há tempo para o trabalho coletivo.
  - ☐ Os professores não consideram importante.
  - ☐ Os professores são competitivos.
  - ☐ Outros: \_\_\_\_\_

04 – Na escola há parcerias com associações, ONGs, empresas etc.?

- ☐ Não. ☐ Sim. Quais? \_\_\_\_\_
- Essa parceria contribui com o seu trabalho? ☐ Não. ☐ Sim. Em caso afirmativo, como? \_\_\_\_\_

05 – Atividades que a instituição realiza a fim de complementar recurso: (Você pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Venda de merenda.
- ☐ Festas e eventos.
- ☐ Patrocínio de projetos e atividades por empresas privadas, ONGs etc.
- ☐ Contribuição mensal voluntária dos pais.
- ☐ Rifas.
- ☐ Outros. Quais? \_\_\_\_\_

### 3 – Avaliação sistêmica na compreensão dos diretores(as)

01 – Como a Superintendência Regional de Ensino trabalha com o Ideb?

- ☐ Estabelece metas, prazos e cobra do diretor os resultados.
- ☐ Oportuniza momentos de trocas de experiência entre os gestores.
- ☐ Não está muito voltada aos índices nacionais.
- ☐ Direciona as estratégias de intervenção diante do Ideb, não permitindo outros focos da escola.
- ☐ Orienta e dá suporte para melhorar os resultados.
- ☐ Outra opção: \_\_\_\_\_

02 – Você considera que os resultados das avaliações externas refletem a qualidade da escola?

- ☐ Não. Por quê? \_\_\_\_\_
- ☐ Sim. Por quê? \_\_\_\_\_

03 – Ocorreu a elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica da escola (PIP)?

- ☐ Não.
- ☐ Sim. Como foi elaborado? \_\_\_\_\_

04 – Ação da direção em relação ao Ideb: (Você pode marcar mais de uma alternativa)

- ☐ Realizamos projetos extraclasse para trabalhar as habilidades (leitura, escrita e cálculo) cobradas no Saeb e na Prova Brasil.
- ☐ Realizamos um trabalho especial nas séries avaliadas.
- ☐ Trabalhamos mais com os alunos que vão passar pelos testes e apresentam mais dificuldades.
- ☐ Evitamos as reprovações, pois afetam os índices.
- ☐ Lançamos sobre o grupo (todos os profissionais) a responsabilidade pelos resultados da escola.
- ☐ Valorizamos aqueles profissionais que conseguiram os resultados satisfatórios.
- ☐ Não ocorre uma ação direcionada diante dos índices.
- ☐ Não dedicamos atenção especial às avaliações externas; elas ocorrem como mais uma das atividades da escola.
- ☐ Consideramos os índices para reavaliarmos o PPP.
- ☐ Nos preparamos para as avaliações, pois desejamos atingir índices melhores.
- ☐ Analisamos se os índices realmente representam a realidade da escola.
- ☐ Outra ação: \_\_\_\_\_

05 – Como você avalia a divulgação dos resultados do Ideb?

- ☐ A forma de divulgação gera tensão.
- ☐ Gera a competição entre as escolas.
- ☐ A forma de divulgação coloca sobre a escola a responsabilidade pelos resultados.
- ☐ A divulgação na mídia é importante para a comunidade acompanhar os resultados da escola.
- ☐ Nos sentimos valorizados.
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

5.1 – Como a escola tem acesso aos resultados do Ideb?

---

06 – O Ideb trouxe modificações em relação às outras formas de divulgação de resultados das avaliações externas?

- ☐ Não.
- ☐ Sim. Quais? \_\_\_\_\_

07 – Como a família se relaciona com os resultados do Ideb?

- ☐ Não conhecem.
- ☐ Buscam informações na escola sobre os resultados.
- ☐ Cobram por melhores índices.
- ☐ Elogiam pelos resultados.
- ☐ Outros: \_\_\_\_\_.

08 – Sua opinião sobre as avaliações externas no contexto escolar: (Você pode marcar até duas alternativas)

- ☐ Não é necessário, visto que os professores já desenvolvem as suas próprias avaliações.
- ☐ Auxilia a escola em seu diagnóstico.
- ☐ O Ideb prejudica a autonomia da escola.
- ☐ Promove maior compromisso da escola com a educação.
- ☐ É base para a avaliação das políticas públicas de educação.

- ( ) Interfere na dinâmica da escola gerando um clima tenso e de pressão.
- ( ) Os índices não representam o que realmente ocorre na realidade da escola.
- ( ) A qualidade da educação avançou significativamente com essas avaliações.
- ( ) Há outras intenções além de avaliar os alunos.
- ( ) Outro: \_\_\_\_\_

09 – Fatores não considerados no cálculo do Ideb e que, em sua opinião, interferem na qualidade da educação: (Você pode marcar mais de uma opção)

- ( ) Condição socioeconômica dos alunos.
- ( ) Condições de trabalho do professor.
- ( ) Condições de trabalho na escola.
- ( ) Índice de violência do bairro e na escola.
- ( ) Número de alunos por sala.
- ( ) Falta de envolvimento da família com o processo educacional da criança.
- ( ) Os alunos não consideram mais a escola como fator importante para o seu futuro.

10 – Em sua opinião, o Ideb gera a competição entre as escolas e/ou professores?

- ( ) Não.
- ( ) Sim. Você acha isso positivo? \_\_\_\_\_

11 – Como você avalia o Prêmio por Produtividade (acordo por resultados)?

- ( ) Bom, pois instiga os profissionais da escola a se dedicarem mais.
- ( ) Bom, pois premia aqueles que se dedicam e pune aqueles que não fazem um bom trabalho.
- ( ) É ruim, pois gera pressão sobre a escola.
- ( ) É ruim, pois os professores ficam apenas focados em resultados, sem efetivamente garantir a aprendizagem.
- ( ) Outra: \_\_\_\_\_

12 – O Ideb é considerado em alguma forma de entrada extra de recursos na escola (ou projetos financiados)?

- ( ) Não.
- ( ) Sim. Quais? \_\_\_\_\_

13 – Você compreende como é calculado o Ideb? ( ) Não. ( ) Sim.

Ocorreu curso específico para os gestores (para compreender o Ideb)?

\_\_\_\_\_.

14 – Como você avalia os testes e a frequência da aplicação?

- ( ) São adequados.
- ( ) Não são adequados, pois ocorrem frequentemente e atrapalham a rotina da escola.

15 – Você considera que ocorreram modificações em relação à avaliação externa em nível nacional entre a política de governo de Fernando Henrique Cardoso e a de Luiz Inácio Lula da Silva?

- ( ) Não.
- ( ) Sim. Quais? \_\_\_\_\_

**Anexo IV – Questões de entrevista – professores(as) – Brasil**

- 01 – Como você avalia as condições de trabalho do professor na rede estadual de educação no município?
- 02 – Como você realiza o planejamento da disciplina? Quais são as bases pelas quais você se orienta?
- 03 – Em sua opinião, o que significa qualidade em educação? A escola tem conseguido promover essa qualidade? Como a escola se organiza para garantir a qualidade da educação? Como esta se relaciona com as avaliações em larga escala? Essas avaliações colaboram para a ampliação da qualidade do trabalho desenvolvido na escola?
- 04 – Em sua opinião, os resultados do Ideb refletem a realidade de aprendizado dos estudantes? Por quê?
- 05 – Como você avalia a sua autonomia pedagógica no exercício da docência?
- 06 – Em sua visão, qual(ais) é(são) o(s) objetivo(s) do Estado com a política de avaliação em larga escala? (Contribuições? Limites?)
- 07 – Como você avalia as mudanças de resultados da escola no Ideb? E os fatores que conduziram a esses resultados?
- 08 – Em sua análise, essas políticas de avaliação trouxeram repercussões em quais dimensões da sua prática pedagógica?
- 09 – O que mudou na escola e no seu trabalho depois dessas avaliações?

- 01 – Qual a sua visão acerca da avaliação em larga escala e de suas implicações na escola?
- 02 – Após essas avaliações ocorreram modificações no exercício da gestão?
- 03 – Como você trabalha na gestão com os resultados e as demandas da avaliação em larga escala?
- 04 – Quais as repercussões da avaliação em larga escala no trabalho do gestor?
- 05 – As avaliações em larga escala colaboram para a ampliação da qualidade do trabalho desenvolvido na escola?
- 06 – Em sua opinião, as avaliações dão parâmetros da qualidade e do compromisso do gestor com a escola?
- 07 – Como você compreende a relação entre a avaliação em larga escala e a proposta pedagógica da escola?
- 08 – Como você avalia os resultados da escola no Ideb? E os fatores que conduziram a esse resultado?

01 – Qual a sua visão acerca da avaliação em larga escala?

02 – Essas avaliações colaboram para a ampliação da qualidade do trabalho desenvolvido na escola?

03 – Como você avalia os resultados da escola no Ideb? E os fatores que conduziram a esses resultados?

04 – Em sua opinião, quais as repercussões da avaliação em larga escala na organização do trabalho pedagógico?

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Escola/agrupamento de escolas: \_\_\_\_\_

### 1 – Perfil

01 – Idade:

( ) Até 22 anos ( ) De 23 a 30 anos ( ) De 31 a 40 anos ( ) De 41 a 50 anos ( ) De 51 a 59 anos ( ) 60 anos ou mais

02 – Nível de formação:

( ) Graduação. Licenciatura em: \_\_\_\_\_

( ) Pós-graduação ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós-doutorado

### 2 – Autoavaliação do agrupamento

01 – O que compreende que seja autoavaliação do agrupamento?

02 – Como ocorre o processo de elaboração da autoavaliação do agrupamento?

a) Quais são as orientações oficiais?

b) Como o(a) senhor(a) avalia essa proposta de autoavaliação?

c) A metodologia desenvolvida tem contribuído para o aprimoramento da qualidade da educação?

### 3 – Avaliação externa

01 – Em relação ao processo de avaliação externa, como o(a) doutor(a) analisa as experiências até então realizadas aqui no agrupamento?

a) Em sua opinião, o que deveria ser aprimorado nesse processo?

b) Após a implementação das avaliações externas, quais foram as implicações em relação à organização do trabalho pedagógico? (E em relação ao trabalho docente?)

c) As famílias conhecem e acompanham os resultados do agrupamento na AE?

d) Há contrapartida e atendimento às questões de responsabilidade do Estado e que são apontadas como problemáticas no relatório entregue à comissão de Inspeção-Geral de Educação?

### 4 – Exames nacionais

01 – Como o(a) senhor(a) analisa o programa dos exames nacionais em Portugal?

a) A forma de publicação dos resultados dos exames nacionais é apropriada?

b) Gera competição entre escolas/agrupamentos de escolas?

c) Gera tensão?

d) Promove maior compromisso da escola com a educação?

e) Auxilia a escola em seu diagnóstico?

f) Os exames nacionais dão parâmetros da qualidade do trabalho pedagógico da escola?

g) A política dos exames nacionais tem atendido a quais objetivos, em sua avaliação?

h) Em sua análise, esses resultados são utilizados pelo Estado para a melhoria da qualidade do sistema educativo do país (suporte para a resolução de problemas diagnosticados)?

i) Qual a relação entre a avaliação externa e os exames nacionais? E com a avaliação de desempenho?

j) Isso desvaloriza a palavra do professor em relação ao processo de formação do aluno? (É quem passa a dizer se o aluno sabe ou não?)

## **5 – Condições de trabalho**

01 - Como o(a) doutor(a) avalia as condições atuais de trabalho nas escolas/agrupamentos em Portugal?

a) E em relação às condições físicas e aos recursos educativos? – Lei n. 46/1986, Cap. V – Recursos Materiais.

b) Valorização docente (salário, formação docente, formação permanente, plano de carreira etc.) – Lei n. 46/1986, Cap. IV – Recursos Humanos.

## **6 – Coordenador de escolas**

a) Qual a função do coordenador de escola?

b) Como esse cargo se relaciona com a direção, em termos da gestão escolar?