



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

PATRÍCIA APARECIDA DA SILVA

**AS INFLUÊNCIAS DO SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO
DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**

**UBERLÂNDIA
2016**

PATRÍCIA APARECIDA DA SILVA

**AS INFLUÊNCIAS DO SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO
DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora para defesa de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Dr^a. Olenir Maria Mendes.

UBERLÂNDIA

2016

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

S586i
2016

Silva, Patrícia Aparecida da, 1989-

As influências do sistema mineiro de avaliação na construção da
qualidade da educação / Patrícia Aparecida da Silva. - 2016.

236 f. : il.

Orientadora: Olenir Maria Mendes.

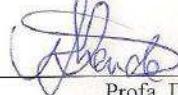
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

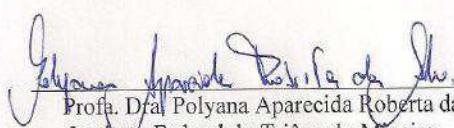
1. Educação - Teses. 2. Avaliação educacional - Minas Gerais -
Teses. 3. Escolas - Organização e administração - Avaliação - Teses. 4.
Educação baseada na competência - Teses. I. Mendes, Olenir Maria. II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37

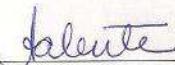
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Olenir Maria Mendes
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profa. Dra. Polyana Aparecida Roberta da Silva
Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM



Profa. Dra. Lucia de Fatima Valente
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

DEDICATÓRA

Dedico este trabalho aos(as) estudantes que frequentam as escolas públicas todos os dias com a esperança de ter uma educação de qualidade. Dedico também aos(as) educadores que trabalham no interior das escolas públicas diariamente enfrentando diversas dificuldades para garantir uma educação de qualidade para todos(as) os(as) seus(uas) estudantes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me auxiliado durante todo o processo de realização deste trabalho, especialmente nos muitos momentos difíceis que vivenciei e pensei em desistir de tudo.

À minha amada madrinha/mãe Eny por sempre acreditar em mim, me apoiar de todas as formas e me conceder um imenso amor, especialmente nos momentos em que desabafei a angústia que eu sentia cursando o mestrado.

À Tia Maria Helena que concedeu abrigo em Uberlândia, amor, carinho e muita força nessa caminhada não só a mim, mas também à minha amada amiga Rafaela.

À minha amada amiga, parceira e companheira de luta Rafaela, que dividiu comigo momentos muito difíceis e sempre me deu muito apoio para que eu persistisse com o mestrado até a sua conclusão.

Ao Tio Edimar que também vivenciou conosco (Rafaela e eu) em Uberlândia momentos de luta com o processo do mestrado, nos encorajando e nos fazendo acreditar que conseguiríamos realizar este sonho. Mas que infelizmente não pôde presenciar nossa vitória, porque sua caminhada nessa terra terminou antes que isso fosse possível.

Ao meu namorado Felipe que tanto amo, pelo amor e paciência durante todo o processo do mestrado. Também pelo auxílio nas transcrições das muitas entrevistas que realizei nessa pesquisa, pela força e por sempre ter acreditado que eu conseguia vencer essa batalha.

À minha amada sogra Lazara Maria por sempre ter ouvido meus desabafos e retribuí-los com palavras encorajadoras.

À minha amada vizinha Cicera pelas orações, amor e apoio durante toda a caminhada do mestrado.

À minha amada mãe Lamari pelo amor, por todas as vezes que se esforçou para me auxiliar de alguma forma e por ter compreendido, mais uma vez, que minha dedicação aos estudos era muito importante.

Também agradeço aos meus amados irmãos Daniel, Flávia e Fernanda por terem ouvido meus desabafos e os conhecimentos que eu ia adquirindo no desenrolar da realização deste estudo.

Sou grata também às minhas colegas de mestrado Isabel, Jaqueline, Leila, Ludmila e Mariane Éllen pelos momentos de trocas de saberes, alegria e descontração, mas também pelo apoio nos momentos em que eu me encontrava em profunda tristeza.

Em especial, agradeço à minha amada amiga e professora Maria Simone que sempre acreditou em minha capacidade e se fez presente durante toda essa caminhada do mestrado. Agradeço ainda por suas orientações e importantes contribuições que tornaram possível a realização deste trabalho. Mas, principalmente por suas palavras amorosas e encorajadoras que muitas vezes me fortaleceram durante esse difícil processo, não permitindo que eu desistisse de conquistar mais este sonho.

Com muito carinho agradeço à minha amada professora Lúcia Valente pelas orientações e valiosas contribuições neste trabalho. Também pelo seu imenso apoio, paciência nas muitas explicações, por suas palavras de conforto e motivação.

À escola pesquisada que abriu suas portas para a realização dessa pesquisa. Em especial, às professoras, supervisora, gestora, profissionais, aos (às) estudantes e suas famílias pelas conversas que tivemos e, principalmente, pela colaboração nas respostas das entrevistas realizadas.

À Olenir Mendes pelas contribuições neste trabalho e por sua orientação, que me levou durante todo o processo do mestrado a me esforçar cada vez mais para que eu pudesse vencer essa batalha.

Enfim, agradeço a todos(as) que de alguma forma me auxiliaram nessa difícil etapa de minha vida!

“Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio [aprendizado] 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.”

Antonio Gramsci

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.”

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação vincula-se à Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas, do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. O objetivo geral da pesquisa foi investigar como a avaliação sistêmica mineira tem contribuído para a produção da qualidade educacional, a partir de um estudo de caso. Objetivou também identificar que tipo de influência o Simave tem exercido sobre a escola pesquisada e como ela tem se organizado para alcançar bons resultados nessas avaliações; conhecer como o Simave vem sendo compreendido pelos diferentes segmentos da escola; compreender a concepção de qualidade presente na proposta desse sistema de avaliação e evidenciar, a partir de sua implementação, o tipo de cultura avaliativa que tem predominado na escola pesquisada. A pesquisa é caracterizada por um estudo de caso de tipo etnográfico. Para tal finalidade realizamos estudo bibliográfico e pesquisa de campo. Nesta última, utilizamos a observação, a entrevista e a pesquisa documental. Trouxemos reflexões sobre o que os estudos apontam em relação à avaliação externa da educação básica em âmbito federal (Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb) para contextualizar a discussão e depois aprofundamos nossa compreensão em âmbito estadual abordando o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – Simave. Em seguida, refletimos sobre a ideia de qualidade que vem sendo implementada na educação brasileira, revelamos a concepção de qualidade da educação que tem sido defendida pelo Simave e chamamos a atenção para a necessidade de pensarmos em uma educação de qualidade socialmente referenciada. Por fim, apresentamos a análise dos dados construídos no interior da escola pesquisada. Constatamos que as condições materiais de trabalho pouco favoráveis da escola pesquisada intervia bastante no trabalho das professoras e principalmente na aprendizagem dos(as) estudantes; que a variedade de recursos pedagógicos disponíveis na escola e os materiais que ela conseguia fornecer para os(as) estudantes, influenciavam positivamente o trabalho que vinha sendo desenvolvido; que os sujeitos da escola tinham diversas preocupações com as avaliações externas, dentre elas com as do Simave; que nem todos(as) percebiam e sentiam a pressão estimulada por essas avaliações e que as professoras e os(as) estudantes das turmas avaliadas eram os(as) que mais sofriam com essa lógica; que um bom tempo foi disponibilizado para a preparação e/ou treinamento dos(as) estudantes para a realização da prova do Proalfa, que avalia somente a Língua Portuguesa; que a avaliação da aprendizagem aplicada nas turmas avaliadas está seguindo o modelo das avaliações do Simave; entre outras. Assim, os dados revelaram que as avaliações do Simave têm interferido e influenciado na realização do trabalho da escola pesquisada, principalmente no que diz respeito à construção da qualidade educacional.

Palavras-chave: Avaliação Externa; Simave; Qualidade Educacional; Escola.

ABSTRACT

This dissertation is related with the Research Line: Knowledge and Educative Practices, of the Pos-Graduation Programme in Education – PPGED, of Federal University of Uberlândia – UFU. The general objective of this research was investigate how the systemic evaluation of Minas Gerais has been contributing to the quality production of education, from a case study. Also aimed to identify what kind of influence the Simave has been exerted above the investigated school, and how it has organized itself to reach good results in these evaluations; knowing how the Simave has been understood by the different traces in school; understand the conception of quality present in the propose of this system of evaluation and evidence, from its implementation, the kind of evaluative culture has been predominating in the investigated school. The research is characterized by a case study of a ethnographic kind. For this aim we realized a bibliographic study and field research. In the field research, we used the observation, interview and documental research. We brought reflections about what the studies point in relation to the external evaluation of basic education in federal scope (Evaluation Sistem of Basic Education – Saeb) to put into context the discussion and later, deepen our comprehension in state scope approaching the Miner Sistem of Evaluation of Public Education – Simave. Afterwards, we reflected about the idea of quality which has been implemented in Brazilian education, we revealed the conception of education quality which has been defended by the Simave and warned for the necessity of thinking of an education with quality socially referenced. Finally, we present the analizis of data constructed inside the investigated school. We realized that the unfavourable materials conditions to work of the researched school interfered a lot in the teachers work and, mainly, in the learning of the students. We realized that the financial condition of the students, an extrascolar factor, several times disregarded by the Simve in the conception of educational quality that it defends, intervened considerable in the teachers work and mainly in their learning; that the variety of pedagogical resources available in the school and the materials which the school could give to the students, influenced positively the work that has been developed; that the subjects of the school has different concerns with the external evaluation, among them, the ones of Simave; that not all realized and felt the stimulated pressure for these evaluations and that the teachers and the students of the evaluated classes were who suffered more with this logic; that most time delivered to the preparation and/or training of the students for the realization of the text of Proalfa, which evaluate just Portuguese Language; that the evaluation of the learning applied in the evaluated classes are following the model of the evaluations of Simave; among others. Therefore, the data reveals that the evaluations of Simave has been interfering and influencing in the realization of the work in the investigated school, mainly with respect to the construction of a educational quality.

Key-words: External evaluation; Simave; Educational quality, School.

LISTA DE SIGLAS

ADI	Avaliação de Desempenho Individual
AMIE	Associação Mineira de Inspeção Escolar
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
AVA/MG	Programa de Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais
Bird	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
Caed	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CAQi	Custo Aluno Qualidade inicial
CBC	Curriculum Básico Comum
CETPP	Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas
CNE	Conselho Nacional de Educação
Dave/Ceave	Diretoria de Avaliação do Ensino/Centro de Qualidade de Avaliação e Informação Educacional
Edurural	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro
EEB	Especialistas da Educação Básica
Encceja	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ER	Escolas Referência
Facip	Faculdade de Ciências Integradas do Pontal
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNE	Fórum Nacional de Educação
Fundescola	Fundo de Fortalecimento da Escola
GDPs	Grupos de Desenvolvimento Profissional
GQT	Gestão pela Qualidade Total
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Mare	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NCLB	Nenhuma Criança Fica para Trás
NPCEM	Novo Plano Curricular para o Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
OSCIPS	Organizações da Sociedade Civil de Interesses Públicos
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDP	Projeto de Desenvolvimento Profissional
Pdrae	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PIB	Produto Interno Bruto

PIP	Plano de Intervenção Pedagógica
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
Proeb	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
Projer	Programa de Formação em Serviço do Projeto Escolas Referência
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Pró-Qualidade	Projeto Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais
Prouni	Programa Universidade para Todos
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SER	Superintendência Regional de Ensino
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TICs	Tecnologias Informacionais de Comunicação
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A PESQUISA NO CONTEXTO ESCOLAR: CONSTRUINDO O APARATO TEÓRICO METODOLÓGICO.....	25
2.1	A seleção da escola pesquisada.....	25
2.2	Caminhos metodológicos percorridos na pesquisa: a realização da investigação.....	27
3	AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS “PELA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO”	38
3.1	As avaliações externas: considerações iniciais.....	38
3.2	As implicações das políticas de reformas educacionais no Brasil.....	40
3.3	As avaliações externas no Brasil: contextualizando a discussão.....	48
3.3.1	<i>O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb</i>	56
3.4	A constituição do sistema mineiro de avaliação.....	60
3.4.1	<i>O Programa “Choque de Gestão”</i>	63
3.4.2	<i>O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – Proeb</i>	69
3.4.3	<i>O Programa de Avaliação da Alfabetização – Proalfa</i>	72
3.4.4	<i>O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE</i>	75
3.4.5	<i>O Sistema Mineiro de Avaliação: visões e críticas</i>	77
4	A QUALIDADE EDUCACIONAL E SUAS DIFERENTES CONCEPÇÕES.....	94
4.1	Qualidade educacional no contexto das políticas de avaliação: breves reflexões.....	95
4.2	A qualidade educacional nos documentos oficiais.....	101
4.3	A concepção de qualidade adotada pelo Simave.....	107
4.4	Por uma educação de qualidade socialmente referenciada.....	112
5	AS INFLUÊNCIAS DO SIMAVE NA CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL PRO DIA NASCER FELIZ.....	122
5.1	A “Escola Municipal Pro Dia Nascer Feliz”.....	122
5.2	A situação de aprendizagem de alguns(mas) estudantes.....	133
5.3	Condições materiais de trabalho que podem interferir na garantia da qualidade da educação.....	133
5.4	Avaliações do Simave: preocupação quanto ao desempenho da escola.....	139
5.5	O treinamento como metodologia para garantir a “qualidade” no resultado das avaliações do Simave.....	147
5.5.1	<i>O simulado como ferramenta de treinamento</i>	157
5.6	A rotina da escola no dia da realização das provas do Proalfa e do Proeb	163
5.6.1	<i>A aplicação das provas do Proalfa e do Proeb</i>	170
5.7	O relato dos sujeitos após a realização das provas do Proalfa e do Proeb.	174
5.7.1	<i>O trabalho da escola depois das provas do Proalfa e do Proeb</i>	183
5.8	A qualidade da educação na perspectiva dos sujeitos da escola.....	196
5.9	O trabalho significativo na escola pesquisada.....	202
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	207
	REFERÊNCIAS.....	219
	APÊNDICES.....	229
	APÊNDICE A.....	230
	APÊNDICE B.....	231
	APÊNDICE C.....	232

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de nossa trajetória acadêmica tivemos a oportunidade de agregar à formação questionamentos e reflexões que nos formaram não só profissionalmente, mas também política e humanamente. Somaram de forma significativa a esses aspectos os conhecimentos adquiridos no período de agosto de 2011 a julho de 2012 com a realização da Iniciação Científica¹.

Verificamos, no interior de uma escola pública de ensino fundamental, situada na cidade de Ituiutaba, o que a avaliação elaborada e enviada às escolas pelo Governo Federal vinha provocando na organização do seu trabalho e como ela se organizava para resolver os problemas relacionados à aprendizagem/desempenho dos(as) estudantes.

No decorrer desse estudo identificamos, por meio da observação, de entrevistas com professoras e parte da equipe gestora, que as avaliações externas orientavam as práticas na escola investigada e definiam a organização do trabalho pedagógico tanto na sala de aula como na escola. Foi possível constatar que em uma mesma escola existiam posturas diferentes por parte das docentes em relação às avaliações; a presença de um trabalho pedagógico fragmentado; forte influência da avaliação informal na separação de “bons” e “maus” estudantes; avaliação formal punitiva; tensão/nervosismo e preocupação em relação à avaliação sistêmica e diferentes estratégias para garantir a presença dos(as) estudantes nas avaliações encaminhadas pelo governo.

Ao realizarmos a pesquisa percebemos que, além das avaliações externas do Governo Federal, a escola vivenciava também regulação do Governo Estadual por meio do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – Simave. Em vários momentos presenciamos as professoras e gestoras afirmarem que avaliações como o Programa de Avaliação da Alfabetização – Proalfa e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – Proeb, que fazem parte do Simave, também interferiam na organização do trabalho da escola, principalmente na questão da qualidade do ensino.

Em setembro de 2011, por ocasião da aplicação do Proalfa nas classes dos terceiros anos, percebemos que as professoras das turmas avaliadas demonstraram grande preocupação em relação aos resultados dessas avaliações. Pareceu-nos que a inquietação com prováveis consequências devido à possibilidade de insucesso dos(as) estudantes nessas provas, sobrepujam à preocupação com a melhoria da qualidade do ensino oferecido pela escola.

¹ Pesquisa denominada “*Os impactos da avaliação sistêmica na organização do trabalho pedagógico de uma escola municipal de Ituiutaba*” financiada pelo edital 03/2011/PIBIC/PIAIC/CNPq/UFU.

No entanto, não foi possível identificar as consequências desse sistema de avaliação na organização do trabalho pedagógico, tampouco suas influências na construção da qualidade da educação ofertada às crianças da escola pública, devido ao pouco tempo para a realização da pesquisa. Diante disso, no ano de 2013 o presente estudo culminou em um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC e a banca examinadora, com base nos dados apontados, sugeriu a continuidade da pesquisa com foco no Simave. Para tanto, decidimos participar da seleção do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU e com a aprovação, no ano de 2014 retomamos os estudos desenvolvendo a pesquisa “As influências do sistema mineiro de avaliação na construção da qualidade da educação”.

Ao analisarmos o discurso oficial sobre o Simave, no que diz respeito à qualidade da educação, é visível a ênfase no alcance de metas, nos resultados e em verificar o desempenho dos(as) estudantes. É como se deixassem de lado o processo de trabalho que a escola percorre para conseguir o almejado, sem ainda considerar suas condições materiais para isso. Consideramos importante que o estado de Minas Gerais se preocupe com a qualidade da educação de suas escolas, mas levando em conta as dimensões subjetivas (concepções dos(as) educadores(as) que propiciem esta qualidade), como também as dimensões objetivas (condições materiais de trabalho que auxiliem na produção da qualidade). Diante disso, a nossa pesquisa procurou desenvolver a seguinte problemática: quais as influências da concepção de qualidade presente na proposta da avaliação sistêmica mineira na construção de um ensino de qualidade na “Escola Municipal Pro Dia Nascer Feliz”?

Dessa maneira, propusemos investigar como a avaliação sistêmica mineira tem contribuído para a produção da qualidade educacional, de modo que pudéssemos identificar que tipo de influência o Simave tem exercido sobre a escola pesquisada e como ela se organiza para alcançar bons resultados nessas avaliações. Também buscamos conhecer como o Simave vem sendo compreendido pelos diferentes segmentos da escola, bem como compreender a concepção de qualidade presente na proposta do Simave. Nesse sentido, ainda tivemos a intenção de evidenciar, a partir da implementação do Simave, o tipo de cultura avaliativa que tem predominado na escola.

Nessa perspectiva, nosso intuito foi desenvolver esse estudo no campo da pesquisa qualitativa, mais especificamente da pesquisa do tipo etnográfico, e realizar o trato minucioso de apenas uma intuição escolar, isto é, desenvolver um estudo de caso do tipo etnográfico. Assim sendo, para a construção dos dados pensamos na realização de observações, entrevistas, pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

Com o intuito de conhecermos o que foi produzido sobre o Simave e compreendermos em que ponto encontram-se as discussões, fizemos um levantamento de dissertações e teses no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – Capes e, após esse primeiro momento, mapeamos por meio dos resumos o conteúdo dessas produções e só então partimos para o acesso direto. Foram encontrados vários títulos, mas foi possível trabalharmos com seis, dos quais dois são dissertações e quatro são teses. Os trabalhos analisados foram realizados entre os anos 2005 e 2015 e desenvolvidos em programas de mestrado e doutorado da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e da UFU.

Falci (2005), em sua dissertação de mestrado realizada na UFJF, verificou como os resultados do Simave foram apropriados pelos(as) professores(as) em duas escolas da rede estadual de ensino de Juiz de Fora, Minas Gerais – MG e se geraram modificações no cotidiano da sala de aula para a melhoria da qualidade do ensino.

Segundo essa autora, inicialmente a pesquisa teve um caráter quantitativo para a seleção das escolas a serem investigadas e posteriormente um caráter qualitativo com a realização da análise do conteúdo das informações obtidas. Nessa medida, utilizou-se no estudo questionários e entrevistas. Além disso, a pesquisadora analisou os documentos das escolas (Projeto Político Pedagógico – PPP e Regimento Escolar) e as publicações do Simave, contando ainda com as referências de outros(as) pesquisadores(as) que elegeram essa temática como objeto de estudo.

Nessa perspectiva, a partir da análise dos resultados obtidos na pesquisa, Falci (2005) verificou que a 18^a Superintendência Regional de Ensino – SRE, seguindo as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG, promoveu reuniões para a discussão dos resultados do Simave. No entanto, para os(as) profissionais que delas participaram os encontros não tiveram objetivos definidos. Ou seja, eles(as) não identificaram efetivamente o conteúdo das reuniões e o plano de ação elaborado pela instituição regional para a discussão dos problemas revelados pelos testes. Consequentemente, as ações implementadas pela 18^a SRE não tiveram repercussões efetivas no grupo de profissionais que participaram das reuniões e a continuidade do debate e análise dos resultados não foi significativa.

Afirma essa autora que boa parte dos(as) profissionais das escolas investigadas leu os boletins de resultados do Simave. Entretanto, essa leitura não garantiu o uso deles como instrumento de análise do desempenho da escola, em parte, devido às dificuldades de

compreensão dos gráficos e das escalas de proficiência. Com isso, nenhuma escola mostrou evidências da utilização dos resultados do Simave para a alteração da prática diária.

Por fim, Falci (2005) também descobriu: uma contradição entre o discurso da democratização do acesso à escola e a concepção de regionalização e especificidade dos testes (realidade esta que tem deixado de lado a questão de que todos(as) os(as) estudantes precisam de uma base comum de conhecimentos e competências desenvolvidas pelas escolas); que o fator motivador do magistério como profissão não é a “vocação” e sim muitas vezes a falta de opção; que há uma rejeição por parte do(a) professor(a) à ideia de seu trabalho ser avaliado, e à naturalização do fracasso escolar, muitas vezes justificado por fatores externos à escola (baixo nível socioeconômico dos(as) estudantes; falta de apoio das famílias na escolarização dos(as) filhos(as), etc.).

Silva (2010), em sua tese de doutorado defendida na UFMG, buscou analisar o uso que os(as) diretores(as) escolares fazem dos resultados de proficiência em Língua Portuguesa obtidos por meio das avaliações em larga escala, implementadas pelo Proeb a partir do ano 2000. Procurou também, perceber em que medida as mudanças condicionadas pelo novo modo de regulação educacional (materializado nestas avaliações e especialmente em seus resultados), têm alterado o trabalho do(a) diretor(a) escolar na realidade das escolas em Belo Horizonte.

A investigação dessa autora adotou uma abordagem predominantemente qualitativa, contudo, utilizou também dados quantitativos. Como instrumentos de coleta de dados foram usados questionários e entrevista semiestruturada. Além disso, realizou uma pesquisa de campo em oito escolas estaduais de Belo Horizonte e a pesquisa documental contou com a análise de documentos mostrando a inserção e constituição da avaliação como mecanismo de regulação das políticas públicas no Brasil e em Minas Gerais.

Para Silva (2010) o Brasil já tem uma base de dados considerável sobre o rendimento dos(as) estudantes nas escolas, entretanto a utilização desses dados ainda é restrita a situações isoladas ou eles são arquivados. Isso pode ser explicado devido à forma (linguagem técnica das planilhas e escalas) que os resultados se apresentam para as escolas que acabam dificultando a interpretação destes por parte dos(as) educadores(as).

Nesse caminho, destacamos algumas descobertas feitas por essa autora ao realizar sua pesquisa, a saber: que ainda há limitações quanto à apropriação dos resultados das avaliações por vários motivos (mudanças políticas, crises administrativas, vulnerabilidade, violência, etc.); algumas escolas desenvolvem estratégias próprias de intervenção pedagógica independentemente das avaliações; há escolas que determinam todas as suas ações e

intervenções apenas a partir dos testes e de seus conteúdos; há um consenso sobre a importância da avaliação e a maioria dos(as) diretores(as) pesquisados(as) enxergaram-nas como um instrumento de auxílio à escola; as avaliações vêm causando nos(as) diretores(as) transtornos, pressões e constrangimentos, interferindo no aspecto administrativo, pedagógico, político e financeiro da escola; os(as) diretores(as) têm expectativa de que a escola alcance as metas estipuladas e eles(as) não atribuem às avaliações grande peso no aumento da carga de trabalho, no entanto não deixam de mobilizar a escola, alterar o calendário, realizar adequações e remanejamentos.

Augusto (2010), em sua tese de doutorado realizada também na UFMG, objetivou compreender o papel da inspeção escolar na regulação das políticas educacionais em Minas Gerais, que se desenvolvem sob o enfoque da obrigação de resultados².

Segundo essa autora, a metodologia utilizada na pesquisa abrangeu a abordagem quantitativa e qualitativa de forma integrada. O estudo ainda contou com: levantamento documental (fitas de vídeo, boletins da Associação Mineira de Inspeção Escolar – AMIE e cartas elaboradas pelos líderes do movimento); trabalho de campo (acompanhamento das atividades da inspeção escolar) por meio da observação; entrevistas; aplicação de questionários; estudo do referencial teórico sobre regulação educacional e revisão da literatura (consulta a portais, periódicos e produção literária dos últimos anos). Sendo o universo da pesquisa representado por três SRE de Belo Horizonte.

Augusto (2010) deixa claro que existe um modelo de regulação da política educativa com regras e leis que orientam o comportamento dos sujeitos por meio de um conjunto de intervenções institucionais e de controle. A esse respeito, ressalta que a inspeção escolar com sua natureza de vigilância das prescrições acaba se enquadrando nessa abordagem de regulação exercendo o controle externo. Entretanto, a autora revela que atualmente a atuação da inspeção escolar em Minas Gerais encontra-se restrita às ações normativas e de verificação dos aspectos legais (controle externo de cumprimento das normas de organização e funcionamento das escolas).

Na finalização da tese a autora decide não encerrar o debate sobre o papel da inspeção escolar e a regulação das políticas educacionais deixando-o em aberto, mas não abre mão de registrar algumas considerações para ampliar a reflexão.

Para Augusto (2010) é preciso outra perspectiva política de governo, que se oriente em direção da noção de ação pública, com novas formas de intervenção institucional, uma

² Política adotada em Minas Gerais, devido à implantação de um modelo de gestão por resultados, que tem instigado a competição, a premiação e a responsabilização.

regulação conjunta, de decisões coletivas dos sujeitos, de envolvimento no processo político, com uma avaliação diagnóstica, formativa e de aprimoramento educacional. Uma ação do Estado sobre as escolas que encontre os problemas e se empenhe em superá-los sem recorrer às penalidades, com uma inspeção escolar que apoie as ações da escola (inclusive na parte pedagógica) e que garanta uma ligação entre as escolas e o sistema educacional possibilitando a comunicação entre os órgãos centrais, regionais e as escolas.

Barbosa (2013) em sua dissertação de mestrado, também desenvolvida na UFMG, analisou o uso dos resultados gerados pelo Simave e suas possíveis implicações no cotidiano escolar e no trabalho docente, elegendo escolas estaduais e municipais do município de Formiga, Minas Gerais.

Destaca a autora, que na pesquisa, utilizou-se a abordagem quantitativa e qualitativa de forma integrada. Sendo que, dentro da abordagem quantitativa recorreu-se à aplicação de questionários aos(as) gestores(as) e professores(as) e na abordagem qualitativa realizou-se a coleta e análise de documentos de portais eletrônicos, de publicações do Governo de Minas Gerais e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – Caed; a observação de reuniões de repasse de informações da SEE/MG para as escolas investigadas (cinco instituições públicas, sendo três municipais e duas estaduais); entrevistas com sujeitos que faziam parte da formulação e implementação da política mineira e a realização de grupos focais com os(as) estudantes das escolas estaduais e responsáveis por eles(as).

Barbosa (2013) relata que por meio de sua experiência como docente em uma escola pública estadual de Minas Gerais, observou o desconhecimento por parte dos(as) professores(as) sobre os objetivos do Simave e também a má utilização dos resultados.

Sendo assim, essa autora revela que nas escolas selecionadas para a pesquisa os resultados das avaliações realizadas por meio do Simave são destinados a diferentes usos, sendo que alguns deles são explícitos no discurso da política (fornecer uma visão da rede pública mineira; fornecer à SEE/MG informações para a formulação/reformulação de políticas públicas; o estabelecimento de metas a partir dos resultados; a explicitação de conteúdos obrigatórios aos(as) professores(as), Currículo Básico Comum – CBC; diagnosticar e subsidiar o trabalho dos(as) profissionais da educação) ou encobertos, sendo mais ou menos visíveis no contexto escolar (comparar; divulgar; bonificar; reduzir custos e fiscalizar).

No que se refere às implicações do uso dos resultados dessas avaliações, a autora mostrou que para os(as) gestores(as) das instâncias superiores, elas têm como foco os produtos ou resultados da política de “Acordo de Resultados” implantada no Estado. Já para os(as) demais, afetam as condições de trabalho, isto é: o aumento da demanda; o excesso de

avaliações; a falta de finalidade das provas; a ausência de tempo para analisar os resultados para que estes possam possivelmente intervir na realidade; o foco nas avaliações exigindo o treino; a perda da autonomia; desmotivação; frustração; estresse; adoecimento; desgaste; auto responsabilização; sentimento de culpa; comparações e competições entre os sujeitos e escolas; fiscalização; constrangimentos; entre outras.

Antunes (2015) em sua tese de doutorado defendida na UFJF, buscou analisar os fundamentos do Programa de Formação em Serviço do Projeto Escolas Referência – Projer (implementado pelo Governo mineiro a partir de 2003) no âmbito dos Grupos de Desenvolvimento Profissional – GDPs, assim como o processo de implementação da formação e suas implicações na profissionalização docente, e também o significado do Programa de Formação e o papel dos GDPs, levando em conta os desafios da profissionalização docente e a qualificação do trabalho educativo.

Dentro do recorte do Projer, a autora traz como problemática e parte desse projeto o Programa de Formação Continuada em Serviço, que recebeu o nome de Projeto de Desenvolvimento Profissional – PDP. Dentro desse projeto, ela analisa os GDPs, que segundo ela atuaram no período de 2012 a 2014 nas escolas selecionadas para desenvolverem o Projer, as Escolas Referência – ER do município de Uberlândia-MG.

De acordo com Antunes (2015), este estudo constitui uma pesquisa qualitativa e para a coleta dos dados utilizou-se a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica, o questionário (aplicado para 56 coordenadores(as) dos GDPs) e a entrevista (com 43 coordenadores(as) de GDPs, nove gestores das Escolas Referência e duas analistas educacionais da 40ª Superintendência de Ensino). Já para o tratamento dos dados recorreu-se à análise de conteúdo.

Afirma essa autora que os(as) coordenadores(as) dos GDPs se sentiram usados na implantação do Novo Plano Curricular para o Ensino Médio – NPCEM, pois nessa política não houve uma única orientação, algumas escolas conseguiram autorização para não participar e as demais implementaram a “Nova Grade Curricular” baseada nas “ênfases”, até que posteriormente a Secretaria resolveu suspender tal orientação.

Relata Antunes (2015) que os GDPs desempenharam papel fundamental na implementação dessa política educacional em Minas Gerais e foram os responsáveis pela implementação dos CBCs, mesmo não concordando com o processo. Nesse contexto, a autora explica que apesar de preconizarem que os CBCs foram construídos coletivamente, cada um veio com nomes de autores(as) que em sua maioria foram consultores(as) contratados pela SEE/MG.

Sendo assim, a autora salienta que para alguns(mas) coordenadores(as) a formação oferecida pelo Projer proporcionou: experiências de autonomia; desenvolvimento e melhoria na qualificação profissional; a reflexão da prática pedagógica com a elaboração dos CBCs; melhoria na utilização de metodologias de ensino; abriu oportunidade para a retomada dos estudos, etc. No entanto houve aqueles(as) que disseram o contrário, a saber: que essa participação não propiciou o desenvolvimento profissional; nenhuma mudança no trabalho destes como docentes; não promoveu a profissionalização e sim o sentimento de desvalorização profissional e insatisfação com esse projeto; a sobrecarga de trabalho; a falta de tempo pedagógico e a não remuneração pela participação no GDP.

Para essa autora as propostas curriculares foram implementadas porque estavam vinculadas à avaliação de desempenho individual dos(as) professores(as) e também à avaliação dos(as) estudantes(as) no Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE, que também faz parte do Simave. Segundo Antunes (2015, p. 305) a política implementada também pode ser compreendida “[...] como meio para introduzir no serviço público estadual a lógica gerencialista do setor privado [...] para fazer acontecer o “choque de gestão”, implantando a racionalização dos gastos governamentais; [...]” e o estabelecimento de resultados e metas para serem cumpridos.

Afirma a autora que o Projer é uma política focalizada, pois a quantidade de docentes envolvidos no processo e estudantes atendidos foi muito pouca quando se considera a totalidade de pessoas nas escolas. Principalmente porque atingiu poucas escolas e dentro delas, os(as) professores(as) que participavam do GDP. Ou seja, a minoria foi atendida. A autora também aponta que uma estratégia utilizada nessa política foi a aplicação de poucos recursos em algo que já era considerado bom, mascarando os efeitos desta e ainda o não atendimento das regiões que mais necessitavam.

Nessa lógica, Antunes (2015) argumenta que os fundamentos que sustentaram o programa de formação continuada desenvolvido pelo Projer, por meio do PDP e com a utilização dos GDPs, geraram intensificação do trabalho docente. Especialmente porque, como relata a autora, o recurso das Tecnologias Informacionais de Comunicação – TICs foi usado sem que houvesse base material para sua implementação. Isso, sem contar que não é dado aos sujeitos tempo para dominar essas ferramentas, resultando o sentimento de fracasso pelos(as) professores(as).

Argumenta Antunes (2015, p. 312) que a política de formação continuada do Projer, mesmo com “[...] aspectos positivos, não considerou a organização da vida social dos/as

professores/as, composta por determinações históricas, contradições e conflitos, para elaborar a proposta formativa do PDP”.

Richter (2015), em sua tese de doutorado defendida na UFU, pesquisou as novas configurações da avaliação em larga escala, especialmente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, e suas repercussões no trabalho docente e na organização do trabalho escolar, ressaltando a realidade brasileira e lusitana.

A autora trabalhou com 29 escolas públicas da rede estadual do município de Uberlândia/MG e um agrupamento de nove escolas na cidade de Braga, em Portugal. Com isso, destaca que sua pesquisa não constitui uma proposta de estudo comparado propriamente dita, mas a construção de um olhar em paralelo diante de contextos diferentes, que procurou apreender as semelhanças e particularidades da avaliação em larga escala e os impactos desta no trabalho docente.

Por conseguinte, o estudo de Richter (2015), que se caracteriza como qualitativo, também envolveu dados quantitativos e, consequentemente, a análise qualitativa destes. Desse modo, a autora realizou: pesquisa documental; análise das estatísticas da avaliação em larga escala das instituições pesquisadas; a aplicação de questionários; entrevistas e registros em diário de campo. Sendo assim, os 225 sujeitos pesquisados no Brasil se constituíram de professores(as) do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, gestores(as) e Especialistas da Educação Básica – EEB. Já em Portugal foram pesquisados 34 professores(as) e um gestor.

De acordo com essa autora os(as) professores(as) envolvidos na pesquisa confirmaram a forte pressão que sofrem para ampliar os resultados nos testes externos. Desse modo, por meio da análise do Ideb das escolas investigadas, Richter (2015) identificou avanços expressivos nos indicadores. No entanto, descobriu que tais mudanças não alteraram significativamente a precária realidade de trabalho dos(as) professores(as) da rede estadual em Minas Gerais. Nesse sentido, a autora revela que tais variáveis geram impactos objetivos e subjetivos sobre o trabalho docente. Em decorrência disso, aponta que os(as) professores(as) buscam mecanismos para atender às exigências das metas e consequentemente há a intensificação do trabalho. A autora ainda salienta que nesse contexto é possível compreender a responsabilização unilateral proveniente das políticas de avaliação. Diante disso, ela enfatiza que o Estado se exime de seu papel como provedor e de coparticipante do processo de qualidade da educação, transferindo aos(as) educadores(as) a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso das instituições que é verificado nos resultados obtidos nos testes.

Segundo Richter (2015) a orientação das políticas e práticas avaliativas não se restringe à realidade brasileira, mas fazem parte de uma agenda globalmente estruturada que

se processa em outros Estados-nações. Assim sendo, a autora ressalta que tanto no Brasil, quanto em Portugal, as políticas avaliativas têm intensificado a degradação do trabalho coletivo e a precarização do trabalho docente. Dessa forma, ela evidencia que em ambos os contextos há: a ressignificação da autonomia e participação dos(as) professores(as), que são requisitados a executar tarefas centralmente condicionadas; o controle do trabalho pedagógico; a responsabilização unilateral, sobretudo aos(as) professores(as), como efeito dos resultados dos testes; políticas sutis de premiação por produtividade; ampliação da carga de trabalho dos(as) professores(as); a síndrome do abandono passivo por parte dos(as) docentes; tensão, medo, insegurança, adoecimento, estresse, vaidades, ego, competitividade, etc.

Nessa conjuntura, a autora destaca que ao longo da pesquisa um grupo de docentes se posicionou de maneira diferente diante da avaliação externa, a saber: destacou que ela também gerou um processo positivo quanto ao compromisso dos(as) professores(as) que não se preocupavam muito com a escola pública ou com o desenvolvimento/aprendizagem dos(as) estudantes; que com essa avaliação havia professores(as) que se sentiam satisfeitos ao verem o trabalho reconhecido; professores(as) que acreditavam ser importante a realização da avaliação externa como forma de ampliação do acompanhamento do Estado na educação exercendo função regulatória; docentes que se sentiam entusiasmados com a evolução dos índices e em ter um *feedback* do trabalho da escola.

Richter (2015) ainda enfatiza que na realidade brasileira há indícios de que os(as) professores(as) encontram-se mais dedicados na elaboração do planejamento, nos instrumentos de avaliação da aprendizagem, na relação professor-estudante, no estudo e na formação para a prática docente, no que se refere às dificuldades dos(as) estudantes, dentre outros fatores. Com isso, a autora ainda menciona a mobilização da escola na alteração de práticas seculares e a ampliação do compromisso pedagógico, sendo que este último fator foi mencionado na realidade brasileira e lusitana.

Por fim, a autora relata que o movimento da avaliação em larga escala possibilita, tanto por parte do Estado quanto pela escola, mais compromisso com a educação, trazendo efeitos positivos na estruturação da qualidade dela no país. Todavia, essa autora ressalta que quando tal realidade é confrontada com as precárias condições de trabalho dos(as) professores(as), evidencia-se que esse processo, em grande medida, decorre do esforço do trabalho destes(as), sendo que é sobre eles(as) que recaem as consequências. Desse modo, Richter (2015, p. 403) afirma “[...] que a questão mais proeminente não é a *existências dos testes*, haja vista a importância deles, conforme os dados apresentados, mas sim a concepção que tem orientado as políticas de avaliação”.

Com a realização do estudo das dissertações e teses sobre o Simave que aqui apresentamos, constatamos que: os seis trabalhos que abordamos foram desenvolvidos em programas de mestrado e doutorado de universidades do Estado de Minas Gerais (UFJF, UFMG e UFU); Falci (2005), Silva, M. J. A. (2010), Augusto (2010), Barbosa (2013), Antunes (2015) e Richter (2015) fizeram uso da pesquisa quantitativa e qualitativa para levantamento e análise dos dados; a maioria dos estudos realizou contextualização histórica acerca do fenômeno do Simave; todos apresentaram e discutiram as medidas adotadas ao longo do tempo pelo governo de Minas Gerais, especialmente no que se refere ao campo educacional; os estudos também mostraram que o governo mineiro tem procurado alternativas (a tentativa de modificação da atuação do inspetor escolar; a política do prêmio por produtividade; a implantação de propostas curriculares – NPCEM, entre outras) para tentar interferir nos resultados das escolas, no tocante ao desempenho dos(as) estudantes nessas avaliações; as pesquisas revelaram o que vem acontecendo no interior de nossas escolas com a implantação das avaliações externas.

Para a estruturação deste trabalho dividimos o texto em cinco seções, sendo a primeira, a Introdução. Na segunda seção, a da metodologia, inicialmente, mostramos a seleção da escola na qual realizamos a pesquisa, revelamos nossa particular relação com ela e o processo de definição dos nomes fictícios para a instituição e os sujeitos pesquisados. Em seguida, apresentamos os caminhos metodológicos que seguimos durante esta pesquisa, a qual se caracteriza como um estudo de caso do tipo etnográfico, que contou com o auxílio da observação, de entrevistas, pesquisa bibliográfica e documental. Nessa seção também apontamos como foi o processo de pesquisa e análise dos dados.

Na terceira seção, tecemos algumas considerações sobre as avaliações externas buscando olhar para elas na lógica da contradição. Posteriormente, destacamos aspectos importantes à compreensão das políticas fundamentadas no modelo de mercado que foram adotadas pelo Brasil no campo educacional. Em seguida, fizemos uma contextualização mostrando o surgimento no Brasil do interesse pela avaliação externa, chamando atenção para a reconfiguração do Estado, da educação e o papel que essas avaliações assumiram nas escolas nos últimos anos. Dessa forma, também abordamos a configuração do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb. Também realizamos uma retrospectiva histórica sobre o Simave, ressaltando seu delineamento no contexto das mudanças, chamando atenção para sua configuração, consolidação e reestruturação (influenciada pelo Programa “Choque de Gestão”). Depois disso, fizemos um detalhamento das avaliações que compõem o Simave. Por fim, trouxemos uma reflexão com considerações sobre esse sistema, desvelando e

problematizando a lógica incutida nessa política que tem interferido no trabalho das escolas mineiras.

Na quarta seção, primeiramente discutimos sobre a qualidade da educação baseada nos valores do mercado que vem sendo defendida pelas políticas de avaliação da atualidade e refletimos sobre uma concepção da qualidade da educação que leva em consideração a interferência de múltiplas dimensões e fatores no processo educacional. Dessa maneira, analisamos alguns documentos oficiais e evidenciamos como entendem a qualidade educacional. Por conseguinte, a partir do estudo de documentos oficiais que tratam sobre o Simave, analisamos a concepção de qualidade da educação adotada por esse sistema. Desse modo, finalizamos a referida seção abordando a discussão de uma educação de qualidade socialmente referenciada, que envolve a consideração de uma série de aspectos relacionados à aprendizagem dos(as) estudantes.

Na quinta seção, evidenciamos como o Simave tem influenciado na construção da qualidade da educação no trabalho realizado na escola pesquisada. Desse modo, a partir dos registros escritos da observação, do conteúdo das entrevistas e da análise do PPP da escola, fizemos uma descrição detalhada da realidade pesquisada e analisamos os dados à luz da fundamentação teórica, a partir dos(as) autores(as) estudados(as). Os dados foram agrupados em oito temas e a seção teve a seguinte organização: inicialmente apresentamos a escola pesquisada; abordamos a situação de aprendizagem de alguns(mas) estudantes; as condições materiais de trabalho; a preocupação dos sujeitos com o desempenho da escola nas avaliações do Simave; o processo de treinamento a que os(as) estudantes foram submetidos; as modificações realizadas na rotina da escola devido à aplicação das provas; o relato dos sujeitos após a realização das provas e como ficou o trabalho na escola depois que as provas passaram; a qualidade da educação na perspectiva dos sujeitos da escola; e por fim, trouxemos o relato de práticas de trabalho significativo de algumas professoras vivenciadas com os(as) estudantes. Assim sendo, pudemos conhecer melhor a escola pesquisada e evidenciar como as avaliações do Simave têm interferido e influenciado no seu trabalho, principalmente no que diz respeito à garantia da qualidade da educação.

Finalizamos com nossas considerações finais trazendo reflexões sobre o conhecimento que construímos, a partir de nossas constatações com a análise dos dados da pesquisa realizada no interior da escola.

2 A PESQUISA NO CONTEXTO ESCOLAR: CONSTRUINDO O APARATO TEÓRICO METODOLÓGICO

Na presente seção, evidenciamos inicialmente a seleção da escola pesquisada, revelamos a história que construímos com ela e o processo de definição dos nomes fictícios para a instituição e os sujeitos que participaram da pesquisa. Posteriormente, mostramos os caminhos metodológicos que seguimos durante a realização da pesquisa, caracterizada como um estudo de caso do tipo etnográfico, que para a construção dos dados recorreu ao auxílio da observação, entrevista, pesquisa bibliográfica e documental. Também, nesta seção destacamos como foi o processo de pesquisa e análise dos dados.

2.1 A seleção da escola pesquisada

Como no mestrado nossa intenção foi dar continuidade à realização da pesquisa que desenvolvemos na IC, mas com foco no Simave, decidimos permanecer com o estudo na mesma instituição. Salientamos também que no decorrer do nosso processo de formação construímos uma história com esta escola, vivenciando seu espaço e nos relacionando com seus sujeitos (profissionais, estudantes e responsáveis). Esta convivência sempre facilitou nossa entrada e permanência no seu interior para pesquisar.

A escola pesquisada está localizada no bairro onde a pesquisadora mora há 12 anos. Desta forma, além de sua irmã, muitos(as) de seus/suas conhecidos(as) e/ou vizinhos(as) lá estudam ou já estudaram. Devido ao conhecimento que tínhamos das pessoas que frequentavam essa escola e pela facilidade de deslocamento para este lugar, no segundo semestre do ano de 2010, quando ainda cursávamos o curso de Pedagogia, desenvolvemos no seu interior o nosso primeiro Estágio Supervisionado, o de gestão. Este por sua vez, nos proporcionou compreender na prática um pouco do papel da gestora junto à cultura escolar e por meio de leituras teóricas e discussões, realizamos muitas reflexões sobre o que foi observado.

Dando continuidade na compreensão e no conhecimento das práticas escolares, objetivando a nossa formação, no primeiro semestre de 2011 realizamos nessa escola o segundo Estágio Supervisionado na Educação Infantil, em uma turma com estudantes de quatro anos. Nesse mesmo ano, no segundo semestre fizemos o terceiro Estágio Supervisionado, desta vez no Ensino Fundamental, em duas turmas de 3º ano e uma de 5º ano. Nesse sentido, tendo as leituras teóricas como base para orientar nossas reflexões, realizamos observações e sempre nos colocamos dispostas a colaborar com o trabalho das professoras

que acompanhamos. Elas também partilharam conosco suas experiências, contribuindo com o nosso processo de formação.

De 2011 a 2012 também desenvolvemos nessa mesma escola a pesquisa de Iniciação Científica que mencionamos no início deste trabalho, acompanhando o trabalho das turmas dos 3º e 5º anos do Ensino Fundamental que realizaram avaliações externas. No final do ano de 2013, quando já possuímos a graduação em Pedagogia, pegamos uma substituição nessa escola, no período integral e ministramos a oficina de Língua Portuguesa para estudantes do 3º, 4º e 5º anos, durante um mês e meio. Aprendemos muito com os sujeitos que ali vivenciavam o processo da educação formal e ao mesmo tempo contribuímos com este espaço levando propostas de trabalhos (contação de histórias; confecção de jogos pedagógicos; etc).

Para preservar a identidade da escola pesquisada, no decorrer do presente trabalho a nomearemos de “Escola Municipal Pro Dia Nascer Feliz”. Optamos por dar este nome fictício à escola, porque observamos que apesar das dificuldades e dos problemas que os sujeitos ali enfrentavam, todos os dias havia espaço para a felicidade.

Com o mesmo propósito também utilizamos nomes fictícios para nomear os sujeitos pesquisados. Os(as) estudantes (do 3º ano – Isis; Diana; Téo; Aurora; Luna; Cibele; Thor; Flora; Apolo; Maia; Gaia; Deva; Zeus; Herta; Amon; Ceneu; Odin; Rá; Posseidon; Acácio; Eloá; Demétria e Hades; e do 5º ano – Hera; Hermes; Atena; Dioniso; Alfeu e Posidão) receberam nomes de Deuses e Deusas, pois como estes(as) foram importantes para a mitologia grega acreditamos que os(as) estudantes são para as escolas, porque sem eles(as), elas não existiriam.

Já as profissionais (professoras da Educação Infantil – Lya Luft e Anajá Caetano; professoras do 1º ano – Paula Pimenta e Sonia Lins; professoras do 2º ano – Eliana Cardoso e Márcia Camargos; professora do 3º ano – Cecília Meireles; professora do 4º ano – Adélia Prado; professora do 5º ano – Ruth Rocha; professora da Sala Reforço – Eva Furnari; Professora do AEE – Alice Ruiz; professora de Educação Física – Cora Coralina e professora de Artes – Dagmar Braga; diretora – Clarice Lispector; vice-diretora – Ana Miranda; supervisora – Cristina Agostinho; inspetoras – Denise Emmer e Anni Rice; bibliotecária – Conceição Evaristo) da escola foram nomeadas com nomes de escritoras, porque como estas, elas escreveram uma história, mas com os(as) estudantes.

2.2 Caminhos metodológicos percorridos na pesquisa: a realização da investigação

Com o intuito de mostrar os procedimentos metodológicos que decidimos seguir em nossa pesquisa e o caminho que foi percorrido para conseguirmos os dados, nesse texto abordamos várias discussões. Inicialmente discutimos sobre a pesquisa qualitativa, a qual caracteriza esse trabalho. Dessa maneira, para a construção dos dados recorremos à realização de uma pesquisa do tipo etnográfico, ou seja, nossa pesquisa se constitui um estudo de caso do tipo etnográfico. Consequentemente, destacamos os instrumentos que foram utilizados para a coleta de dados, a saber: a observação e a entrevista. Posteriormente, evidenciamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, também realizadas nessa pesquisa.

O ato de pesquisar pode ser entendido de diferentes maneiras, conforme o lugar que o situamos. Quando pensamos no nosso dia a dia a pesquisa acaba sendo mais uma das ações que praticamos. Ao falarmos em ciência, de acordo com Gatti (2002), esta representa o caminho para a sua construção, assumindo características e metodologias específicas, principalmente quando a situamos no campo das Ciências Humanas e mais especificamente no campo educacional da pesquisa qualitativa.

André (1995) caracteriza a abordagem qualitativa de pesquisa enfatizando suas raízes, seu desenvolvimento e sua aproximação com a área da educação. Relata a autora que no final do século XIX surge a abordagem qualitativa de pesquisa, quando os cientistas sociais passaram a discutir e questionar o método de investigação fundamentado na perspectiva positivista do conhecimento, que vinha sendo utilizado tanto pelas Ciências Físicas e Naturais como pelas Humanas e Sociais.

Nesse sentido, André (1995, p. 16) relata que Dilthey foi o primeiro a buscar uma metodologia diferente para as Ciências Humanas e Sociais, “[...] argumentando que os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos, o que torna impossível o estabelecimento de leis gerais como na física e na biologia. [...]”. Ela ainda relata que também Weber contribuiu para a configuração da perspectiva qualitativa, destacando a compreensão como o objetivo que diferencia as Ciências Físicas e Naturais das Ciências Humanas e Sociais. A partir de Dilthey e Weber outros(as) estudiosos(as) aderiram ao movimento e vários passaram a defender a perspectiva de conhecimento idealista-subjetivista (que valoriza a forma de entendimento da realidade por parte do indivíduo; busca a interpretação; a descoberta; reconhece que o(a) pesquisador(a) não é neutro; etc.) ou fenomenológica que dão origem à abordagem qualitativa de pesquisa.

Sendo assim, segundo André (1995), ainda estão presentes na abordagem qualitativa de pesquisa as ideias do interacionismo simbólico (que a partir das interações que o indivíduo estabelece com o outro elabora interpretações da realidade/mundo), da etnometodologia (que tem o propósito de descobrir os métodos que os indivíduos utilizam no dia a dia para entender e construir a realidade em que vivem) e da etnografia (que procura descrever a cultura a qual o indivíduo se encontra), todas elas derivadas da fenomenologia (que trabalha com os aspectos do comportamento humano).

Com isso, além da defesa de uma nova visão do conhecimento, há ainda a crítica à concepção positivista de ciência, um debate entre o quantitativo e o qualitativo que se prolonga até o final dos anos 1980.

De acordo com André (1995), em 1980 a abordagem qualitativa torna-se bastante popular entre os(as) pesquisadores(as) em educação, inclusive entre os brasileiros. Dessa forma, surgem muitas publicações tratando de questões ligadas aos fundamentos teóricos dessa abordagem e de seus procedimentos metodológicos.

Alerta a autora que é possível fazer uma pesquisa utilizando dados quantitativos e na análise prevalecer a dimensão qualitativa. Ou seja, em uma pesquisa qualitativa também podem ser utilizados números, pois o que diferencia o estudo é o reconhecimento da subjetividade (as referências, valores e visões de mundo do(a) pesquisador(a)) que nele está presente.

Com a contextualização histórica que realiza, André (1995) nos coloca a par do surgimento da abordagem qualitativa e reafirma o quanto ela é imprescindível para o desenvolvimento das pesquisas em educação, campo este que se encontra repleto de complexidades sendo esta a abordagem que melhor contribui para interpretá-las.

Segundo Minayo (2009), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes presentes na realidade. A opção por esse tipo de pesquisa se justifica pela natureza do nosso trabalho, ou seja, um conjunto de fenômenos humanos que não podem ser interpretados simplesmente pelas quantificações.

Salientamos ainda que o presente estudo também se situa no campo da pesquisa de tipo etnográfica. A esse respeito André (1995) ressalta que a ênfase no processo e/ou naquilo que está acontecendo e não no produto ou nos resultados finais é uma importante característica da pesquisa etnográfica. Por conseguinte, ela afirma que,

[...] a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de

trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade. (ANDRÉ, 1995, p. 25).

Outra característica da pesquisa etnográfica destacada por André (1995) é a preocupação com o significado, a maneira própria que as pessoas vêem a si mesmas, suas experiências e o mundo. Dessa maneira, a autora afirma que o(a) pesquisador(a) deve buscar apreender e retratar essa visão pessoal dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

André (2008) relata que a etnografia é uma perspectiva de pesquisa tradicionalmente utilizada pelos(as) antropólogos(as), com o intuito de estudar a cultura de um grupo social. Sendo assim, ela explica que etimologicamente a etnografia significa “descrição cultural” e para os(as) antropólogos(as) esse termo tem dois significados: refere-se a um conjunto de técnicas para coletar de um grupo social dados sobre valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos; e constitui um relato escrito que resulta do emprego dessas técnicas. A respeito disso, a autora esclarece que o foco de interesse dos(as) etnógrafos(as) é a descrição da cultura de um grupo social, enquanto que a preocupação central dos(as) estudiosos(as) da educação é com o processo educativo. Assim sendo, ela afirma que o que se tem feito de fato é uma adaptação da etnografia à educação e isto a leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não a etnografia no seu sentido estrito. Por isso, enfatizamos que nosso estudo constitui uma pesquisa do tipo etnográfico.

Para André (1995) a pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza essencialmente pelo contato direto do(a) pesquisador(a) com a situação estudada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a prática escolar cotidiana. Desse modo, para a autora, por meio de técnicas etnográficas de observação participante e entrevistas intensivas é possível documentar o não documentado. Ou melhor, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da escola, descrever as ações e representações dos sujeitos, reconstruir suas linguagens, formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no fazer pedagógico.

Sustenta a autora que esse tipo de pesquisa também permite chegar bem perto da escola para tentar compreender como operam no seu cotidiano os mecanismos de dominação, resistência, opressão e contestação, e ao mesmo tempo a veiculação e reelaboração de conhecimentos, atitudes, crenças e os modos de ver e sentir a realidade e o mundo. Nesta perspectiva, essa autora alerta que o estudo da prática escolar não pode se restringir ao mero

retrato do que acontece no seu dia a dia, mas buscar “[...] envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente.” (ANDRÉ, 1995, p. 34).

Aponta André que,

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. (ANDRÉ, 1995, p. 34).

Para que um estudo possa ser caracterizado como do tipo etnográfico em educação, André (2008) enfatiza que de início é preciso atender ao princípio básico da etnografia, que é a relativização e para tal, faz-se necessário o estranhamento e a observação participante. Explica essa autora que o estranhamento vai exigir do(a) pesquisador(a) um esforço deliberado de distanciamento da situação investigada, para que ele(a) possa buscar apreender dos sujeitos ou grupos estudados, os modos de pensar, sentir, agir, os valores, crenças, costumes, práticas e suas produções culturais. Já a observação, para a autora, é chamada de participante porque é aceitável que o(a) pesquisador(a) tenha sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela. No entanto, ela salienta que isso requer que o(a) pesquisador(a) assuma uma atitude de constante vigilância, para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos. Isto é, faz-se necessário o esforço de colocar-se no lugar do outro para tentar ver e sentir suas categorias de pensamento e lógica.

Essa autora ainda aponta que coletar dados numa situação de campo é uma importante característica da pesquisa etnográfica, sendo que a duração desse contato direto do(a) pesquisador(a) com a situação investigada pode variar muito, podendo ser algumas semanas, vários meses ou anos. Decisão esta, que segundo a autora dependerá dos objetivos específicos do trabalho, da disponibilidade de tempo do(a) pesquisador(a), de sua aceitação no grupo, da sua experiência em trabalho de campo e do número de sujeitos envolvidos na coleta de dados. Outra característica da pesquisa etnográfica relatada pela autora e que está associada ao trabalho de campo é a descrição densa da realidade observada. Isto é, o “[...] registro muito

acurado dos eventos de modo a fornecer uma *descrição incontestável* [...]” do que foi observado. (ANDRÉ, 2008, p. 52).

Ainda sobre o trabalho de campo, André (1995, p. 25) esclarece que com a sua realização não há a pretensão de mudar o ambiente que está sendo estudado, introduzindo modificações experimentalmente controladas como na pesquisa experimental. Dessa forma, “[...] os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação natural, o que faz com que tal pesquisa seja também conhecida como naturalística ou naturalista”.

Nessa direção, destacamos que no campo da pesquisa do tipo etnográfico existe também o estudo de caso do tipo etnográfico. Isso posto, salientamos que pelo fato de termos desenvolvido nossa pesquisa em apenas uma escola, ela se caracteriza como um estudo de caso do tipo etnográfico, que segundo André (2008, p. 19) é “[...] um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia”.

André (1995) relata que o interesse do(a) pesquisador(a) ao selecionar determinada unidade para compreendê-la como uma unidade, não o(a) impede que esteja atento(a) ao seu contexto, às suas inter-relações como um todo orgânico e à sua dinâmica como um processo, uma unidade que está em ação.

Segundo André (2008) o estudo de caso do tipo etnográfico em educação deve ser utilizado quando: há interesse em conhecer uma instância em particular, pretende-se compreender com profundidade essa instância particular em sua complexidade e totalidade, e busca-se retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

A autora vai além e destaca também as qualidades necessárias ao(à) pesquisador(a) que escolhe trabalhar com o estudo de caso, dentre elas cita: tolerância à ambiguidade, sensibilidade, comunicação e a expressão escrita.

Ressalta André (2008) que o(a) pesquisador(a) precisa ter uma enorme tolerância à ambiguidade, que é saber conviver com as dúvidas, incertezas, o novo, o imprevisto e tomar decisões ao longo da pesquisa, principalmente no que se refere aos métodos de coleta de dados que inicialmente são esboçados.

Outra habilidade mencionada pela autora é o(a) pesquisador(a) ter sensibilidade e usá-la especialmente no período de coleta de dados, estando atento às variáveis relacionadas ao ambiente físico, às pessoas, aos comportamentos e a todo o contexto que está sendo estudado. Sendo assim, essa autora explica que,

O uso da sensibilidade na fase de coleta significa por um lado, saber ver mais do que o óbvio, o aparente. Significa tentar capturar o sentido dos gestos, das expressões não verbais, das cores, dos sons e usar essas informações para prosseguir ou não nas observações, para aprofundar ou não um determinado ponto crítico, para fazer ou não certas perguntas numa entrevista, para solicitar ou não determinados documentos, para selecionar ou não novos informantes. Por outro lado o pesquisador vai precisar usar os seus sentidos, intuições, percepções e experiências para decidir quando iniciar o trabalho de campo, quando torná-lo mais - ou menos - intenso e quando encerrar a coleta de dados. (ANDRÉ, 2008, p. 40).

Ainda sobre a sensibilidade, a autora relata que ela é um importante elemento no momento da análise dos dados, principalmente quando o(a) pesquisador(a) olha para o material coletado, procurando apreender os conteúdos, significados, mensagens, valores, sentimentos e as representações ali contidas. Segundo André (2008, p. 41) é nesse momento que o(a) pesquisador(a) faz uma “leitura” interpretativa dos dados, recorrendo aos pressupostos teóricos do estudo e às suas intuições, sentimentos, quer dizer, a sua sensibilidade. Consequentemente, “[...] é esse movimento de vai-e-vem da empiria para a teoria e novamente para a empiria, que vai tornando possível a produção de novos conhecimentos”.

Outra qualidade enfatizada por André (2008) nesse tipo de estudo é o(a) pesquisador(a) ser comunicativo(a). Qualidade esta que de acordo com a autora vem acompanhada da empatia, constituindo importante componente nos momentos em que o(a) pesquisador(a) interage com os sujeitos, objetivando conseguir os dados que lhe permitirão compreender melhor o fenômeno que está sendo estudado. Pois, por meio dela é possível criar um clima de confiança entre pesquisador(a) e pesquisados(as). Com isso esses sujeitos se sentem à vontade para expor suas ideias e concepções, enriquecendo o caso estudado.

Como última qualidade do(a) pesquisador(a) a autora aponta a habilidade de expressão escrita, momento em que o(a) pesquisador(a) expressa, por meio do registro escrito, a riqueza, a complexidade e o movimento do que foi observado, ouvido, partilhado e sentido.

Nesta perspectiva, como recurso de coleta de dados recorremos à observação, que segundo Vianna (2007) é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas, especialmente na área da educação. Dessa forma, para o autor:

Sem acurada observação, não há ciência. Anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir os dados brutos das observações, cuja qualidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e também da sua capacidade de observar, [...]. (VIANNA, 2007, p. 12).

Assim, para o levantamento dos dados referentes aos objetivos propostos, realizamos uma observação intensiva da realidade da “Escola Municipal Pro Dia Nascer Feliz”. Dessa forma, no período de 11 de agosto a 18 de dezembro de 2014 realizamos 34 dias de observação (cerca de 4 horas por dia, duas vezes por semana, nas segundas e sextas) no interior da escola, totalizando 138 horas e 37 minutos de vivência nesse espaço.

Nessa perspectiva, debruçamo-nos sobre uma análise global da instituição, observamos desde os espaços mais livres como o pátio, corredores, a quadra até o cotidiano propriamente dito da sala de aula e dos espaços como sala de professores(as). No entanto, salientamos que não foi nada fácil nos inserir e frequentar os espaços da escola. Tivemos grande aceitação da diretora Clarice Lispector³ para a realização da pesquisa e quando conversamos com ela pela primeira vez a impressão que ficou é que não encontráramos dificuldades para estar na escola. Porém, quando iniciamos as observações as dificuldades foram se revelando. Era difícil circular nos espaços da escola sem despertar o sentimento de desconfiança nas pessoas. Com isso, outra impressão que tivemos, foi que nem todos os sujeitos da escola conseguiram nos enxergar como pesquisadora e que não estávamos ali para apontar defeitos ou denunciá-los, mas sim para compreender aquela realidade.

Inicialmente, nossa intenção foi observar e acompanhar os trabalhos do 3º e 5º anos do Ensino Fundamental pelo fato de serem essas as turmas que realizariam as avaliações do Simave. Nosso propósito foi nos fazer presentes nos diferentes períodos de realização das avaliações do Proeb e do Proalfa, ou seja, antes, durante e após a aplicação destas. Entretanto, apenas a professora Cecília Meireles⁴ do 3º ano permitiu que frequentássemos a sala de aula, nos recebendo bem e, em muitos momentos, conversando e dando explicações sobre as avaliações do Simave, mais especificamente sobre o Proalfa, no qual ela se encontrava diretamente envolvida por ser professora de uma turma de 3º ano. Também tentamos realizar a observação no 5º ano, mas a professora Ruth Rocha⁵ não concordou com nossa presença e suas justificativas foram diversas, restando-nos respeitar sua decisão.

³ A diretora Clarice Lispector que atua há três anos na gestão da escola pesquisada, inicialmente cursou o Magistério em uma instituição pública e posteriormente Estudos Sociais em uma instituição privada. O nível de instrução mais alto que cursou foi a Pós-graduação Lato sensu, na modalidade semipresencial.

⁴ A Professora Cecília Meireles, efetiva na escola pesquisada, lecionava nessa época para uma turma de 3º ano no matutino, com vinte e dois estudantes. Inicialmente cursou o Magistério em uma instituição pública, posteriormente, em 1990, História na modalidade presencial e no ano de 2012, Pedagogia semipresencial, em instituições privadas. O nível de instrução mais alto que ela cursou foi a Pós-graduação Lato Sensu em Supervisão, também semipresencial.

⁵ A Professora Ruth Rocha, efetiva na escola pesquisada, lecionava nessa época para uma turma de 5º ano no matutino, com vinte e oito estudantes. Inicialmente cursou o Magistério em uma instituição pública e no ano de 2013, Pedagogia em instituição privada na modalidade presencial. O nível de instrução mais alto que já cursou foi a Pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Institucional Clínica.

No decorrer das observações, descobrimos que havia na escola uma sala reforço e que a professora Eva Furnari⁶, responsável por essa sala, auxiliava o trabalho das demais professoras da escola, principalmente das turmas que seriam avaliadas. Assim, surgiu o interesse de também frequentarmos esse espaço, mas não conseguimos nos inserir verdadeiramente nessa sala visto que a professora sempre estava muito ocupada planejando as atividades que ia trabalhar com os(as) estudantes ou substituindo as professoras que, por algum motivo, se ausentavam. O que nos pareceu é que nossa presença gerava insegurança e talvez por isso ela fosse evitada por essa professora.

Para o registro das observações utilizamos o diário de campo. Compreendemos que o diário de campo é uma ferramenta essencial no momento da coleta de dados, pois com ele em mãos é possível o registro imediato de informações extremamente importantes para a pesquisa. Entretanto, salientamos que esse registro deve ser feito com ética e de forma cuidadosa para não constranger/inibir os sujeitos envolvidos.

Assim, todas as nossas observações foram registradas em um diário de campo, que nos acompanhou durante a coleta de dados. No caminhar das observações descobrimos que o gravador também poderia ser de grande utilidade, auxiliando para que não perdêssemos nenhum aspecto do que era observado. Infelizmente, essa tarefa não foi possível durante todo o percurso da pesquisa, pois foi preciso que conquistássemos a confiança da professora Cecília Meireles do 3º ano e consequentemente o seu consentimento. Então, apenas por nove dias conseguimos gravar em áudio as suas aulas.

Além da observação, recorremos à realização das entrevistas. Sua necessidade surgiu para confrontarmos as informações com os dados colhidos pela observação e também para darmos aos sujeitos pesquisados a possibilidade de expressar suas concepções. Conforme Gil (1999, p. 17), a entrevista é uma forma de interação social, ou dito de outra maneira, “[...] é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

Dessa maneira, também realizamos 45 entrevistas com os sujeitos da escola. Entrevistamos 31 estudantes – 14 do 3º ano e 17 do 5º ano; 10 mães, sendo cinco de estudantes do 3º ano e cinco do 5º ano; três professoras – uma do 3º ano, uma do 5º ano e uma da sala reforço; e a diretora da escola. Por conseguinte, destacamos que não conseguimos entrevistar todos(as) os(as) educandos(as) do 3º ano e do 5º ano, pois alguns(mas) não

⁶ A Professora Eva Furnari, efetiva na escola pesquisada, trabalhava nessa época com estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental na Sala Reforço, no matutino. De início, cursou o Magistério em uma instituição pública e em 1999, História em instituição privada, na modalidade presencial. O nível de instrução mais alto que ela cursou foi a Pós-graduação Lato Sensu em Educação Infantil e Ensino Fundamental.

aceitaram e outros(as) as famílias não consentiram. Entrevistamos a maioria dos(as) estudantes na escola, em uma sala que nos foi concedida.

Nossa maior dificuldade foi entrevistar as famílias, pois a maioria não costuma frequentar a escola. Para isso, com os endereços em mãos disponibilizados pela escola, fizemos visitas às casas dos(as) estudantes. Primeiramente compartilhávamos com as crianças o interesse em visitá-las, depois chegávamos às casas, nos apresentávamos, falávamos da proposta da pesquisa e só então a entrevista era realizada. Devido aos horários de trabalho das famílias fazíamos visitas o dia todo, algumas durante a manhã, outras à tarde e até mesmo à noite. Foi uma experiência maravilhosa, todos(as) em sua humildade nos receberam muito bem. Entretanto, para conseguir realizar essas entrevistas enfrentamos vários desafios, a saber: ir a algumas casas até duas vezes sem sucesso; muita espera, pois algumas famílias no horário que íamos estavam trabalhando; chuva; distância; o receio de incomodar; tristeza, surpresa e/ou alegria em ver a realidade de alguns(mas) estudantes; entre outros. Finalizamos essa etapa de nosso trabalho com as entrevistas das professoras e da diretora, que foram todas realizadas na escola. Somente a professora Ruth Rocha do 5º ano não permitiu que gravássemos a entrevista, então para não perdermos sua fala, recorremos ao registro escrito.

Vale destacar que durante a realização do estudo recorremos à pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (1999, p. 65) é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, ou seja, o(a) pesquisador(a) trabalha com as contribuições de outros(as) autores(as) que dão um trato especial e importante sobre o que ele(a) escolheu pesquisar. O autor destaca que, “[...] embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas [...]”.

Com o propósito de ampliar o entendimento do nosso objeto, buscamos ainda o apoio da pesquisa documental, que de acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, pp. 4-5) “[...] é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Esses autores explicam que a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica possuem o documento como objeto de investigação. Entretanto, eles reforçam que o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos ou impressos. Ou seja, uma diversidade de materiais escritos (jornais, atas, etc.) e não escritos (filmes, fotografias, etc.) podem ser considerados documentos.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) ainda esclarecem que o elemento diferenciador entre a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica está na natureza das fontes. A esse respeito, a pesquisa documental envolve as fontes primárias, constituindo materiais que ainda

não receberam tratamento analítico. Já a pesquisa bibliográfica abrange as fontes secundárias, que já foram trabalhadas por diferentes autores(as).

Nesse sentido, iniciamos nosso trabalho com a pesquisa bibliográfica, estudando teses e dissertações sobre o nosso tema, como anteriormente abordamos. Feito isso, lemos diversos artigos e livros sobre a temática estudada. Desse modo, esses estudos nos auxiliaram na construção do nosso texto teórico e estiveram presentes em todas as etapas da pesquisa. Por meio deles nos inteiramos sobre a temática do Simave com o intuito maior de compreender e acompanhar o que tem se discutido a seu respeito.

Para a realização da pesquisa bibliográfica, utilizamos autores(as) que: abordam as avaliações externas na lógica da contradição (Richter, 2015; Dalben; Almeida, 2015); tratam sobre as implicações das políticas de reformas educacionais no Brasil (Afonso, 2001; 2013; Machado, 2003; Carvalho et al., 2011; Ravitch, 2011; Tripodi, 2012; Freitas, 2012); trabalham com o histórico das avaliações externas no Brasil (Souza; Oliveira, 2003; Freitas, 2004; Freitas, 2007; Coelho, 2008; Chirinéia; Barreiro, 2009; Gatti, 2009) e sobre elas na perspectiva governamental (Castro, 1999; Fernandes; Gremaud, 2009); discutem sobre a reforma do Estado (Peroni, 2008; Chirinéia; Barreiro, 2009; Silva, 2010); relatam a constituição do sistema mineiro de avaliação (Vianna; Antunes; Souza, 1993; França, 2003; Machado, 2003; Furtado, 2007; Araújo; Silva, 2011; Tripodi, 2012; Silva, 2010) e da influência do Programa “Choque de Gestão” na sua reestruturação, segundo a lógica governamental (Anastasia, 2006; Duarte et al., 2006; Vilhena, 2006; Vilhena; Ladeira, 2012) e dos(as) críticos(as) (Augusto, 2012; Tripodi, 2012; Barbosa, 2013; Antunes, 2015); analisam e refletem sobre a política do Simave (Vianna; Antunes; Souza, 1993; Souza, Oliveira, 2003; Carnielli; Machado, 2005; Silva; Garcia; Bicalho, 2010; Araújo; Sousa; Lopes, 2010; Silva, 2010; Ravitch, 2011; Freitas, 2012; Tripodi, 2012) sobre as políticas de responsabilização (Brooke, 2006) e a regulação e/ou contra-regulação dos nossos sistemas de ensino (Barroso, 2005; Freitas, 2005; Oliveira, 2005; 2009; Augusto, 2010; 2011; 2012); evidenciam e problematizam a concepção de qualidade da educação baseada no modelo de mercado defendida pelas políticas de avaliação (Peroni, 2008; Silva, 2010; Silva, 2009; Sousa; Oliveira, 2010; Araújo; Silva, 2010; Dourado; Oliveira; Santos, 2007; Marchesi; Martín, 2003; Augusto, 2011; Helene, 2010); nos auxiliam na compreensão de como alguns documentos oficiais tratam da qualidade educacional (Cavalcante, 2011; Oliveira; Araújo, 2005; Pinto; Cara, 2014); ajudam-nos na análise da concepção de qualidade da educação adotada pelo Simave (Gentili, 1996; Freitas, 2003); e por fim, na reflexão de uma educação de qualidade socialmente referenciada, que leva em consideração os vários aspectos relacionados

à aprendizagem dos(as) estudantes e não se constitui um modelo ou receita (Silva, 2009; Bondioli, 2004; Marchesi; Martín, 2003; Ravitch, 2011; Muñoz-Repiso, 2007).

No decorrer da realização da pesquisa também acessamos sites oficiais, consultamos revistas do Simave e analisamos o PPP da escola pesquisada.

Após a etapa das observações e das entrevistas partimos para a organização dos dados. Foi um trabalho de meses de dedicação para transcrevermos os longos áudios gravados das aulas da professora Cecília Meireles do 3º ano, mas que incrementou nosso diário de campo com informações relevantes para a pesquisa.

No momento em que levantamos os dados voltamos aos registros do diário de campo e nas transcrições das entrevistas e, nos deparamos com informações que se destacavam várias vezes e apareciam com mais nitidez. Então, após a realização de várias leituras e de uma descrição densa dos dados selecionados e construídos, também levando em consideração os nossos objetivos propostos, levantamos oito temas, os quais exploraremos na seção 5.

3 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS “PELA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO”

Nesta seção tecemos algumas considerações sobre as avaliações externas, objetivando deixar claro que nossa intenção é olhar para elas na lógica da contradição, destacando aquilo que não concordamos, mas também a sua relevância para o desenvolvimento do trabalho da escola.

Em seguida, enfatizamos aspectos relevantes que nos auxiliam na compreensão das políticas baseadas no modelo de mercado que foram adotadas pelo Brasil, exercendo grande influência sobre nossa educação.

Posteriormente, com as contribuições de autores(as), trazemos uma contextualização procurando mostrar como surgiu no Brasil o interesse pela avaliação dos sistemas de ensino. Dessa maneira, ressaltamos a reconfiguração do Estado, da educação e o papel que as avaliações externas assumiram no interior das escolas nos últimos anos. E ainda, enfatizamos a configuração do Saeb.

Nesta seção também, abordamos uma discussão sobre o Simave, que tem gerado grande influência sobre o trabalho das escolas na busca pela garantia de bons resultados dos(as) estudantes nas avaliações. E para mostrar como este cenário se configurou fizemos uma retrospectiva histórica, destacando o delineamento da política mineira no contexto das mudanças, chamando a atenção para a configuração, consolidação e reestruturação (influenciada pelo Programa “Choque de Gestão”) do Simave. Dito isso, exploramos as avaliações que compõem o Simave, chamando atenção para alguns aspectos que as diferenciam. Finalizando a seção, trazemos considerações sobre o Simave, objetivando desvelar e problematizar a lógica incutida nessa política, pensando nas instituições escolares.

3.1 As avaliações externas: considerações iniciais

Para Richter (2015, p. 88) a avaliação externa quando comprometida com uma educação emancipatória é fundamental para o sistema educacional. Dessa maneira, revela a autora que essa avaliação “[...] 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 [...]” na escola. A autora também destaca que a avaliação externa contribui para que os sujeitos envolvidos revejam e reelaborem o posicionamento diante da responsabilidade e ética com a educação. Podendo ainda auxiliar na tomada de decisões seja pelas instituições

escolares no que diz respeito ao processo educacional e/ou pelo sistema na formulação de políticas voltadas para a educação.

Por conseguinte, a autora salienta que,

[...] 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. (Richter, 2015, p. 88).

Nessa lógica, Richter (2015, p. 89) argumenta que a crítica aos modelos de avaliação em larga escala, baseados nos testes estandardizados de caráter neoliberal, não pode significar ou servir de justificativa para a negação da avaliação, da prestação de contas ou da responsabilização, pois, segundo essa autora, este posicionamento não contribui com um sistema democrático e uma educação com qualidade social. Desse modo, “[...] 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, [...]” torna-se fundamental para pensarmos e repensarmos o sistema educacional.

Ao defender uma concepção formativa da avaliação externa, Richter (2015) afirma que espera-se que todos(as) os(as) envolvidos(as) assumam suas responsabilidades e haja intervenções para a superação de possíveis problemas diagnosticados, possibilitando que todas as escolas avancem rumo à garantia de uma educação de qualidade.

Dalben e Almeida (2015, p. 19) discutem sobre a possibilidade da realização de uma avaliação externa mais fiel ao trabalho desenvolvido nas escolas. Dessa maneira, enfatizam a importância de se considerar os inúmeros fatores extraescolares que podem facilitar ou dificultar o aumento da proficiência dos(as) estudantes nessas avaliações. Ou seja, os(as) autores(as) afirmam que “[...] ao assumir outras dimensões da aprendizagem nas escolas, superando as análises unidimensionais, passa a ser reconhecida a característica genuinamente multidimensional do processo educacional [...]”.

De acordo com os(as) autores(as) a impossibilidade de ranqueamento das escolas seria uma das consequências diretas da avaliação multidimensional. Sendo assim eles(as) explicam que a partir do momento que são consideradas múltiplas dimensões esse mecanismo é

inviabilizado, pois não é possível comparar diferentes desempenhos em diferentes dimensões. A respeito disso, estes autores destacam que,

Essa proposta traria como benefício direto a possibilidade de que cada escola defenisse quais dimensões são prioritárias em função do contexto no qual está inserida, sendo os processos de avaliação institucional idealmente propícios para esse movimento por permitirem, em um trabalho coletivo e com base nos dados, uma análise de seu desempenho e de definir as metas de curto, médio e longo prazo que precisariam atingir para o aprimoramento de seu trabalho. (DALBEN; ALMEIDA, 2015, p. 21).

Para Dalben e Almeida (2015) a avaliação institucional na educação básica pode representar uma alternativa de trabalho que leve os(as) profissionais da escola à reflexão sobre os resultados das avaliações externas, e ainda à discussão sobre o aperfeiçoamento dos espaços educacionais e do trabalho que se realiza a partir dos resultados obtidos na análise de suas diferentes dimensões (avaliação multidimensional).

Defendem os autores que,

[...] a finalidade última da avaliação deve ser garantir que os alunos, independentemente de sua característica social, tenham acesso e permaneçam em escolas com boas condições objetivas, subjetivas e intersubjetivas para que a aprendizagem ocorra de forma semelhante àquela de alunos provindos de famílias com melhor situação socioeconômica. (DALBEN; ALMEIDA, 2015, p. 24).

Dalben e Almeida (2015, p. 25) acreditam que os modelos multidimensionais de avaliação externa e/ou em larga escala associados à avaliação institucional realizada pela escola abrirão novos horizontes para o trabalho escolar. Com isso ressaltam que as instituições escolares, além de promover o reconhecimento e a complementação dos dados medidos externamente, poderão gerar dados internos e propor ações para garantir a melhoria dos processos vivenciados no cotidiano da escola.

3.2 As implicações das políticas de reformas educacionais no Brasil

As políticas fundamentadas no modelo de mercado que foram adotadas pelo Brasil exercem grande influência sobre o nosso sistema educacional. Analisando o caso brasileiro, Tripodi (2012) chama-nos atenção para os sinais de esgotamento do modelo desenvolvimentista de Estado nos finais dos anos 1970. Com isso, salienta que a incapacidade

do país de implementar políticas públicas nos anos seguintes, resultou, em 1990, em um amplo programa de privatização de empresas estatais.

A crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado. Em razão do modelo de desenvolvimento que Governos anteriores adotaram, o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por consequência, da inflação. Nesse sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais. (BRASIL, 1995, p. 6).

Segundo Tripodi (2012) desde então a organização e o funcionamento do aparato estatal passaram por mudanças a partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – Pdrae, que foi elaborado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado – Mare, liderado na época pelo ministro Bresser-Pereira. Por conseguinte, dentre as propostas que nortearam o Pdrae está o desenvolvimento do conceito de núcleo estratégico do Estado, separando os seus setores de atividades exclusivas e não exclusivas, definindo então, um novo setor de propriedade pública não estatal. Sendo assim, a articulação entre o núcleo estratégico e os setores se daria por contratos de gestão que,

[...] em linhas gerais, pode ser entendido como um instrumento pelo qual se concebe certo grau de autonomia administrativa às agências executivas em troca de compromisso de resultados. Nesse movimento, ocorre uma mudança sobre o objeto de controle que deixa de se dar sobre os processos para se efetivar principalmente sobre resultados. (TRIPODI, 2012, p. 34).

De acordo com Tripodi (2012), objetivando atender ao novo modelo, o Mare implementou alterações que resultaram na reestruturação das carreiras com a introdução da remuneração variável, a possibilidade de demissão do servidor público por insuficiência de desempenho e a vinculação da estabilidade à avaliação de desempenho periódica.

Analizando o documento do Pdrae encontramos, no decorrer do texto, muitas expressões relacionadas à avaliação, dentre elas: a avaliação constante de desempenho; avaliação sistemática; permanente avaliação do setor público brasileiro; avaliação da ação pública; avaliação do desempenho; avaliação institucional; avaliação permanente dos resultados obtidos; avaliação estrutural e avaliação de resultados. Diante disso, é visível a

ênfase que o documento dá à avaliação dos setores do Estado para sua eficiência e, consequentemente, à busca de resultados, visando a garantia da “qualidade” dos serviços oferecidos (entre eles, a educação).

No que diz respeito à reforma do Estado, entre outras denominações, Afonso (2001a, pp. 26-27) destaca a de Estado-avaliador. O autor afirma que sua presença no ensino básico se expressa, sobretudo, pela promoção da competição e das pressões exercidas sobre as escolas, por meio da avaliação externa e a preponderância da “[...] racionalidade instrumental e mercantil que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis sem [...]” considerar as especificidades dos contextos e processos educacionais.

Nesse sentido, segundo o autor, a autonomia das escolas continua não sendo real, tornando-se um pretexto para a avaliação e responsabilização dos sujeitos. Estratégia esta que também visa impulsionar “[...] nova representação sobre o papel do Estado, que está cada vez mais distante das funções de bem-estar social e das obrigações que assumira quando era o principal provedor e fornecedor de bens e serviços educativos.” (AFONSO, 2001a, pp. 26-27).

Afonso (2013) ressalta três fases do Estado-avaliador, a primeira, que abrangeu os anos de 1980 a 1990; a segunda, que teve início no final dos anos 1990 e atuais anos 2000; e a terceira fase que é chamada por ele de Pós-Estado-Avaliador.

Ao falar sobre a primeira fase do Estado-avaliador o autor destaca algumas características, dentre elas: sua expressiva autonomia relativa ao Estado-nação na definição das políticas públicas; a prioridade por parte do Estado no controle social; vinculação ideológica de tipo neoliberal e neoconservadora com as políticas avaliativas e de accountability (responsabilização); inserção das avaliações externas nacionais em larga escala; maior incidência no Ensino Fundamental e Médio; participação não sistemática nas avaliações comparativas internacionais; em muitos países a emergência de formas de avaliação externa do Ensino Superior; mecanismos (emprestimo e aprendizagem) de transferência de políticas a países centro-europeus e norte-americanos, e mecanismos de imposição aos países do Sul.

Sobre a segunda fase do Estado-avaliador Afonso (2013) aponta as seguintes características: sua crescente retração da autonomia relativa ao Estado-nação e maior protagonismo das instâncias internacionais e transnacionais; o processo de acumulação como prioridade do Estado; a expansão dos processos de globalização; o consenso da necessidade de políticas de avaliação; incidência no Ensino Fundamental e Médio; o aumento da diversificação e precocidade das avaliações externas nacionais; a consolidação das agências

de caráter autônomo ou privado para a avaliação do Ensino Superior nacional; o protagonismo das agências internacionais na qualidade; a regulação pelo conhecimento com a definição de indicadores e adesão de políticas baseadas em resultados e evidências; a participação de forma mais frequente e regular nas avaliações comparativas internacionais induzindo rankings e mecanismos (harmonização, disseminação, estandardização, imposição e outros) de transferência de políticas.

No que diz respeito à terceira fase do Estado-avaliador, a Pós-Estado-Avaliador, o autor menciona as seguintes características: a crescente inserção do Estado-nação em contraditórios processos de governo, confrontado com a crise de regulação da economia mundial e em paralelo, pela emergência de uma sociedade civil mundial que poderá ser mais contra-hegemônica; a manutenção do ensino básico público e universal, principalmente nos países periféricos, como preocupação do Estado-nação; a exacerbção dos processos de transnacionalização da educação e no âmbito do Ensino Superior o aumento da mercadorização e mercantilização; referência a acordos da Organização Mundial do Comércio – OMC e organizações similares; novo impulso do Banco Mundial – BM na promoção de políticas de privatização da educação; a expansão da oferta educativa superior e não superior no regime de franquia e maior tendência para a modularização e estandardização curricular; o aumento da privatização dos sistemas e agências de avaliação e sua conexão internacional.

Nesse sentido, Carvalho *et al.* (2011) destaca que as reformas educacionais impactadas pelas transformações econômicas, sob influência da globalização no final da década de 1980, passaram a exigir maior eficiência e produtividade no perfil dos(as) trabalhadores(as). Sendo assim, essas reformas envolvem a estrutura administrativa e pedagógica da escola, assim como a formação dos(as) professores(as), os conteúdos a serem ministrados, ou seja, tudo que se relaciona com o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, os autores afirmam que as reformas educacionais se apresentam como mecanismo de desenvolvimento econômico e como política pública, representando instrumento utilizado pelo Estado para manter as bases de funcionamento do sistema de acumulação.

Carvalho *et al.* (2011) ainda enfatizam que nas reformas educacionais a atuação dos organismos internacionais tem papel preponderante com o patrocínio de grandes eventos no âmbito educacional, assessoria técnica na reestruturação da legislação na área da educação e do trabalho, assim como na elaboração de materiais teóricos objetivando argumentar a favor da necessidade e da urgência das mudanças.

Nessa perspectiva Machado (2003) ressalta na década de 1990 a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos que aconteceu em Jomtien, na Tailândia e originou a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Tal documento estabeleceu novas orientações às políticas públicas, sendo a educação o caminho para se atingir a universalização das aprendizagens básicas ao desenvolvimento humano. Isto é, tinha-se como propósito discutir a importância e as consequências da aprendizagem básica para o desenvolvimento dos países, levando os envolvidos (entre eles o Brasil) a assumir o compromisso de propiciar educação básica para todos(as).

A educação de base é definida no documento acima citado como sendo as habilidades e as competências gerais relativas à linguagem, à ciência, à matemática e à comunicação. Daí decorre a reestruturação dos currículos e dos programas e a criação de novos sistemas de avaliação. (CARVALHO, et al., 2011, p. 106).

Outro ponto relevante que esses autores enfatizam é que a Conferência foi convocada por órgãos internacionais, dentre eles estavam: a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – Unesco; o Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef; o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e o Banco Mundial – BM.

Na década de 1990 as orientações políticas do BM para a educação brasileira recaíram sobre a descentralização e a autonomia da gestão escolar, garantindo a presença da comunidade escolar e também da sociedade civil, reduzindo as responsabilidades do Estado pelo sucesso ou fracasso da educação. Ideias estas que, de acordo com Carvalho et al (2011), começaram a se delinear na década de 1980 com os pressupostos da descentralização e flexibilidade dos sistemas de ensino para a redução de custos, caracterizada como uma proposta neoliberal.

Relata Machado (2003) que os compromissos da Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos foram reafirmados no ano de 1993, em Nova Delhi, na Índia. Com isso, alguns representantes de países que participaram do evento solicitaram aos órgãos internacionais aumento no apoio para a expansão e melhoria da Educação Básica. Consequentemente, foi registrada e assinada a Declaração de Nova Delhi.

Segundo o documento Plano Decenal de Educação para Todos (1993) a partir do compromisso assumido nessa Conferência cada país construiu o seu plano decenal, com características próprias, prioridades e grau de desenvolvimento. Com isso, o Plano do Brasil elaborado em 1993, propunha levar em consideração a realidade das escolas do país,

indicando orientações para que os estados e municípios elaborassem seus próprios planos. Isto é, foi proposto que cada escola discutisse e adaptasse o Plano decenal à sua realidade, por meio de diagnósticos e delineamento de suas metas para os próximos dez anos.

Ainda de acordo com o documento citado acima o Plano Decenal foi criado para ser um instrumento guia na luta pela recuperação da educação básica no país, propondo para sua efetivação, o esforço integrado e compartilhado entre a União, os estados e municípios, assim como entre as escolas, professores(as), dirigentes escolares, famílias e sociedade civil.

Freitas (2012) chama-nos a atenção para a atuação dos reformadores empresariais na educação e destaca que no Brasil vivenciamos movimento semelhante, conhecido como “Todos pela Educação”. Dessa forma o autor afirma que a,

Ênfase em gestão e adição de tecnologia são características da forma como os empresários fazem modificações no âmbito da produção. A lógica é transferida para o campo da educação. Essa forma de pensar a educação já havia sido detectada nos anos de 1980 e Saviani (1986) a chamou de “pedagogia tecnicista”. (FREITAS, 2012, p. 383).

Explica Freitas (2012, p. 383) que na atualidade o tecnicismo se apresenta por meio “[...] de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de ‘standards’ ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento [...]” do trabalho realizado pela escola, que envolve bônus e punições. Acrescenta o autor que esta ideia se encontra “[...] ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas a condição de pilares da educação contemporânea. [...]”. Com isso, esse autor denomina esta formulação de “neotecnicismo”.

O autor aponta que este neotecnicismo se estrutura em torno da responsabilização, meritocracia e privatização, sendo que no centro, está a ideia de controle dos processos, que visa a garantia dos resultados definidos a priori como padrões que são medidos pelos testes padronizados.

Esclarece Freitas (2012) que um sistema de responsabilização envolve testes para os estudantes, a divulgação do desempenho das escolas, as recompensas e sanções. Desse modo, revela o autor que a meritocracia perpassa a responsabilização e,

[...] está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados. (FREITAS, 2012, p. 383).

Se referindo à privatização, Freitas (2012) relata que o conceito de público estatal e público não estatal abriu perspectivas novas para o empresariado, isto é, a gestão por concessão. Dessa maneira, afirma o autor que há um “contrato de gestão” entre iniciativa privada e governo. Portanto, explica o autor que a escola continua sendo gratuita para os(as) estudantes, mas o Estado transfere um pagamento para a iniciativa privada por sua gestão. Realidade esta que vem sendo vivenciada pelas escolas *charters* americanas. Sendo assim, o autor revela que no Brasil já há interesse na adoção dessa ideia, que traz em seu bojo a instabilidade no trabalho do(a) professor(a).

A outra modalidade de privatização são os *vouchers* ou, como é mais conhecida no Brasil, a instituição de “bolsas” que permitem aos alunos estudarem nas escolas privadas. Movimentos nesta direção já podem ser percebidos, com o Programa Universidade para Todos (Prouni – no ensino superior) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec – no ensino médio), ambos de transferência de verbas públicas para a iniciativa privada. (FREITAS, 2012, p. 386).

Esse autor revela então que a tese dos reformadores empresariais termina desresponsabilizando o Estado quando de um lado está em jogo o faturamento das corporações educacionais e do outro, o controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais com o objetivo de colocá-lo a serviço dos interesses do mercado, estreitando a finalidade da educação.

Ravitch (2011) mostra como a adoção do modelo de mercado para reformar a educação americana afetou as escolas e os sujeitos que ali se encontravam. Relata a autora que a tese dos defensores das escolas autônomas é que livres da gestão direta do governo, elas seriam inovadoras, contratariam os(as) melhores professores(as), iam estabelecer seus próprios planos de carreira, competiriam pelos(as) estudantes que seriam vistos como clientes e seriam julgadas exclusivamente por seus resultados. Dessa maneira, reforça a autora que

eles acreditavam que as escolas sob o controle privado iriam proliferar. Já as escolas ruins seriam fechadas. Por conseguinte, essa autora afirma que alguns da nova geração de reformadores sonharam que as escolas do futuro funcionariam sem a interferência dos sindicatos em prol dos(as) docentes, podendo a administração: contratar e demitir funcionários quando desejasse; definir salários e recompensá-los conforme o desenvolvimento de suas performances; controlar as condições de trabalho e ainda demandar jornadas longas.

Segundo a autora “[...] havia pouca evidência de que as escolas autônomas fossem genericamente melhores do que as escolas públicas. [...]” (RAVITCH, 2011, p. 169). Dessa forma, relata esta autora que parecia perdida a ideia de que essas escolas iriam ajudar a resolver os problemas mais complicados da educação pública. Isso porque, de acordo com a autora, elas passaram a competir com as escolas públicas, atraindo estudantes mais bem-sucedidos nas comunidades pobres, deixando para trás (nas escolas públicas regulares) aqueles(as) com performances mais baixas, criando um sistema dual de graduações cada vez mais desigual.

Nessa lógica, ressalta Ravitch (2011, p. 26) que na visão dos reformadores da educação “[...] não é preciso saber nada sobre crianças e educação. O apelo do mercado é a ideia de que a libertação das mãos do governo é a solução por si só. [...]”. A esse respeito a autora menciona que muitas reformas escolares aparentemente bem planejadas, fracassaram. Nesse sentido essa autora destaca que,

Os novos reformadores corporativos demonstram sua precária compreensão da educação construindo falsas analogias entre a educação e o mundo empresarial. Eles pensam que podem consertar a educação aplicando princípios de negócios, organizações, administração, lei e marketing, e 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 apropriadas. (RAVITCH, 2011, p. 26).

Destaca a autora que na primeira década do século XXI, a responsabilização e a escolha escolar eram as principais ideias reformadoras da educação americana e estavam presentes no programa Nenhuma Criança Fica para Trás – NCLB, que foi transformado em lei no ano de 2002 pelo presidente George W. Bush. Explica Ravitch (2011, p. 31) que o NCLB tornou os escores dos testes padronizados a principal maneira de medir a qualidade da

educação. Sendo assim, “[...] a ascensão ou queda dos escores em leitura ou matemática se tornou a variável crítica para julgar os estudantes, professores, diretores e escolas. [...]”.

Frisa Ravitch (2011) que a lei do NCLB por meio dos governos federais, estaduais e municipais, gerou grandes lucros para as empresas que ofereciam tutoria, testagem e materiais preparatórios para a realização dos testes. No entanto suas vantagens não eram claras para os(as) estudantes. Ou seja, as ditas soluções implementadas não estavam funcionando, mas contribuindo para a reestruturação, privatização e fechamento das escolas públicas regulares. Dessa forma a autora enfatiza que,

Ainda que o NCLB tenha sido cercado de uma grande quantidade de elaborada retórica quando foi aprovado, prometendo uma nova era de altos padrões e grandes resultados, uma era quando “nenhuma criança seria deixada para trás”, a realidade era muito diferente. As suas soluções não funcionavam. Suas sanções foram inefetivas. Ele não trouxe os altos padrões ou grandes resultados. Os ganhos nos escores dos testes a nível estadual eram tipicamente o resultado do ensino de habilidades e estratégias de realização de testes aos estudantes, em vez de uma ampliação e aprofundamento do seu conhecimento do mundo e de sua habilidade de compreender o que eles aprenderam. (RAVITCH, 2011, p. 131).

A autora ainda aponta que o NCLB foi uma lei punitiva que se baseou em pressupostos errôneos de como melhorar o ensino nas escolas, pois presumia que: tornar público os escores das escolas nos testes ia ser uma alavanca efetiva da reforma escolar; envergonhar as escolas que não estavam conseguindo aumentar seus escores estimularia a elevação deles; o resultado de baixos escores eram causados por professores(as) e diretores(as) preguiçosos, que necessitavam ser ameaçados com a perda dos seus empregos; os escores mais altos nos testes que avaliavam habilidades básicas seriam sinônimo de uma boa educação.

Com base na experiência americana tão bem relatada por Ravitch (2011) podemos ver como é um equívoco o Brasil importar e/ou implementar políticas de reformas educacionais baseadas no modelo de mercado, que nada tem contribuído para a construção de uma educação plena para todos(as) os(as) estudantes. Nessa lógica, a seguir tratamos sobre o surgimento das avaliações externas no Brasil.

3.3 As avaliações externas no Brasil: contextualizando a discussão

No âmbito do Estado desenvolvimentista brasileiro a partir da década de 1930, Chirinéa e Barreiro (2009) relatam que a sociedade passou por algumas transformações sociais, políticas e econômicas, devido à transição de uma sociedade pré-capitalista e agrário-comercial, para a urbano-industrial, aumentando o número da população urbana. Este cenário exigiu um crescimento no oferecimento da educação, já que naquele tempo ela representava êxito profissional e inclusão social. Por conseguinte, esses fatores estimularam a ampliação do sistema escolar no país e assim o Estado passou a intervir em todos os setores da sociedade, inclusive na educação.

As autoras destacam que nesse período as políticas educacionais se pautaram numa perspectiva quantitativa, pois se investiu bastante na expansão da rede de ensino. Dessa forma, a principal preocupação era com a quantidade suficiente de escolas para atender a todos e a todas, inclusive as camadas populares que antes não tinham o direito à educação.

[...] Na década de 1950 a população era de cinquenta milhões; destes, cerca de 30% frequentavam a escola e o país aumentava cada vez mais o atendimento educacional, investindo na sua ampliação, que sempre foi vista nas políticas e normas educacionais como atendimento à demanda, considerando principalmente as camadas menos favorecidas da sociedade. A expansão, neste sentido, tinha como objetivo favorecer a inclusão, sob o ponto de vista de atendimento à demanda. A preocupação, portanto, estava centrada na quantidade. (CHIRINÉIA; BARREIRO, 2009, p. 2).

Assim sendo, mais tarde esta nova realidade impactou a escola, exigindo a reorganização do sistema educacional e em consequência disso a preocupação com a qualidade do ensino, resultando na realização de avaliações para verificar o tipo de educação que estava sendo oferecida pelas escolas.

Freitas (2007) ressalta que o primeiro Plano Nacional de Educação – PNE, elaborado em 1962 pelo Conselho Federal de Educação, foi concebido como mero instrumento de redistribuição de recursos, vinculando a esse escopo de forma implícita a questão da “medida-avaliação”. Desse modo, a autora destaca que as dificuldades vivenciadas na elaboração deste Plano devido à falta de informações estatísticas, levaram à realização do censo escolar de 1964 e ainda à introdução nos levantamentos anuais de estatísticas educacionais. Dessa maneira, essa autora também enfatiza que nos sucessivos planos de educação constaram diretrizes, metas e linhas de ações que colocaram em evidência as razões pelas quais se

justificava a necessidade de recorrer à prática da avaliação educacional no governo da educação básica.

Alerta essa autora que no Brasil a emergência da “medida-avaliação” como expediente a serviço do governo da educação básica deu-se ao longo do processo de desenvolvimento do planejamento educacional centralizado.

Com a crise do planejamento e a subsequente introdução do denominado “planejamento participativo”, ela foi anunciada como meio para assegurar-se a “ótica dos beneficiários” e, no contexto da transição para a democracia, apareceu como recurso necessário à redefinição das funções da escola e ao estabelecimento de padrões mí nimos de desempenho em nível nacional, que se tornaram necessários com a descentralização. Assim, a informação propiciada pela “medida-avaliação” passou a ser declarada meio indispensável para o alcance de objetivos de democratização da educação e de melhoria da qualidade do ensino. (FREITAS, D. N. T., 2007, p. 25).

Isto posto, Gatti (2009) relata que em 1966 na Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro foi criado o Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas – CETPP, onde se desenvolviam e estudavam testes educacionais. Dessa forma, elaboraram um conjunto de provas objetivas nas áreas de Linguagem, Matemática, Ciências Físicas, Naturais e Estudos Sociais, que seriam aplicados para as últimas séries do Ensino Médio. Também fazia parte do teste um questionário abordando as características socioeconômicas dos(as) estudantes e suas aspirações. Revela a autora que esta experiência “[...] pode ser considerada a primeira iniciativa relativamente ampla, no Brasil, para verificação da aquisição de conhecimentos e sua relação com diferentes variáveis, como sexo, nível socioeconômico, e outras [...]”.

Revela esta autora que na década de 1970 surgiu vigorosamente a preocupação “[...] com processos avaliativos escolares baseados em critérios mais claramente enunciados e instrumentos que poderiam garantir, até certo ponto, que a avaliação do nível de realização obtido estivesse mais objetivamente garantida [...].” (GATTI, 2009, p. 9). A partir desta década, profissionais receberam formação mais especializada na área de avaliação de rendimento escolar. E como os outros países já haviam começado a se preocupar com a qualidade da educação, desenvolvendo estudos na área da avaliação, alguns profissionais foram para o exterior em busca deste conhecimento. A autora salienta que de maneira lenta e esparsamente vinham se formando algumas competências na área da avaliação, envolvendo a medida do rendimento escolar.

Nesse período, a Lei nº 5.692/71 altera sistematicamente o funcionamento do ensino do 1º e 2º graus, formalizando a expansão do sistema educacional. Além disso, segundo Freitas (2007, p. 19) essa Lei “[...] estabeleceu a avaliação como um dos componentes da assistência técnica da União aos sistemas estaduais de ensino e do Distrito Federal, determinada pela Constituição Federal de 1967”. De acordo com a autora, tal assistência consistia no acompanhamento e avaliação dos planos e projetos educacionais.

Gatti (2009) salienta que algumas pessoas das administrações públicas na área da educação mostraram interesse nos estudos que estavam sendo desenvolvidos nessa época, mas sem continuidade nos grupos que se formavam. Então nos inícios dos anos 1980,

[...] o pensamento educacional volta-se à crítica dos empirismos, dos tecnicismos, das operacionalizações burocráticas e a área de avaliação, que mal começara a formar quadros, sofre uma retração grande no seio das universidades. (GATTI, 2009, p. 10).

A autora também aponta que nos anos 1980 foi realizada a avaliação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro – Edurural, que se desenvolveu em todos os estados desta região, tornando-se um marco na história do desenvolvimento de estudos de avaliações de políticas e programas. Revela essa autora que,

[...] Coletou-se materiais de alunos, trabalhou-se com o pessoal da região, e, depois é que se deu a forma final das provas. O que se tentava era construir um conjunto de provas tanto quanto possível adequado àquela realidade, buscando maior validade para os dados de rendimento escolar. [...]. (GATTI, 2009, p. 10).

Gatti (2009, p. 10) segue sua reflexão afirmando que, com metodologia clara, bem definida e cuidados na coleta e análise dos dados, a avaliação do Edurural foi um exemplo do que se poderia realizar “[...] com estudos dessa natureza na direção de se propugnar por uma escola mais condizente com as necessidades das populações menos favorecidas socialmente”. A autora enfatiza que o,

O cuidado com as interpretações, com a clareza dos limites de significação dos dados, tendo presente os pressupostos sobre os quais se assentava o modelo avaliativo, ofereceu uma oportunidade para se formar pessoas e pensar a área criticamente a partir de uma ação direta. (GATTI, 2009, p. 4).

Coelho (2008) nos chama a atenção para o fato de na Constituição Federal de 1988 a avaliação educacional ser tratada e associada à qualidade da educação. Dessa forma, a autora inicialmente ressalta o artigo 206 que traz no inciso VII “garantia de padrão de qualidade” e posteriormente o artigo 209, inciso II, que evidencia “autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.” (BRASIL, 1988).

Afirma Gatti (2009) que ao final dos anos 1980 chegam ao auge as discussões sobre vários problemas que ocorriam no sistema educacional brasileiro. Dentre eles, os pesquisadores(as) apontavam os indicadores que mostravam o alto índice de fracasso escolar, destacando a repetência e a evasão. Nessa época não havia no país dados sobre o rendimento escolar dos(as) estudantes em nível de sistema. A partir desta constatação a autora aponta que o Ministério da Educação – MEC juntamente com um grupo de educadores(as) passaram a discutir sobre a questão. O que se colocava era que, com a mudança da Constituição, poderia haver uma nova estrutura política e esta realidade sinalizava a necessidade de mudança também na atuação do MEC em relação ao Ensino Fundamental e Médio. Isto é, ele passa a assumir o papel de orientador e avaliador sendo referência para políticas e avanços na área da educação básica.

Ao final de 1987, foi proposto que se fizesse uma avaliação de rendimento escolar em 10 capitais de estados do país, para se aquilatar se um processo de avaliação mais amplo por parte do Ministério seria viável e traria resultados relevantes. A avaliação foi feita nas 1^{as}, 3^{as}, 5^{as} e 7^{as} séries de escolas públicas em 10 capitais de Estados, com provas em Língua Portuguesa (com redação), Matemática e Ciências. Foi um estudo piloto para verificar a viabilidade do processo [...] Com esta etapa tendo sido relativamente bem sucedida [...] expandiu-se o estudo avaliativo para mais 20 capitais e, depois mais 39 cidades distribuídas em 14 estados [...]. (GATTI, 2009, pp. 10-11).

Salienta essa autora que as avaliações de rendimento escolar disseminadas entre 1988 e 1991 trouxeram resultados baixos que acabou repercutindo no Ministério, nas Secretarias de Educação e também na mídia, gerando interesses por parte das administrações públicas pelos processos avaliativos. Então,

Com os resultados obtidos e dados das escolas, dos professores e dos alunos, dispunha-se de muitas informações, sobre as quais se poderia debruçar, refletir e tirar inferências tanto para políticas dirigidas às redes de ensino como um todo, como para questões da aprendizagem de alunos nas salas de aula. Estes primeiros estudos mais abrangentes de alunos e escolas serviram

de base para a implantação do Saeb — Sistema de Avaliação da Educação Brasileira. (GATTI, 2009, p. 11)

A autora continua sua análise afirmando que diante da quantidade de dados obtidos, o MEC e alguns dos estados da federação resolveram desenvolver uma política de avaliação de redes de ensino, com o intuito de trazer a público os resultados objetivando buscar formas de superar a precária situação de aprendizagens nas escolas. Diante de resultados tão preocupantes “[...] estímulos vindos de órgãos internacionais tiveram papel relevante na consolidação e ampliação dessas avaliações.” (GATTI, 2009, pp. 11-12).

De acordo com Chirinéa e Barreiro (2009), nesse momento o país deixava de pensar a educação sob o prisma da quantidade, voltando sua atenção para a qualidade.

Não uma qualidade que emerge do núcleo formador da escola, e sistemas de ensino, como direito do cidadão, mas uma qualidade concebida por agências multilaterais com o propósito de diminuir a taxa de pobreza dos países em desenvolvimento e de adequar a educação, com vistas a atender a reestruturação produtiva do capitalismo, onde ela ganha papel central, ao ser considerada como uma condição geral de produção. (CHIRINÉIA; BARREIRO, 2009, p. 2).

Fazendo um balanço do período de 1930 a 1988 no que tange à emergência da prática de “medir, avaliar e informar” para governar a educação básica no país, Freitas (2007) destaca as principais vias e articulações que propiciaram esse processo, dentre elas cita: as pesquisas; os estudos e levantamentos educacionais financiados especialmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea; a fixação de diretrizes relativas à avaliação na esfera normativa e no planejamento educacional (este último conduzido de maneira articulada pelos Ministérios do Planejamento e da Educação); a experimentação prévia de procedimentos de avaliação em larga escala do rendimento escolar articulado com instituições nacionais e estrangeiras de pesquisa (convênio entre MEC e Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – Bird); o desenho, no contexto do citado convênio e testagem piloto de um projeto que objetivava construir um sistema nacional de avaliação que associasse medida e informação educacional.

Por conseguinte, essa autora revela que as iniciativas de avaliação educacional centradas na aferição do rendimento escolar dos(as) estudantes desenvolvidas pelo Estado, surgiram na contramão do que as pesquisas vinham mostrando.

Nessa perspectiva, Peroni (2008) recorda que em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi proposto o Projeto de Reforma do Estado apresentado pelo Mare. Isso, porque se tinha como diagnóstico uma crise e que ela estaria na forma que o Estado exercia seu papel. Segundo Freitas (2007), já nos finais dos anos 1970 o Estado desenvolvimentista começou a entrar em crise.

Destaca Peroni (2008) que o Plano de Reforma do Estado teve influências do neoliberalismo, tanto no momento do diagnóstico de que a crise do Estado estava na sua atuação, quanto na estratégia de privatização que fazia parte desse Plano. A autora ressalta ainda que esse Plano também sofreu influências da Terceira Via⁷, isto é, do público não-estatal, sem fins lucrativos.

Nessa lógica, de acordo com essa autora há a separação entre o econômico e o político e, consequentemente, o esvaziamento da democracia. Segundo a autora o Plano de Reforma do Estado teve como intuito racionalizar recursos, diminuindo sua atuação nas políticas sociais, que passaram a ser consideradas serviços não exclusivos do Estado, ou seja, de propriedade pública não estatal ou privada.

Nesse sentido há uma inversão de papéis e o Estado passa a ser regulador. Desta forma, “[...] o que aparentemente seria uma proposta de Estado mínimo, configura-se como realidade de Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital.” (PERONI, 2008, p. 3).

Peroni (2008) relembra que a década de 1980 ficou marcada por um processo de abertura política, após longo período de ditadura militar. Enfatiza a autora que este período foi um momento de grande participação do povo e de organização da sociedade na luta por direitos. Nesta época, os “[...] movimentos sociais estavam vinculados à democracia, à gestão democrática do Estado, participação da comunidade, enfim, parte do movimento de luta por uma sociedade mais justa e igualitária e por direitos sociais. [...]” (PERONI, 2008, p. 5). Aponta a autora que esse movimento resultou em avanços na luta pelo direito à educação, que não era apenas entendido como acesso à escola, mas também ao conhecimento e à uma maior participação nas definições educacionais. Dessa maneira, revela a autora que a gestão democrática passa a fazer parte da luta pela educação de qualidade.

⁷ Segundo Giddens (2007) a Terceira Via é o nome dado a uma corrente ideológica da social-democracia. O autor comprehende a social-democracia como uma ideologia de esquerda que defende a transição para o socialismo sem uma revolução, mas que com o tempo mostrou condutas que se aproximaram mais das ideias de direita do que das ideias de esquerda. Sendo assim, afirma o autor que a Terceira Via é uma ideologia resultante da reformulação da social-democracia. Esclarece também que ela seria uma tentativa de reconciliar direita e esquerda, já que defende uma política econômica conservadora aliada a uma política social progressista. Destaca o autor que os defensores desta corrente argumentam que seu modelo ideológico vai além do livre mercado e do socialismo democrático, representando algo inovador.

Relata esta autora que a construção da democracia encontrou grandes obstáculos, pois o Brasil vivenciou um processo de abertura política pactuado com a ditadura militar. Dessa maneira, enquanto se avançava na questão da participação popular e na luta por direitos sociais, há o impacto das estratégias do capital objetivando superar sua crise. Sendo assim, essa autora explica que para a superação da crise do Estado, se desenvolve no Brasil o neoliberalismo, a globalização e reestruturação produtiva, que já estavam em curso no resto do mundo, vindo em sentido contrário a esse movimento. Nesse caminho,

As lutas e conquistas dos anos 1980, de direitos universais, deram lugar à naturalização do possível, isto é, se um Estado “em crise” não pode executar políticas, repassa para a sociedade civil, que vai focalizar nos mais pobres para evitar o caos social. O Estado apenas repassa parte do financiamento, e avalia. O Estado passa a ter o papel mais avaliador do que executor. (PERONI, 2008, p. 6).

Mostra Peroni (2008) que o eixo das políticas educativas foi se redefinindo, pois no período de abertura política estava centrado especialmente na democratização da escola mediante à universalização do acesso e à gestão democrática centrada na formação do cidadão. Na atualidade, para a autora, ocorreu uma mudança da centralidade acima citada, ela passou a destacar a qualidade que é entendida como produtividade. Assim sendo, “[...] o eixo é a busca de maior eficiência e eficácia via controle de qualidade, da descentralização de responsabilidades, da terceirização de serviços e da autonomia da escola.” (PERONI, 2008, p. 12).

Nesse sentido, ao discutir sobre a reconfiguração do papel do Estado e sua crise em diferentes países, Silva (2010) revela que nos países latinos americanos (como no Brasil) não se pode afirmar que houve uma “crise do Estado de Bem-Estar” como nos países centrais. Isso, porque nesses países o Estado só começou a reconhecer os direitos sociais e humanos a partir de 1970, diferentemente dos países centrais nos quais esse trabalho já vinha sendo feito e entra em crise para dar lugar a outro modo de produção/acumulação (Capitalismo). Consequentemente, os países latinos americanos sofreram um novo modelo de regulação implicando ainda à formulação de políticas públicas focalizadas ao invés de permanentes.

Segundo Freitas (2004), desde então o governo federal ampliou sua ação avaliativa no interior de alguns programas, dentre eles: o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD; o Fundo de Fortalecimento da Escola – Fundescola e o Plano de Desenvolvimento da Escola –

PDE. Também inseriu exames nacionais, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja.

Nessa direção, Silva (2010) ressalta que as reformas educacionais encontram-se inseridas nas transformações mundiais que conduziram mudanças no papel do Estado. Logo, estas reformas provocaram novos modos de regulação das políticas educacionais e nesse contexto as avaliações são mais um dos mecanismos para garantir as ações dessas políticas no interior das escolas. A lógica da descentralização e obrigação de resultados é delegada aos sistemas de ensino e destes às escolas e aos seus docentes e o Estado acaba exercendo o controle. A gestão é impregnada de uma lógica administrativa tendo como meta a garantia da eficácia e eficiência e a educação é tida como sinônimo de mercado.

Chirinéa e Barreiro (2009) também nos chamam a atenção para os “[...] parâmetros de eficiência, eficácia e produtividade, originários da economia de mercado, que são internalizados pela escola, como critérios de qualidade”.

Segundo Freitas (2004), no período de 1995 a 2002,

[...] foram ampliados extraordinariamente os meios e o instrumental de regulação federal da “qualidade” do ensino, conjugando-se as vias de medida e avaliação. A intervenção normativa do Executivo Federal foi intensa, indicando sempre as alterações constitucionais e a edição de leis, ampliando a regulamentação da área e amplificando a regulação normativa federal. (FREITAS, 2004, p. 682).

Segundo Chirinéa e Barreiro (2009), desde então o papel do Estado deixava de ser o provedor para se tornar regulador e as agências internacionais representadas pelo BM, o Fundo Monetário Internacional – FMI e a UNESCO, iniciaram a adequação do sistema escolar brasileiro para o modelo economicista, objetivando atender às necessidades do mercado de trabalho.

Diante disso Peroni (2008) afirma que ao mesmo tempo em que avançamos na luta por uma educação para todos(as), o Estado passou de executor para avaliador e indutor da qualidade por meio da avaliação.

A partir do esboçado acima, pudemos ver que a realização de estudos na área da avaliação educacional, que revelaram vários problemas, foi de grande importância para despertar o interesse do Estado com a qualidade da educação. Qualidade esta, impactada pela redefinição do papel do Estado, que enxergou na avaliação externa uma oportunidade para

regular os sistemas de ensino sob a lógica da eficiência, da eficácia e da produtividade. O que levou à constituição do Saeb, que apresentaremos a seguir.

3.3.1 O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb

Acrescenta Gatti (2009) que a partir do ano de 1993 o MEC, articulado com as Secretarias Estaduais de Educação, implantou o Saeb. Desenvolvido por meio da amostra nacional de estudantes, a princípio com provas objetivas/modelo clássico, essa avaliação passou a ser realizada anualmente envolvendo as séries do Ensino Fundamental e Médio. Ao aperfeiçoar sua metodologia em 1995, foram adotados procedimentos preconizados pela Teoria da Resposta ao Item – TRI⁸. Para os especialistas essa nova forma oferecia informações mais seguras e daria condições de comparabilidade em escala, o que o outro modelo não proporcionava.

Continuando sua contextualização histórica, essa autora recorda que durante os anos 1990 diversas avaliações de sistemas escolares tomaram corpo também em várias regiões do país, além do âmbito nacional. Nesse sentido, ela destaca os estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Ceará.

Segundo Gatti (2009) as experiências com a formulação de modelos avaliativos contribuíram para a formação e aperfeiçoamento de pesquisadores e técnicos em avaliação de desempenho escolar e institucional em sistemas de ensino (MEC, Secretarias e diversas instituições que se dedicaram ao campo).

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 contribui para a consolidação do Sistema Nacional de Avaliação, aliando-o a aferição do rendimento escolar e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1996).

Nesta linha de raciocínio enfatizamos que no ano de 2005 a Prova Brasil foi introduzida pelo MEC e integrada ao Saeb, ampliando a avaliação de desempenho do sistema educacional, conforme nos informa Gatti (2009). Com isso, de acordo com esta autora, a partir de 2007, avançaram na construção de um indicador, o Ideb, que incorpora o fluxo escolar e as médias de desenvolvimento nas avaliações nacionais. Dessa maneira, “[...] essas médias referem-se ao desempenho no Saeb para os Estados e na *Prova Brasil* para os Municípios. É possível dispor de um valor do Indicador para o país como um todo, cada Estado, Município e Escola.” (GATTI, 2009, pp. 12-13).

⁸ Com base na Matriz de Referência para os testes, atribui ao desempenho dos(as) estudantes uma proficiência e não uma nota.

Conforme discurso oficial⁹, o Saeb é composto por três avaliações, a saber: a Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb; a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc; e a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA.

A Aneb abrange de maneira amostral, a cada dois anos, os(as) estudantes das redes públicas e privadas, localizados(as) nas áreas rurais e urbanas, matriculados(as) no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e também no 3º ano do Ensino Médio. Assim sendo, ela avalia as habilidades dos(as) estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa, com foco na leitura e Matemática, com foco na resolução de problemas. Seu objetivo principal é avaliar a qualidade, equidade e eficiência da educação brasileira e seus resultados são apresentados a cada Unidade da Federação, para as Regiões e o Brasil como um todo.

A Anresc é uma avaliação censitária destinada aos(as) estudantes de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federal. Seu objetivo é avaliar a qualidade do ensino ministrado no interior das escolas. Ela acontece a cada dois anos e avalia as habilidades dos(as) estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa – foco na leitura e Matemática – foco na resolução de problemas, em escolas que tenham no mínimo 20 estudantes matriculados nas séries avaliadas. Nesse caso, essa avaliação recebe ainda o nome de Prova Brasil e seus resultados, disponibilizados por escola e por ente federativo, também são utilizados no cálculo do Ideb¹⁰.

A ANA, foi introduzida recentemente e também é uma avaliação censitária, mas realizada anualmente. Ela envolve os(as) estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública e avalia os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e as condições de oferta do Ciclo de Alfabetização nas escolas.

Souza e Oliveira (2003) salientam que o Saeb, além de medir o desempenho escolar, coleta informações sobre as características dos(as) estudantes, professores(as) e diretores(as). Também colhe informações sobre as condições físicas das escolas, bem como de seus equipamentos. Dessa forma, o Saeb é definido como um sistema de monitoramento apto para “[...] subsidiar as políticas educacionais, tendo como finalidade reverter o quadro de baixa qualidade e produtividade do ensino, caracterizado, essencialmente, pelos índices de repetência e evasão [...].” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 881).

Souza e Oliveira assumem uma dimensão crítica ao Saeb e afirmam que,

⁹ Pesquisa realizada no site: <<http://provabrasil.inep.gov.br/>> Acesso em: 06 jul.2015.

¹⁰ Em uma escala de 0 a 10, o Ideb é calculado a partir da taxa de rendimento escolar (índices de aprovação que são obtidos a partir do Censo Escolar realizado anualmente) e das médias de desempenho nos testes padronizados. Com isso, as médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil – para os Idebs de escolas e municípios e do Saeb – no caso dos Idebs dos estados e a nível nacional. Pesquisa realizada no site: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/como-o-ideb-e-calculado>> Acesso em: 09 jul. 2015.

O delineamento assumido pelo Saeb encontra respaldo em argumentos que se alinham na direção de justificar a avaliação como instrumento de gestão educacional, tais como: possibilidade de compreender e intervir na realidade educacional, necessidade de controle de resultados pelo Estado, estabelecimento de parâmetros para comparação e classificação de desempenhos, estímulo por meio da premiação, possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar. (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 881).

Freitas (2004), ao abordar a avaliação padronizada em larga escala, ressalta que Locatelli (2002), na época diretora de avaliação da educação básica no Inep, teria afirmado que a avaliação sistêmica havia assumido um papel muito importante na formulação e implementação das políticas públicas. Na Educação Básica assumiu o compromisso de monitorar a qualidade, “[...] com o desafio de fazer com que diferentes atores incorporassem a avaliação externa em seu cotidiano vendo-a como apoio para melhorar a qualidade do ensino.” (FREITAS, 2004, p. 665).

Esta autora alerta que nesse período acentuou-se a subordinação do órgão deliberativo, normativo e fiscalizador, o Conselho Nacional de Educação – CNE ao MEC, reforçando a regulação federal via avaliação. Por outro lado, ela destaca que o Inep concentrou o poder operacional e decisório, transformando-se em órgão avaliador e mensurador da educação no país. Em consequência disso, formulou-se um leque de recursos normativos que por meio da regulação formal “[...] adentrou o currículo, inferiu na organização escolar, redefiniu a gestão educacional, fixou a qualidade a ser obtida e seus parâmetros [...]” (FREITAS, 2004, p. 683).

Nesse processo de busca pela qualidade educacional Chirinéa e Barreiro (2009, p. 4) relatam que o Brasil nos últimos 30 anos tem passado por avaliações internacionais, como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa¹¹, “[...] promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, aplicada aos alunos das redes pública e privada, com faixa etária de 15 anos”.

Por fim, assumindo um posicionamento crítico a toda essa lógica, Freitas (2004) revela que por meio de um discurso democrático veio a emergência da avaliação da Educação Básica. Sua importância foi tão acentuada, que de estratégia passou a ser política tornando-se,

¹¹ Conforme discurso oficial o Pisa é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes com a faixa estaria citada, porque se pressupõe que com esta idade, o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Assim sendo, em cada país há uma coordenação nacional e no caso do Brasil o Pisa é coordenado pelo Inep. Dessa maneira, estudantes são selecionados de todos os estados para a realização desta prova e no Brasil ela acontece no mês de maio. Em 2015 o Pisa foi aplicada por meio do computador, com o foco em ciências e também envolveu novas áreas do conhecimento, a competência financeira e resolução colaborativa de problemas, assim como questionário do aluno, questionário do professor e questionário da escola. Pesquisa realizada no site: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>> Acesso em 16 dez. 2015.

na visão governamental, imprescindível para a garantia da qualidade dos sistemas de ensino. Com essa visão, o estado de Minas Gerais construiu seu próprio sistema de avaliação, influenciando o trabalho desenvolvido pelas escolas.

3.4 A constituição do sistema mineiro de avaliação

As políticas que induziram as medidas educacionais tomadas pelo país refletiram no tipo de política adotada no estado de Minas Gerais. Com isso, de acordo com Tripodi (2012), a crença nas avaliações externas como mecanismo propulsor de qualidade pode ser constatada com o expressivo aumento pelos estados e municípios na criação de sistemas próprios de avaliação focados, especialmente, no desempenho dos(as) estudantes em testes padronizados. Nesse caminho, Minas Gerais, além de contribuir com esse aumento, foi o pioneiro na integração de programas de avaliação no panorama educacional brasileiro, tendo experiência com a avaliação da aprendizagem herdada de professores(as) europeus e a formação de professores(as) mineiros nos Estados Unidos, de acordo com Vianna, Antunes e Souza (1993).

Destaca França (2003, p. 8) que as medidas instauradas na década de 1990 em Minas Gerais tinham como cenário a busca pela desconcentração¹² administrativa, conferindo à escola mais responsabilidades no que diz respeito “[...] à administração dos recursos financeiros, processos de formação de professores, fluxo escolar; colocando sobre a escola [...], a responsabilidade final sobre os resultados educacionais”.

Furtado (2007) chama a atenção para a realização do I Congresso Mineiro de Educação em 1983, quando Tancredo de Almeida Neves assumiu o Governo de Minas Gerais, estando à frente da Secretaria de Estado da Educação – SEE, Octávio Elísio Alves Brito. O Congresso procurou possibilitar à sociedade a oportunidade de discutir os problemas da educação (entre eles, a repetência e os altos índices de analfabetismo) no estado traçando, junto com o governo, novos rumos. No entanto, as medidas implantadas após sua realização não foram eficazes para reverter a precária realidade das escolas mineiras.

Nesse sentido, Tripodi (2012) destaca a reforma educativa (Gestão pela Qualidade Total – GQT e Projeto Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais – Pró-Qualidade, ambos financiados pelo BM) apresentada em 1991, pelo governador da época Hélio Garcia, que tinha como um de seus pilares a criação de um sistema de avaliação externa. Mais tarde, em 1995, Eduardo Azeredo deu continuidade a esse processo com sua

¹² Segundo Casassus (1990, p. 17) a desconcentração envolve processos que possuem como objetivo assegurar a eficiência do poder central. Ou seja, “[...] refletiria um movimento “de cima para baixo” [...]”.

sucessão governamental, tendo como Secretário da educação e vice-governador Walfredo dos Mares Guia.

Furtado (2007, p. 6) lembra que no ano de 1998 há uma disputa eleitoral ao cargo de governador do estado entre Itamar Franco e Eduardo Azeredo. Durante a disputa surge a ideia de organizar um fórum, o Fórum Mineiro de Educação, para levantar dados, questões e propostas diante dos problemas educacionais de Minas Gerais. Segundo a autora, à frente desse movimento estava Murílio de Avellar Hingel, o ex-ministro da Educação e do Desporto. Desta forma, “[...] os organizadores do Fórum propunham uma educação que se basearia no respeito à formação humana, na esperança, dignidade e coesão social.” (FURTADO, 2007, p. 6). Além de discussões com a participação de vários órgãos ligados à área da educação, deste Fórum emerge a Carta dos Educadores Mineiros.

Machado (2003) esclarece que as orientações para a construção do Sistema Mineiro de Educação se basearam nas estratégias definidas pelos(as) educadores(as) nesse Fórum. Estratégias estas que, de acordo com esta autora, foram registradas e assinadas pelo então candidato a Governador na época Itamar Franco, na Carta elaborada ao final do evento.

Furtado (2007) ressalta que no governo de Itamar Franco surge a Proposta da “Escola Sagarana”, que visava o desenvolvimento das escolas públicas do estado com o fortalecimento da mineiridade. Desse modo, esta autora afirma que:

As ações da Secretaria de Estado da Educação propostas na gestão 1999/2002 foram: a) Escola Democrática; b) Garantia do acesso e da permanência do estudante na Escola; c) Autonomia administrativa e pedagógica da escola; d) Projeto políticopedagógico e educação de qualidade para todos; e) Valorização dos Profissionais da Educação; f) Relação aberta e franca entre a escola e a comunidade. (FURTADO, 2007, p. 7).

Sendo assim, destaca a autora que fazia parte do Plano Estratégico da Proposta da “Escola Sagarana” implantar: o Sistema Mineiro de Educação; o Sistema Estadual de Avaliação de Desempenho Escolar; o Sistema Estadual de Controle e Avaliação da Qualidade da Educação e o Instituto Superior de Educação. Machado (2003, p. 8) afirma que “[...] a Escola Sagarana propõe a avaliação da educação como instrumento capaz de favorecer a efetivação de ações orientadas para a democratização do ensino”.

Segundo Furtado (2007) os princípios da “Escola Sagarana” se fundamentaram na democracia, no humanismo, na cidadania, modernidade, mineiridade, interação, sendo a

educação um direito de todos(as) e dever do estado. Contudo, a proposta da “Escola Sagarana” não alterou radicalmente o que já vinha sendo realizado.

De acordo com Tripodi (2012), mesmo Itamar Franco estabelecendo críticas ao governo anterior, em sua gestão há a continuidade de projetos desenvolvidos pela outra gestão, a saber: eleição de diretores(as); programas de formação de professores(as) e diretores(as); autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas e avaliação do sistema de ensino.

Nessa lógica, Furtado (2007, p. 8) aborda que há a realização do II Fórum Mineiro de Educação, mantendo a mesma organização, dando continuidade às discussões do I Fórum Mineiro de Educação. Com isso, a “[...] Proposta da “Escola Sagarana” divergia da política nacional, baseava-se na formação completa e integral do ser humano, e não apenas na formação profissional, consumidor, contribuinte”. No entanto ressaltamos que a mencionada proposta de escola não se efetivou de fato e por isso os problemas persistiram no interior das escolas mineiras.

Nessa perspectiva, a autora ressalta que os resultados do II Fórum Mineiro de Educação são encaminhados ao governador Itamar Franco e para atender aos objetivos, planos e estratégias elaborados pela proposta da “Escola Sagarana”, são desenvolvidos pela SEE/MG programas estratégicos objetivando orientar a ação do governo, atender às demandas e desenvolver algumas áreas, dentre elas a avaliação da educação pública e programas permanentes com o intuito de desenvolver a formação, a capacitação, a especialização dos recursos humanos e fortalecer alguns setores da educação.

Acrescentam Araújo e Silva (2011) que a reforma da educação em Minas Gerais se constituiu tanto com a incorporação das reivindicações dos envolvidos, dentre eles os(as) educadores(as), quanto das orientações dos organismos internacionais e políticas administrativas de caráter econômico.

Relata Tripodi (2012) que a experiência da avaliação educacional mineira que começou a ser estruturada a partir de 1991, ao longo do tempo passou por transformações. Sendo assim, Araújo e Silva (2011) enfatizam que a implantação do sistema de avaliação em Minas Gerais, nesse momento, relacionava-se ao que estava acontecendo no país, que também se lançava em novas políticas de avaliação do ensino.

De acordo com Silva, (2010) no período de 1992 a 1998 as propostas de avaliação das escolas públicas de Minas Gerais foram definidas e a Secretaria de Educação criou a Superintendência de Desenvolvimento do Ensino, que por sua vez criou a Diretoria de Avaliação do Ensino/Centro de Qualidade de Avaliação e Informação Educacional –

Dave/Ceave da SEE de MG. E esta diretoria, com o suporte técnico da Fundação Carlos Chagas, implementou o primeiro programa de avaliação (Programa de Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais – AVA/MG). Sendo assim, a aplicação dos testes iniciou em 1992 estendendo-se até 1993.

Destaca Vianna, Antunes e Souza (1993, p. 6) que o AVA/MG partiu do pressuposto de que a avaliação da qualidade da educação exigia a consideração de algumas variáveis relacionadas: ao contexto; a fatores indiretamente ligados à escola; a informações da escola; elementos de entrada; do processo e de dados relativos ao produto. Ou seja, o AVA/MG “partiu do princípio de que não podia limitar-se à verificação do rendimento escolar, por ser este apenas um momento da caracterização da qualidade do ensino”.

Nessa perspectiva, Tripodi (2012) afirma que a criação de um sistema próprio de avaliação ligado à SEE, teve respaldo legal na Constituição do Estado de Minas Gerais de 1989, que em seu Art. 196-X estabelece a “garantia do padrão de qualidade, mediante: a) avaliação cooperativa periódica por órgão próprio do sistema educacional, pelo corpo docente e pelos responsáveis pelos alunos.” (MINAS GERAIS, 1989, p. 101). Dessa forma, o texto constitucional antecipa o Art. 9º-VI da LDBEN 9.394/96 que estabelece,

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. (BRASIL, 1996, p. 10).

Ressalta Tripodi (2012) que no governo de Itamar Franco houve umas das primeiras mudanças no sistema de avaliação mineiro, através da Resolução n. 104, de 14 de julho de 2000, que criou o Simave. Desde então surgiram novos contornos, a saber: os itens que compunham os testes passam a ser produzidos com base nas matrizes curriculares do Saeb e da proposta curricular de Minas Gerais; os testes passaram a verificar apenas os conhecimentos relacionados à Língua Portuguesa e Matemática; a avaliação da escrita por meio da redação, que antes era obrigatória em todos os níveis, deixou de ser utilizada e a TRI foi introduzida na análise dos testes.

3.4.1 O Programa “Choque de Gestão”

Segundo Anastasia (2006), no ano de 2002 o panorama da administração pública estadual em Minas Gerais não era positivo, apresentava um gravíssimo quadro fiscal, com

notório déficit orçamentário desde 1996 e, consequentemente, faltavam recursos para todas as despesas. Entretanto, o autor não atribui esta realidade do estado a um único governo, isso porque segundo Antunes (2015), assim como Itamar Franco, Aécio Neves (2003 – 2010) deu continuidade a projetos que tinham sido elaborados no governo anterior, de Eduardo Azeredo. A este respeito, a autora destaca que esse continuísmo também se encontrava presente na adoção do mesmo modelo gerencial que vinha sendo implantado no estado.

Anastasia (2006) ainda acrescenta que tal quadro do estado decorreu de uma soma de fatores negativos, sendo todos eles vinculados à noção de uma gestão pública não voltada para os resultados, sem metas e formas de acompanhar o desempenho dos órgãos e servidores. Nessa lógica, o autor afirma que o tema da boa gestão assumiu destaque nas discussões com o então candidato na época, Aécio Neves, e como havia pressa na introdução desses novos mecanismos,

[...] logo surgiu a ideia de um choque, ou seja, um conjunto de medidas de rápido impacto para modificar, de vez, o padrão de comportamento da Administração estadual, imprimindo-lhe um ritmo consentâneo com a contemporaneidade própria de uma gestão eficiente, efetiva e eficaz. E este choque deveria operar-se sobre os métodos de gestão na Administração Pública. (ANASTASIA, 2006, p. 15).

Nesse sentido, de acordo com o autor, surgiu o Projeto Choque de Gestão, como linha condutora principal do programa governamental para Minas Gerais.

Tripodi (2012, p. 38) revela que em 2003 o Simave assumiu novas perspectivas ao ser inserido no programa de reforma administrativa do estado, intitulado “Choque de Gestão” “[...] que tem na mensuração de desempenho a base para as novas formas de relação entre governo, servidores e cidadãos, como o alinhamento estratégico de pessoas, sistemas e organizações”.

Nessa medida, Augusto (2012) explica que,

Ao iniciar sua gestão em 2003, a Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEEMG) revelou sensível preocupação com os resultados acadêmicos das escolas públicas estaduais em anos anteriores. Tendo por base a análise dos resultados de produtividade das escolas, desde então têm sido tomadas pelo governo, em seus dois mandatos (2003-2006 e 2007-2010), medidas que refletem a decisão política de alterar a situação, revertendo a posição do Estado no *ranking* nacional. A justificativa para tais medidas seria, segundo o governo, a constatação da ineficácia do serviço público educacional, considerando os estudos realizados sobre a perda de resultados escolares e

recursos financeiros. As mudanças previstas foram apontadas pelos dirigentes como a solução dos problemas da educação escolar, tendo por objetivo sinalizar aos usuários a intenção de melhoria da educação pública. (AUGUSTO, 2012, p. 702).

Em 2003 Aécio Neves assumiu o cargo de governador e nesse mesmo ano implementou o Programa “Choque de Gestão: pessoas, qualidade e inovação na administração pública”, que, de acordo com Tripodi (2012), buscou modernidade, transparência, agilidade e eficiência na gestão. Esta autora salienta que não era apenas a revisão do modelo de gestão administrativa que se fazia necessária, mas também a revisão dos recursos humanos, a busca por parcerias com o setor privado e terceiro setor para prestação dos serviços públicos, alinhando todas essas medidas à avaliação de desempenho institucional e individual.

Segundo Antunes (2015, p. 141) nessa gestão a incessante busca pela qualidade, por meio da eficiência, da efetividade e da eficácia, toma novo fôlego. Desse modo, a autora enfatiza que “[...] a finalidade desse modelo de gestão é a difusão e a aceitação de uma “cultura de avaliação”, tanto externa, como interna, com o intuito de melhorar os serviços prestados, bem como os resultados obtidos”. Ou seja, o estabelecimento de um novo paradigma de gestão pública.

Relatam Duarte *et al.* (2006, p. 98), que também fazem parte do discurso oficial, que dentro do objetivo de conferir ao Estado maior eficiência e efetividade na execução das políticas públicas orientadas para o desenvolvimento econômico-social sustentável, o governo mineiro adotou, com base na Lei nº 14.694 de 30 de julho de 2003 e nos Decretos 43.674 e 43.675 de 04 de dezembro de 2003, um sistema de contratualização denominado “Acordo de Resultados” (contratos de gestão). Conforme afirmam esses(as) autores(as), esse Acordo constitui um instrumento de pactuação de resultados mediante à negociação entre os dirigentes de órgãos e entidades do poder executivo, assim como dos gerentes das unidades administrativas e as autoridades que sobre eles exercem poder hierárquico ou de supervisão. Os(as) autores(as) ainda sustentam que o “Acordo de Resultados”,

É o instrumento gerencial que busca o alinhamento das instituições, a partir da pactuação de resultados e concessão respectiva de autonomias para o alcance de objetivos organizacionais, em linha com os objetivos expressos na agenda de governo, com prioridade para aquelas com maior identidade com os projetos estruturadores. O Acordo tem como finalidades:

- fixar metas de desempenho específicas para órgãos e entidades, compatibilizando a atividade desenvolvida com as políticas públicas e os programas governamentais;

- aumentar a oferta e melhorar a qualidade dos serviços prestados à sociedade;
- aperfeiçoar o acompanhamento e o controle de resultados da gestão pública, mediante instrumento caracterizado pela consensualidade, objetividade, responsabilidade e transparência;
- dar transparência às ações dos órgãos públicos e facilitar o controle social sobre a atividade administrativa, mediante a divulgação, por meio eletrônico, dos termos de cada acordo e de seus resultados;
- racionalizar os gastos com custeio administrativo de forma a possibilitar maior destinação de recursos às atividades finalísticas do órgão ou entidade;
- estimular e valorizar servidores por meio da implantação de programas de capacitação, da valorização e profissionalização;
- estimular o desenvolvimento e a instituição de sistemas de avaliação de desempenho individual dos servidores. (DUARTE et al., 2006, pp. 98-99).

Nesse contexto, Tripodi (2012) relata que entre 2003 e 2006 foram firmados vinte e cinco “Acordos de Resultados”, envolvendo órgãos do executivo estadual, inclusive a Secretaria de Educação. Por conseguinte, o pagamento do prêmio por produtividade aos servidores do estado de Minas Gerais representa o seu principal mecanismo de incentivo.

[...] há na legislação um mecanismo de premiação dos servidores. De forma a incentivar a adoção do instrumento, foi estabelecido, como contrapartida, que aos servidores dos órgãos e entidades acordados serão concedidos incentivos baseados em prêmio por produtividade. O prêmio por produtividade será concedido para os servidores dos órgãos e entidades que logrem a redução das despesas correntes de suas atividades ou o aumento da arrecadação de receitas, quando for o caso. A instituição pode, ainda, aplicar o recurso economizado no desenvolvimento de programas de qualidade e produtividade, treinamento e desenvolvimento de pessoal, modernização, reaparelhamento e racionalização do serviço público. No entanto, a economia com despesas correntes não poderá ser gerada pela redução da cobertura ou da qualidade dos serviços e atividades prestados, definidos no Acordo de Resultados. (DUARTE et al., 2006, p. 100).

Duarte *et al.* (2006, pp. 100-101) explicam que o valor a ser pago do prêmio por produtividade a cada servidor será proporcional ao resultado obtido na Avaliação de Desempenho Individual; aos dias de efetivo exercício das atribuições do cargo/função; e a itens da composição remuneratória do cargo/função desempenhada pelo servidor, definida em regulamento. Dessa maneira, esses(as) autores(as) afirmam que para o “[...] pagamento do prêmio é imprescindível que o Acordo tenha sido avaliado satisfatoriamente, o que significa que o Acordo de Resultados obteve pontuação maior ou igual a 70% do total”.

Alertam Duarte *et al.* (2006, p. 101) que também “[...] está prevista a punição do acordado que obtiver resultado insatisfatório na avaliação, ou seja, menor que 70% [...]”. Desta forma, os(as) autores(as) também ressaltam que,

A partir de duas avaliações insatisfatórias sucessivas, ou três intercaladas em cinco, ou quatro intercaladas em dez, o representante do acordado sofrerá censura pública com a divulgação no diário oficial do Estado e em outros meios de comunicação do não cumprimento do Acordo de Resultados. Além disso, o Acordo é suspenso, são canceladas as autonomias e indisponibilizados os recursos provenientes de economia com despesa corrente ou ampliação de receita. (DUARTE et al., 2006, p. 101).

Com a geração de resultados negativos, Vilhena (2006), reforçando a lógica oficial, destaca que além da censura pública do dirigente máximo dos órgãos e/ou entidades, pode haver a perda do seu cargo público.

Relata Silva, (2010) que a gestão por resultados vincula os reajustes e os bônus salariais dos(as) docentes ao desempenho das escolas nas avaliações.

Antunes (2015) sinaliza que, em curto prazo, o governo mineiro tratou da incorporação do marco regulatório desenvolvido no Mare, no episódio da contrarreforma do Estado brasileiro, englobando a estrutura organizacional do estado, a política de logística e patrimônio, a gestão dos recursos humanos e a introdução do uso de TICs. Dessa maneira, de acordo com essa autora, a médio e a longo prazos foram adotadas medidas de planejamento estratégico e gestão por resultados, instituindo: prêmios e incentivos mediante o cumprimento do Acordo e alcance dos resultados; estratégias políticas de negociação com o Legislativo e, segundo discurso oficial, o “fortalecimento da sociedade civil”, por meio de pontuações com as Organizações da Sociedade Civil de Interesses Públicos – OSCIPS.

Informa Tripodi (2012) que com a reeleição de Aécio Neves, de 2007 a 2010, há a segunda geração do Programa “Choque de Gestão”, denominado “Estado para Resultados”. Nessa lógica, a preocupação deixava de ser a questão de trazer os elementos do mundo empresarial (eficiência, eficácia, produtividade e avaliação) para a gestão pública e sim consolidar e institucionalizar o processo de transformação, assegurando sua irreversibilidade. Isto é, “[...] indo além da ideia de responsabilidade fiscal e incluindo uma responsabilidade social e de gestão, que, em última análise, significa o comprometimento com os resultados de desenvolvimento e a respectiva prestação de contas à sociedade.” (VILHENA, 2006, p. 354).

Tripodi (2012) salienta ainda que o “Estado para Resultados” também incorpora práticas de monitoramento e avaliação das políticas públicas que desenvolve.

Nesse sentido, esta autora explica que de início a interação entre o Simave e o modelo de estado contratual sugere contradições dentro do sistema que podem levar a um enquadramento curricular, visando o sucesso dos(as) estudantes nos testes e ao alcance das metas anteriormente acordadas entre a Secretaria de Educação e as escolas.

Tripodi (2012) aponta que desde então Minas Gerais passou a vivenciar uma gestão por resultados na Educação. Dessa maneira, a autora relata que o discurso da qualidade e equidade do ensino está relacionado ao desempenho dos(as) estudantes nos testes padronizados e aos produtos finalísticos.

Barbosa (2013) aponta que no ano de 2011 e com medidas previstas até 2030, o programa “Choque de Gestão”, mais uma vez foi reformulado e nomeado pelas autoridades “Gestão para a Cidadania”. A autora explica que nessa lógica, além de cliente e usuário, os cidadãos tornam-se coparticipantes nas estratégias do governo. Entretanto, o estado continua sendo regulador, buscando resultados e equilíbrio fiscal numa organização da sociedade em redes, com uma gestão também em redes.

Segundo Antunes (2015) o “Estado em Rede” foi adotado como política pública do governo de Anastasia (2011 a 2014), sendo justificado pela necessidade de dar continuidade à política de utilização da metodologia do planejamento estratégico, que, segundo avaliação do governo, tem sido positiva. Nesse sentido, a autora ressalta que essa gestão apoia-se sob a regionalização e a participação. Com isso, “[...] enfatiza a participação da sociedade civil organizada e uma visão regionalizada das estratégias e metas para a solução dos problemas ainda presentes como resultados das desigualdades sociais regionais.” (ANTUNES, 2015, p. 155).

Apontam Vilhena e Ladeira (2012, pp. 3-4) que em Minas Gerais, a lacuna da participação democrática nos processos de elaboração da estratégia e controle desta, indicou que o cidadão não deveria ser considerado pelo poder público unicamente como destinatário das políticas, e sim como ator relevante no processo de definição delas e das prioridades a serem realizadas. É nesta perspectiva, que os(as) autores(as) afirmam que emerge a “[...] terceira fase do Choque de Gestão, cujo enfoque é a Gestão para a Cidadania, com a manutenção das bases dos modelos anteriores: equilíbrio fiscal, qualidade do gasto público e foco nos resultados”.

No que se refere ao Simave na atualidade, segundo o discurso oficial¹³ suas avaliações são realizadas com o intuito de verificar o desempenho dos(as) estudantes das redes de ensino Estadual e Municipal. A partir delas, a SEE/MG realiza diagnósticos, objetivando identificar as necessidades e demandas do sistema, das escolas, dos(as) professores(as) e dos(as) estudantes. Em seguida, estrutura políticas e ações que se encontram diretamente vinculadas aos resultados das aprendizagens, à qualificação dos(as) docentes, à valorização da escola pública e ao fortalecimento da qualidade da educação no Estado de Minas Gerais.

3.4.2 O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – Proeb

De acordo com a Revista do Sistema de Avaliação de 2014, o Proeb integra o Simave desde sua primeira edição em 2000. Nesse ano foram aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, em 2001 de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, em 2002, apenas de Língua Portuguesa, em 2003, de Matemática e de 2006 a 2014, de Língua Portuguesa e Matemática.

Segundo discurso oficial¹⁴ o Proeb tem o intuito de avaliar as habilidades e competências na Língua Portuguesa e Matemática dos(as) estudantes que estão no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. Salientam Silva, Garcia e Bicalho (2010) que o Proeb utiliza a modalidade da avaliação censitária, entretanto mede os resultados de desempenhos das escolas nos anos finais de cada bloco de ensino e não de cada estudante, como é o caso do Proalfa.

De acordo com Barbosa (2013) o Proeb avalia as escolas da rede estadual e municipal de Minas Gerais. Desta forma, a intenção é que as escolas avaliadas utilizem os resultados visando a melhoria da qualidade educacional.

Conforme a Revista Pedagógica do Proeb¹⁵ de 2014 os testes de proficiência são construídos a partir das Matrizes de Referência que descrevem as habilidades a serem avaliadas por eles. Desta maneira, como o Proeb trabalha com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, existe uma Matriz de Referência para cada uma delas. Assim sendo, a Matriz de Referência consiste em um “recorte” da Matriz Curricular. Essas avaliações buscam verificar se os(as) estudantes desenvolveram as habilidades consideradas essenciais, ou seja, se já dominam as habilidades mínimas necessárias para que avancem no processo educacional. As Matrizes de Referência trazem os conceitos de competência – um

¹³ Pesquisa realizada no site: <<http://www.simave.caedufjf.net/o-programa/>> Acesso em: 24 fev. 2015.

¹⁴ Pesquisa realizada no site: <<http://www.simave.caedufjf.net/proeb/o-que-e-proeb/>> Acesso em: 24 maio 2015.

¹⁵ De Matemática, do 5º ano do Ensino Fundamental.

grupo de habilidades que, em conjunto, correspondem a um resultado; e habilidades – que são explicitadas pelos descritores e têm o propósito de verificar se o(a) estudante detém um conhecimento específico. Os testes de proficiência são compostos por 39 questões objetivas de cada disciplina e possui 26 modelos diferentes de cadernos de prova.

Ainda segundo a Revista Pedagógica do Proeb de 2014 o desempenho dos(as) estudantes nos testes são analisados a partir da Teoria Clássica dos Testes – TCT, onde os resultados são baseados no percentual de acerto obtido, gerando a nota, e da TRI, que atribui ao desempenho dos(as) estudantes uma proficiência e não uma nota, relacionando o conhecimento deles(as) à probabilidade de acerto nos itens (questões). Existem ainda as Escalas de Proficiência que foram desenvolvidas objetivando traduzir as medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar, ou seja, elas são importantes instrumentos na interpretação dos resultados das avaliações. Deste modo as Escalas de Proficiência trazem os grandes domínios do conhecimento (Matemática ou Língua Portuguesa), em seguida eles formam agrupamentos de competências que agregam habilidades da Matriz de Referência e depois temos as competências e os descritores da Matriz de Referência a elas relacionados. Sendo assim, as competências se encontram nas várias linhas das Escalas e para cada uma delas há diferentes graus de complexidades, que são representados pela graduação das cores, indo do amarelo-claro ao vermelho. Desta maneira, temos os seguintes padrões de desempenhos representados em tons de verde: até 175 baixo, até 225 intermediário e acima de 225 recomendado.

Ao relacionar os resultados a cada um dos Domínios da Escala de Proficiência e aos respectivos intervalos de graduação de complexidade de cada competência, é possível observar o nível de desenvolvimento das habilidades aferido pelo teste e o desempenho esperado dos alunos nas etapas de escolaridade em que se encontram. (MINAS GERAIS, 2014, p. 25).

Silva, Garcia e Bicalho (2010) apontam que o Proeb apresenta semelhanças com a Prova Brasil do Saeb. Em meio a elas destacam-se: as características estruturais do programa; a utilização da Matriz de Referência para compor os testes com descritores que apresentam equivalência aos da Matriz da Prova Brasil e o emprego da mesma metodologia (TRI) de composição e análise das avaliações.

Em relação a esse aspecto, Sousa e Oliveira (2010) apontam que tecnicamente vários sistemas estaduais de avaliação foram concebidos em complementaridade ao Saeb e isso

significa que suas características seriam originalmente compatíveis ou que dessa forma foram se constituindo. Isto é, “[...] a construção dos sistemas estaduais de avaliação deveu-se em grande parte à indução do governo federal e à sua iniciativa de criar o Saeb, de caráter amostral.” (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 811)

Outro fato destacado pelos autores é que em muitos casos os financiamentos concedidos pelo Banco Mundial previam o desenvolvimento de sistemas de avaliação por parte dos estados. Dessa maneira, segundo esses autores a partir do momento em que o governo federal opta a também realizar testagem censitária (Prova Brasil), emergem problemas. Assim sendo, os Estados passam a questionar a validade da manutenção dos sistemas próprios de avaliação e há uma superposição de avaliações dificultando o trabalho das escolas em consumir tantos resultados.

É possível inferir que alguns dos gestores dos sistemas estudados já teriam abandonado a implementação de seus próprios sistemas se tivessem confiança na perenidade da Prova Brasil. De toda forma, o arranjo estabelecido padece de um problema estrutural. A única finalidade de um sistema censitário é sua utilização na gestão do sistema de ensino com implicações para cada escola, ou até mesmo para professores e alunos, uma vez que a coleta de informações é satisfatoriamente respondida por um sistema amostral, de custo significativamente mais baixo. Na medida em que os estados não pactuaram com o governo federal a utilização da Prova Brasil para fins de gestão do sistema, ocorre um problema de equacionamento quanto ao seu uso, além da já mencionada superposição de avaliações. (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 20).

Nessa lógica, por meio de Revistas Pedagógicas¹⁶ elaboradas separadamente para os anos avaliados, são encaminhados anualmente às escolas os resultados das avaliações realizadas com o intuito de que as escolas se apropriem desses resultados, utilizando-os no trabalho pedagógico, visando à melhoria da qualidade do ensino e consequentemente da educação no estado de Minas Gerais.

De acordo com a Revista Pedagógica do Proeb¹⁷ de 2013 a avaliação realizada nesse período revelou avanços no desempenho dos(as) estudantes, conforme abaixo,

¹⁶ As Revistas Pedagógicas elaboradas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd, da Universidade Federal de Juiz de Fora podem ser encontradas no site: <http://www.simave.caedufjf.net/proalfa/colecao/colecao-2014/>.

¹⁷ De Língua Portuguesa, do 5º ano do Ensino Fundamental.

No 5º ano do ensino fundamental, o percentual de estudantes no nível recomendado de desempenho em Língua Portuguesa passou de 45,6%, em 2012, para 46,5%, em 2013. No 9º ano do ensino fundamental o crescimento foi mais significativo. Em 2012, o percentual de alunos no nível recomendado era 34,8% e em 2013 foi de 40,5%. Já no 3º ano do ensino médio o crescimento também foi expressivo, passou de 30,7% para 36,4%. (MINAS GERAIS, 2013, p. 5).

Na disciplina de Matemática,

[...] no 5º ano do ensino fundamental, o percentual de estudantes no nível de desempenho recomendado passou de 60%, em 2012, para 61,7%, em 2013. Nos demais níveis avaliados — 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio — o percentual de estudantes nesse nível ficou estável. No 9º ano, o percentual passou de 23,2% para 22,9% e no 3º ano passou de 3,75% para 3,85% de um ano para o outro. (MINAS GERAIS, 2013, p. 5).

Segundo a Revista Pedagógica do Proeb de 2013, em comparação com os outros estados, por meio de outras avaliações, o desempenho da rede estadual de Minas Gerais foi muito positivo. Outro destaque que esta revista traz refere-se aos índices de participação.

Em todos os níveis avaliados, a rede estadual alcançou participação recorde na história do Proeb. No 5º ano do ensino fundamental, 94,2% dos estudantes fizeram as provas. No 9º ano esse percentual também ultrapassou os 90% e ficou em 90,5%. Já no 3º ano do ensino médio, a participação dos alunos ficou em 85,1%. (MINAS GERAIS, 2013, p. 5).

Desse modo, a Revista revela que houve um avanço nos anos iniciais, mas nos demais níveis, uma oscilação. Com isso, os resultados mostram que o desafio maior continua sendo o Ensino Médio.

Nesta linha de raciocínio, descobrimos no site do Simave, os resultados¹⁸ das avaliações do Proeb realizadas no ano de 2014 pelos(as) estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, da “Escola Municipal Pro Dia Nascer Feliz”, na qual realizamos nossas observações. Dessa forma, na disciplina de Língua Portuguesa a escola encontra-se com o desempenho baixo, com média 171,1 e em Matemática no intermediário, com média 194,1.

¹⁸ Pesquisa realizada no site:

<<http://resultados.caedufjf.net/resultados/publico/apresentacaoresultadospage.jsf?idParticipante=13>> Acesso em 15 jul.2015.

3.4.3 O Programa de Avaliação da Alfabetização – Proalfa

Conforme discurso oficial¹⁹ o objetivo do Proalfa é verificar os níveis de alfabetização dos(as) estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública e seus resultados são utilizados para fundamentar intervenções no processo de alfabetização e letramento. De acordo com Silva, Garcia e Bicalho (2010) o Proalfa reúne duas modalidades de avaliação: a censitária, que fornece o nível de alfabetização em que cada estudante se encontra e é destinada aos que estão no 3º ano do Ensino Fundamental e aqueles(as) que na aplicação do ano anterior apresentaram baixo desempenho; e a amostral, que é aplicada aos(as) estudantes do 2º e 4º anos do Ensino Fundamental.

Com base na Revista do Sistema de Avaliação de 2014, o Proalfa integra o Simave e avalia os(as) estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental na disciplina de Língua Portuguesa. O Proalfa foi iniciado em 2005 e passou por ampliações, agregando novas avaliações. No ano de 2005 realizou-se avaliação amostral do 2º ano do Ensino Fundamental, apenas da rede estadual. Já em 2006, foram aplicadas avaliação amostral para o 2º ano e avaliação censitária para o 3º ano. De 2007 a 2014 realizou-se avaliação amostral no 2º ano, avaliação censitária no 3º ano, avaliação amostral no 4º ano e avaliação censitária de baixo desempenho. Como falamos anteriormente, esta última avaliação é aplicada aos(as) estudantes que na avaliação censitária da edição anterior, obtiveram baixo desempenho, não consolidando as habilidades esperadas para o período de escolarização. Sobre este assunto, a Revista Pedagógica do Proalfa traz o seguinte destaque:

Importa ressaltar que o 3º ano marca a conclusão do Ciclo da Alfabetização. Por isso, avaliar os alunos desta etapa, de forma censitária, possibilita diagnosticar pontualmente o desempenho de cada estudante, a fim de promover as intervenções necessárias à constante melhoria da aprendizagem. Desta forma, a avaliação censitária do 3º ano torna-se indicador indispensável à proposição de políticas públicas correlatas à Alfabetização [...]. (MINAS GERAIS, 2013, p. 11).

Para Barbosa (2013, p. 97) a criação do Proalfa “foi justificada pela necessidade de acompanhar a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em Minas Gerais, a partir de 2004 [...]. Ressalta essa autora que a finalidade de tal ampliação seria o aumento do período

¹⁹ Pesquisa realizada no site: <<http://www.simave.caedufjf.net/proalfa/o-que-e-o-proalfa/>> Acesso em: 24 maio 2015.

de permanência dos(as) estudantes nas escolas, para que eles(as) pudessem ter mais oportunidades de alfabetização.

Filgueiras (2013) afirma que o Estado de Minas Gerais com a implementação do Proalfa foi pioneiro ao desenvolver instrumentos avaliativos com o intuito de melhorar o processo de alfabetização.

Nessa perspectiva, a Revista Pedagógica do Proalfa de 2014 mostra que assim como o Proeb, o Proalfa possui uma Matriz de Referência (da disciplina de Língua Portuguesa) que detalha as habilidades a serem avaliadas pelos testes de proficiência. Desta maneira, o desempenho dos(as) estudantes nos testes, também são analisados a partir da TCT e da TRI. O teste de proficiência do Proalfa é composto por 28 itens, formando quatro modelos diferentes de provas.

Essa Revista ainda aponta que o Proalfa também conta com uma Escala de Proficiência, nesse caso apenas de Língua Portuguesa. Na primeira coluna dessa Escala encontramos os grandes tópicos do conhecimento de Língua Portuguesa, consequentemente esses tópicos são agrupados de competências que agregam habilidades da Matriz de Referência. Na sequência, são apresentados as competências e os descritores da Matriz de Referência que a elas encontram-se relacionados. Com isso, as competências estão dispostas nas várias linhas da Escala, sendo que para cada uma delas há diferentes graus de complexidade que são representadas pela graduação de cores, indo do azul-claro ao azul-escuro. Dessa maneira, temos os seguintes padrões de desempenho: até 450 baixo, de 450 a 500 intermediário e acima de 500 recomendado.

Segundo a Revista Pedagógica do Proalfa de 2013 as avaliações realizadas nesse mesmo ano, trouxeram resultados bastante significativos. De acordo com a Revista Pedagógica do Proalfa,

Pela primeira vez na história, o percentual ultrapassou a marca dos 90%, atingindo 93,1%. Em outras palavras, quer dizer que mais de 70 mil alunos do 3º ano do ensino fundamental, em números absolutos, leem, escrevem, interpretam e fazem síntese de textos dentro do nível considerado recomendado. (MINAS GERAIS, 2013, p. 5).

Além disso, conforme essa mesma Revista, os resultados do Proalfa mostram uma redução do percentual de estudantes no nível baixo de letramento e a elevação no índice de participação. Com isso a Revista aponta que,

Em 2013, 95,1% dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental na rede estadual fizeram as provas. Isso significa que dos 80.138 que deveriam fazer as provas, mais de 76 mil participaram. Esse também é um percentual nunca antes atingido na história do Proalfa em Minas Gerais. (MINAS GERAIS, 2013, p. 5).

Constatamos que os resultados²⁰ da avaliação do Proalfa de 2014 realizada pelos(as) estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, da “Escola Municipal Pro Dia Nascer Feliz”, na qual realizamos nossa pesquisa, mostram que a mesma conseguiu atingir o nível recomendado, com média de 621,1.

Acredita Filgueiras (2013) que a classificação de níveis de desempenho é relevante para, de certa forma, orientar o trabalho dos(as) professores(as) em sala de aula, já que para os(as) estudantes que se encontram no baixo desempenho aconselha-se uma atenção especial, objetivando que as dificuldades por eles(as) apresentadas sejam sanadas. Resta-nos questionar se de fato nossas escolas estão conseguindo colocar em prática esta importante tarefa, pois se sabe que os resultados chegam até às instituições em seu estado bruto exigindo dos(as) educadores(as) interpretação pedagógica. Entretanto, quando os(as) educadores(as) vão analisar os resultados se deparam com escalas de proficiência que, muitas vezes, podem lhes dificultar a interpretação, uma vez que eles(as) não foram orientados para lidar com aquele tipo de material.

3.4.4 O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE

Caracterizado como uma avaliação contínua externa, mas que é aplicada pela escola, o PAAE²¹ tem como objetivos e finalidades: realizar diagnósticos progressivos da aprendizagem escolar acompanhando o desenvolvimento dos(as) estudantes ao longo do ano letivo; fornecer subsídios para intervenções que promovam a melhoria da aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes e assegurar, por meio do aprendizado dos conteúdos do CBC, um padrão de ensino para todos(as) os(as) estudantes.

Segundo o site²² do PAAE, ele foi planejado em 2003 para a Educação Básica, mas foram nos dois anos seguintes que criaram o desenho do Programa e o Banco de Itens para os

²⁰ Pesquisa realizada no site:

<<http://resultados.caedufjf.net/resultados/publico/apresentacaoresultadospage.jsf?idParticipante=26>> Acesso em 17 jul. 2015.

²¹ Pesquisa realizada no site:

<http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v3/default.aspx?id_objeto=143421&id_pai=143294&area=atributo> Acesso em 16 jul. 2015.

²² Pesquisa realizada no site:

anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Consequentemente, de 2005 a 2009 esse Programa foi implantado no 1º ano do Ensino Médio. Durante este período, mais especificamente em 2005, realizou-se um projeto piloto para testar a metodologia da avaliação e as funcionalidades do sistema envolvendo 72 escolas. De 2006 a 2007 essa metodologia foi aplicada em 226 escolas, os resultados satisfatórios recomendaram o PAAE e ele foi ampliado em 2008 para todas as 2000 escolas de Ensino Médio. Dessa forma, em 2010 o PAAE foi institucionalizado e a partir daí, iniciou-se estudos com pesquisas para a implementação do Programa *online*. Desse modo, baseada nos resultados desses estudos, a SEE/MG estabeleceu metas para incorporar mais escolas de Ensino Médio. Assim, em 2011 o PAAE foi ampliado para os anos finais do Ensino Fundamental, com a aplicação de testes de Língua Portuguesa e Matemática. No ano de 2014 cerca de 30% das escolas de Ensino Médio realizaram provas no 1º ano, via computador conectado à internet.

Conforme dados oficiais,²³ o PAAE tem um Banco de Itens com questões de múltipla escolha e discursivas de produção de texto, que apresentam graus de dificuldades diferenciados buscando atender às etapas de aprendizagem dos(as) estudantes. As disciplinas avaliadas pelas questões objetivas são: para os anos finais do Ensino Fundamental – Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Estrangeira – Inglês, Língua Portuguesa e Matemática; e para o 1º ano do Ensino Médio – Arte, Biologia, Educação Física, Física, Filosofia, Geografia, História, Língua Estrangeira – Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia. No que se refere às questões discursivas, elas avaliam as habilidades de produção de texto em Língua Portuguesa. Nesse sentido, o sistema permite a geração de provas *online*, para aplicação impressa ou no computador/tablet/smartphone conectados à internet, sendo que quando aplicadas utilizando esses dispositivos os resultados são disponibilizados imediatamente.

Relatam Mattos, Mattos F. e Simões (2014) que com o PAAE, a SEE/MG criou uma política de avaliação da aprendizagem, conferindo às escolas a responsabilidade por sua coordenação e gestão de seus resultados. Consequentemente, destinou ao sistema estadual de ensino, a responsabilidade de fornecer suporte didático para sua operacionalização e definição dos referenciais de aprendizagem considerados indicadores básicos para todos(as) os(as) estudantes de Minas Gerais.

²³ http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v3/default.aspx?id_objeto=323381&id_pai=143294&area=atributo Acesso em 16 jul. 2015.

²³ Pesquisa realizada no site:

http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v3/default.aspx?id_objeto=143651&id_pai=143294&area=atributo Acesso em 16/07/2015.

Barbosa (2013) aponta que as avaliações do PAAE são realizadas em três momentos durante o ano. No início do ano letivo avalia-se para levantar o conhecimento prévio dos(as) estudantes (avaliação diagnóstica) e conhecer a turma, fornecendo um ponto de partida para o(a) professor(a) planejar o trabalho. No segundo momento, ao final do ano letivo, avalia-se para identificar os conhecimentos adquiridos pelos(as) estudantes (avaliação da aprendizagem anual), tendo como base os conteúdos e habilidades do CBC. Já o terceiro momento refere-se à autoavaliação dos(as) estudantes. Para isto eles(as) poderão acessar o Banco de Itens e responder as provas *online*. No entanto, mesmo estando prevista desde o início do Programa, a autoavaliação por parte dos(as) estudantes ainda se encontra em fase de planejamento.

Esclarece Barbosa (2013) que a aplicação das avaliações do PAAE que acontece nas escolas, envolve a participação dos(as) diretores(as), dos(as) professores(as) e dos(as) especialistas. A respeito disso,

Verifica-se na prática que é responsabilidade do professor a aplicação e resolução da prova, a tabulação das respostas de seus alunos por alternativa e a inserção das mesmas no sistema. É importante destacar que ao inserir o gabarito no sistema, o professor não conta com o gabarito prévio, portanto, o PAAE avalia tanto o aluno quanto o professor, embora haja um espaço para pedido de revisão e sugestões caso o professor considere que a questão apresenta problemas. (BARBOSA, 2013, p. 102).

Esta autora afirma ainda que são gerados relatórios e gráficos com os resultados das avaliações realizadas pelos(as) estudantes e recomenda-se que os(as) gestores(as), professores(as) e equipe pedagógica das SRE os analisem, visando a melhoria da qualidade do ensino.

3.4.5 O Sistema Mineiro de Avaliação: visões e críticas

Paralelo aos problemas enfrentados pela escola temos as avaliações externas implementadas pelas políticas públicas, quase sempre de forma punitiva, promovendo competições entre os(as) estudantes, professores(as) e escolas. Isso, porque, de acordo com Sordi e Ludke (2009), classifica através do rendimento e da “qualidade” os(as) melhores e os(as) piores. Nesse sentido, os(as) profissionais da educação, muitas vezes se encontram desestabilizados, sem ação frente aos resultados e principalmente desunidos, tendendo à aceitação, sem críticas, às exigências impostas pelas políticas públicas.

Castro (1999, p. 36), ao defender a proposta de avaliação em larga escala, afirma que os padrões medidos pelos testes significam a equidade de oportunidades podendo “[...] tornar-se um poderoso mecanismo indutor da melhoria da qualidade da educação [...]”. Também podem fornecer informações para que os sistemas de ensino e as escolas sejam cobrados pela responsabilidade com o processo de ensino-aprendizagem. A questão que se coloca é: como os padrões podem levar em conta tantas diversidades e especificidades? Sabe-se que os processos de avaliação externa não têm conseguido essa igualdade e por isso vêm desempenhando um papel de homogeneização, classificação e punição.

Chirinéa e Barreiro (2009) enfatizam que,

As avaliações, neste sentido, são utilizadas como instrumentos de medida, adequação e controle dos sistemas educativos, passando a orientar políticas públicas na área da educação. O foco, portanto, não é a intervenção dos poderes públicos, mas a responsabilidade da escola pelo sucesso ou fracasso, instalando-se desta forma, um sistema de competição entre elas, e criando, até certo ponto, critérios de produtividade assumidos pelas escolas e controlados pelos governos (CHIRINÉA; BARREIRO, 2009, p. 5).

Ao analisar as políticas de avaliação, Freitas (2004) afirma que elas contribuíram para a criação de mecanismos flexibilizadores da avaliação da aprendizagem, que se constituíram como peças chaves para regular o fluxo escolar, dentre eles a autora destaca: a classificação/reclassificação; a progressão parcial e continuada.

Entretanto, Castro (1999, p.12), ao defender tais políticas, afirma que os programas de aceleração da aprendizagem atacam a distorção idade/série, sendo para ela uma das principais causas associadas ao baixo rendimento dos(as) estudantes. Dessa maneira a autora destaca que a repetência e o abandono; a distorção idade/série; o aumento dos custos; a queda dos níveis de desempenho e o fracasso escolar “[...] estão levando os sistemas de ensino a criarem programas de aceleração da aprendizagem e a promoverem outras iniciativas com vistas à correção do fluxo escolar”.

Acreditamos que a correção do fluxo escolar é um mecanismo formulado para acelerar o processo de formação dos(as) estudantes, mascarando situações de não aprendizagem por parte deles(as). Fato que pode ser confirmado no dia a dia de algumas escolas.

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 ou relegados a programas de recuperação, aceleração,

progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, pseudo-escolas de tempo integral, cuja eliminação da escola foi suspensa ou adiada e aguardam sua eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou conjunto de séries, quando então saem das estatísticas de reprovação, ou em algum momento da vida escolar a estatística seja mais confortável. (FREITAS, L. C., 2007, p. 968).

Souza e Oliveira (2003, p. 890) alertam para o fato de que o Estado regulador tem difundindo nos sistemas escolares uma concepção de avaliação que vem estimulando a competição entre as escolas e responsabilizando-as pelo sucesso ou fracasso. Segundo os(as) autores(as) “a crença é a de que as pressões geradas pela competição, suscitada pelos procedimentos avaliativos, farão com que sejam mobilizados processos e recursos que resultarão em melhoria da qualidade de ensino”.

Apontam Sousa e Lopes (2010, p. 54) que “[...] está-se optando por controle e regulação, desprezando-se o potencial indutor para as mudanças que, no plano do discurso, visam à qualidade de ensino para todos”. Chamam também a atenção para o fato de que os significados que assumem as avaliações para os(as) gestores(as) das instâncias centrais e intermediárias (responsáveis pela administração da educação) e para as instituições de ensino, vão depender bastante do uso que será feito dos resultados. Desse modo, as decisões decorrentes deles poderão servir para a transformação da realidade (propósitos democráticos) ou para potencializar iniciativas que intensifiquem as desigualdades, levando à exclusão.

Como iniciativas visando à indução de mudanças Sousa e Lopes (2010) indicam: a ampla divulgação dos resultados das avaliações (justificados como transparência); a responsabilização pelos resultados por parte das instituições e os incentivos financeiros como apoio às escolas por parte das políticas públicas.

Para Brooke (2006, pp. 399-400) a resistência dos profissionais das escolas aos sistemas de responsabilização “[...] fundamenta-se no argumento de que a escola não pode ser responsabilizada por seus resultados se as secretarias não assegurarem as condições indispensáveis para um trabalho de qualidade”.

Castro (1999, p. 18), reforçando a necessidade de uma regulação por parte do governo, afirma que as reformas institucionais no setor educacional fortaleceram o papel do governo federal de coordenador das políticas nacionais e ao mesmo tempo redefiniu as responsabilidades dos estados e municípios na oferta da educação. Desta forma, afirma a autora que os “sistemas estaduais e municipais de ensino [...] passaram a promover inovações pedagógicas, incorporando às suas prioridades o desenvolvimento da gestão e a

implementação de instrumentos de avaliação”. A partir daí a escola passou a assumir maior responsabilidade por seus resultados.

Silva, Garcia e Bicalho (2010) destacam que a avaliação da educação básica não se limitou ao âmbito federal (Saeb), mas que aconteceram desdobramentos dos sistemas em nível estadual, no caso de Minas Gerais com a implementação do Simave.

Relatam Silva, Garcia e Bicalho (2010) que no ano de 2007 foi implantado o Programa de Intervenção Pedagógica – PIP em Minas Gerais e com isso cada escola é orientada a elaborar e colocar em ação o seu Plano de Intervenção Pedagógica – PIP. Vale destacar que o PIP está condicionado e vinculado às etapas de divulgação, leitura, apropriação e análise pedagógica dos resultados das avaliações que são disponibilizados pela SEE/MG por meio do encaminhamento dos Boletins Pedagógicos e/ou Revistas Pedagógicas do Simave às escolas anualmente.

Como já sinalizamos, dados do discurso oficial²⁴ indicam que o Simave foi estruturado para realizar diagnósticos objetivando compreender as dimensões do sistema público de educação do estado e buscar seu aperfeiçoamento e eficácia. Dessa maneira, sua função é desenvolver programas de avaliação integrados, dos quais seus resultados evidenciem as necessidades de planejamento e ação nos diferentes níveis e momentos, dentre eles: da sala de aula; da escola; do sistema; da ação docente; da gestão escolar; das políticas públicas para a educação; do nível de aprendizagem na alfabetização e nos conteúdos básicos do Ensino Fundamental e Médio.

Ao analisarem os limites do Simave, Carnielli e Machado (2005) relatam que sob a lógica de uma gestão participativa e democrática, no nível central foi constituído o Conselho Deliberativo, envolvendo representantes da SEE, das secretarias dos municípios, do Conselho Estadual de Educação, das Instituições de Ensino Superior – IES e dos(as) profissionais da educação. No entanto, as autoras destacam que os(as) professores(as) não obtiveram lugar para uma efetiva participação no planejamento e na operacionalização do processo e acabaram sendo representados(as) por profissionais em posição de comando. Melhor dizendo, a ação dos(as) professores(as) limitou-se à aplicação dos testes. Diante disso, pode-se dizer que desconsideraram o fato de que eles(as) são os(as) que mais conhecem a realidade da aprendizagem dos(as) estudantes e por isso poderiam dar grandes contribuições ao processo de avaliação.

²⁴ Pesquisa realizada no site:

<http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v3/default.aspx?id_objeto=323374&id_pai=23967&area=atributo> Acesso em: 24 fev. 2015.

Araújo e Silva (2011) apontam os princípios que fundamentam o Simave, dentre eles estão: o princípio da descentralização – que orienta a associação entre secretarias municipais de educação, superintendências regionais de ensino e escolas; participação – onde se encontram os(as) profissionais da educação básica; centralidade da escola – sendo o foco da política na escola, no trabalho que realiza e nas dificuldades que enfrenta; gestão consorciada – associação com as IES; formação de professor(a) – subsidiada por políticas de formação inicial e continuada segundo informações geradas pelas avaliações; publicidade – que objetiva facilitar o acesso às informações, no que tange à educação, pela sociedade e, por fim, o princípio da independência – o programa tem como obrigação se constituir a serviço da sociedade e da democracia participativa.

Ao mesmo tempo esses(as) autores(as) chamam a atenção para os limites de alguns princípios. No de formação continuada dos(as) professores(as) questionam o que de fato se realizou para efetivar tal formação. No que se refere ao princípio foco na escola, questionam a ênfase dada pelos agentes educacionais aos resultados no sentido de planejar atividades buscando a melhoria deles. Dessa maneira, também destacam que,

[...] a ênfase nas *estratégias pedagógicas* em detrimento das medidas políticas, como capacitação do professor e valorização do trabalho docente, subverte os princípios da *centralidade da escola* e da *formação do professor*, que fundamentam a política de avaliação. (ARAÚJO; SILVA, 2011, p. 219).

Aponta Filgueiras (2013) que programas estaduais de avaliação de sete estados brasileiros, dentre eles o de Minas Gerais, estão sob a gestão do Caed. Dessa maneira, a autora esclarece que,

Os programas de avaliação geridos pelo Caed apresentam características de avaliação quantitativa em larga escala, censitárias e/ou amostrais. Há alguns programas que aplicam questionários contextuais para gestores, professores e alunos, na tentativa de estabelecer cruzamento de dados quantitativos com dados qualitativos, buscando assim captar as especificidades regionais e por escolas e seus respectivos contextos de produção do ensino-aprendizagem. Há também alguns programas que apresentam avaliações específicas no que concerne ao processo de alfabetização. (FILGUEIRAS, 2013, pp. 47-48).

Para Silva, Garcia e Bicalho (2010) os resultados educacionais obtidos por meio do desenvolvimento de programas específicos de avaliação em larga escala, como os do Simave,

apresentam expressiva importância na formulação de políticas públicas que viabilizam intervenções conjunturais efetivas nos níveis micro (escolas) e macro (secretarias e ministério). Dessa maneira, também representam um mecanismo de indução às mudanças e inovações educacionais.

Dando continuidade à discussão, os(as) autores(as) chamam a atenção para o uso de indicadores de desempenho para a avaliação da qualidade e afirmam que eles representam um mecanismo gerencial de controle e responsabilização (*accountability*). Estratégia esta que vem se expandindo bastante, sobretudo na área da educação, sendo empregada nas políticas públicas implementadas em âmbito federal e estadual, como é o caso de Minas Gerais, responsabilizando escolas e municípios.

Segundo Silva, Garcia e Bicalho (2010) a ação reguladora desenvolvida pelo órgão governamental central com o apoio das políticas de responsabilização de escolas e municípios, recorrem à pactuação de índices, metas e na exposição social dos resultados. Essa lógica acredita que essas medidas possam garantir a qualidade dos nossos sistemas de ensino, quando na verdade estimulam a competição e ranqueiam as escolas. Sem falar na redução e/ou limitação do currículo escolar que já é uma realidade no interior das instituições escolares, pois para atender às competências e habilidades que serão cobradas nas avaliações externas, elas têm explorado mais a Língua Portuguesa e a Matemática.

Enfatiza Freitas (2012) que com o estreitamento curricular a escola tem esquecido as outras dimensões da matriz formativa, dentre elas cita: a criatividade, as artes e a cultura; a afetividade e o desenvolvimento corporal. De acordo com o autor,

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de boa educação. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres. (FREITAS, 2012, p. 389).

Sousa e Lopes (2010, p. 54) destacam que as avaliações sistêmicas por meio das provas e de padrões pré-estabelecidos sinalizam expectativas a serem alcançadas no decorrer da trajetória escolar do(a) educando(a). Ou seja, acabam indicando “[...] o que se considera válido em termos de resultados escolares”.

Frente a essa observação elas lançam algumas indagações que nos fazem refletir: “[...] essas áreas do conhecimento são suficientes para se medir a qualidade do ensino? A inserção e inclusão das novas gerações — papel social da escola básica — se dá somente a partir de bons desempenhos nessas áreas?” (SOUZA; LOPES, 2010, p. 56).

Para Ravitch (2011) os testes padronizados devem seguir e ser baseados no currículo, e não substituí-lo ou precedê-lo. Defende a autora que os(as) estudantes necessitam de uma fundamentação coerente do conhecimento e das habilidades que cresçam mais fortes a cada ano de escolarização. E para ela não só o conhecimento e as habilidades são importantes, mas também aprender a pensar, debater, questionar, explicar ideias e ouvir com respeito os(as) outros(as).

Souza e Oliveira (2003, p. 883) defendem que para potencializar a dimensão educativa/formativa da avaliação é necessário, por parte da escola, a promoção de sua autonomia pedagógica e didática. Entretanto, pode-se dizer que isso não ocorrerá através da “[...] conformação, que se realiza quando se delimita que conhecimento deverá ser legitimado pela escola, cujo cumprimento é condição para sua premiação”.

Para Brooke (2006, p. 378) a disputa entre as nações por um lugar no mercado global, tem levado os governos a se preocuparem com os resultados de seus sistemas de educação e isso tem sido respondido por meio da implementação de políticas de *accountability* que são políticas de responsabilização. Dessa maneira, elas divulgam “[...] as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição”. Alerta Freitas (2012) que os(as) professores(as), sob pressão, tendem a concentrar-se naqueles(as) estudantes que encontram-se mais próximos da média ou dos padrões médios de desempenho, buscando maximizá-los, evitando efeitos adversos. Em consequência disso, os(as) estudantes com dificuldades vão sendo deixados(as) de lado, tornando até mesmo esquecidos(as) no interior da escola.

Analizando o futuro das políticas de responsabilização no Brasil, levando em consideração a vivência de outros países como Inglaterra e Estados Unidos, Brooke mostra os ingredientes básicos favoráveis à implantação dessas políticas:

1. a decisão por parte das autoridades de tornar públicas as diferenças de nível de desempenho das escolas (ingrediente autoridade); 2. o uso de testes ou procedimentos padronizados para fornecer este tipo de informação (ingrediente informação); 3. os critérios para analisar esta informação e para determinar quais escolas têm melhor desempenho (ingrediente padrões); 4.

os critérios para a aplicação de incentivos ou sanções conforme os padrões estabelecidos (ingrediente consequências). (BROOKE, 2006, pp. 379-380).

Brooke (2006) ainda sustenta a hipótese de que existe uma migração das políticas educacionais de um país para outro, devido à atuação difundida por parte das agências internacionais e pela globalização das informações. Isso acaba justificando a adoção da política de responsabilização pelo Brasil no que diz respeito à educação.

Entretanto, quando esse autor menciona o Simave, deixa claro que não acredita que ele se configura como sistema de responsabilização, pelo fato de em sua configuração inicial (AVA/MG) ter sido pensado para não fazer comparações entre as escolas. Sendo assim, ele desconsidera as transformações que o programa de avaliação passou ao longo do tempo.

Nesse contexto, Tripodi (2012) confirma que o AVA/MG (mais tarde substituído pelo Simave) inicialmente foi estruturado para garantir a autonomia pedagógica dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e também como um meio de gerar informações sobre a educação subsidiando, a partir do desempenho cognitivo dos(as) estudantes nos testes, a tomada de decisões no processo de ensino. Entretanto, destaca a autora que o princípio de reconhecer o trabalho dos(as) educadores(as) e das escolas que atingissem melhor desempenho já se fazia presente na proposta, mas ganha centralidade na política educacional com a reforma estadual que tem seu ápice na gestão de Aécio Neves, com o Programa “Choque de Gestão” (2003 a 2006) e posteriormente com o Programa “Estado para Resultados” (2007 a 2010).

De acordo com Fernandes e Gremaud (2009) a divulgação ampla dos resultados alcançados pelas escolas pode orientar que determinadas instituições também alcancem bons resultados seguindo o modelo daquelas que já obtém sucesso. Sem considerar as especificidades das escolas eles acreditam que se determinado procedimento deu certo em uma instituição, também poderá acontecer nas outras. O que implicará em resultados positivos para ambas.

Também defendem a divulgação ampla dos resultados das avaliações como elemento de pressão para a melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas escolas. Sendo assim, as famílias e a comunidade local podem cobrar a melhoria dos resultados. As famílias, ainda podem utilizar dessas informações para a escolha da escola dos(as) filhos(as). Desta forma, estão promovendo uma velada punição às escolas.

Para Ravitch (2011, p. 189) um bom sistema de responsabilização, nomeado por ela de “responsabilização positiva”, deve incluir: o julgamento profissional; outras medidas de

desempenhos dos(as) estudantes (trabalhos; notas; avaliações dos(as) professores(as); frequência e taxas de graduação); o que está sendo proporcionado em termos de recursos; o tamanho das turmas; os espaços; a formação dos(as) docentes e o currículo. A respeito disso, a autora frisa que “o objetivo da responsabilização deveria ser apoiar e melhorar as escolas, não uma destruição cega de carreiras, reputações, vidas, comunidades e instituições. [...]”.

Reconhecem Fernandes e Gremaud (2009) fatos que podem ocorrer no interior das escolas na busca de resultados positivos nas avaliações sistêmicas, dentre eles destaca-se: as estratégias para alteração dos resultados – treinar²⁵ e motivar os(as) estudantes para as provas e ainda à exclusão daqueles(as) tidos com baixa proficiência. Para os autores, o treinamento e a motivação dos(as) educandos(as) para a realização dos exames não tendem a ser graves, sendo o problema maior os casos de fraude que somente a fiscalização resolve.

Destaca Ravitch (2011, p. 181) que de todas as formas de burlar o sistema a mais comum é a preparação dos(as) estudantes para a realização dos testes, que pode torná-los inválidos. A autora reconhece que algumas preparações são válidas, dentre elas cita: ler, estudar, aprender novos vocabulários e resolver questões de matemática. Entretanto, essa autora relata de acordo com a realidade americana, que distritos escolares têm investido muitos dólares em programas e materiais de treinamento para trabalhar com os(as) estudantes tipos específicos de questões que irão constar nos testes estaduais. Com isso, ela afirma que por semanas e meses antes do teste estadual, os(as) estudantes são diariamente treinados “[...] em habilidades de realização de testes e em questões similares às que deverão aparecer no teste estadual”. Mecanismos estes que muitas escolas de Minas Gerais também vêm recorrendo visando à preparação dos(as) estudantes para a realização das avaliações do Simave.

Por conseguinte, acredita a autora que “a pressão para aumentar os escores nos testes provavelmente produzirá escores mais altos, seja pelo treinamento, pela trapaça ou pela manipulação da população testada.” (RAVITCH, 2011, p. 184).

Alerta Ravitch (2011, p. 129) que se mais tempo é disponibilizado à testagem e à preparação para os testes, menos tempo restará para o ensino daquelas matérias igualmente importantes que não são avaliadas. Realidade esta que, segundo a autora, vem diminuindo a qualidade da educação, da vida dos sujeitos e ainda a performance nos testes. Com isso, para essa autora a preparação para os testes nem sempre é a melhor opção, pois ela ressalta que “[...] as crianças expandem seu vocabulário e melhoram suas habilidades de leitura quando

²⁵ Segundo Ferreira (2000) a palavra “treinar” possui três significados, a saber: tornar apto para determinada tarefa ou atividade, adestrar; exercitar, praticar; exercitar-se para jogos desportivos ou para outros fins.

aprendem história, ciências e literatura, assim como elas podem refinar suas habilidades de matemática aprendendo [...]” matérias como ciências e geografia, sendo que as artes podem gerar a motivação, fazendo com que os(as) estudantes amem o aprendizado. Sinaliza a autora que ao recorrermos aos métodos atuais contribuiremos para o treinamento e não com a educação de uma geração de estudantes, que tende a rejeitar a aprendizagem, por pensarem que ela significa apenas o trabalho tedioso de preparação para os testes.

Revela Freitas (2012, pp. 392-393) que há variáveis que afetam a aprendizagem dos(as) estudantes e que nem todas estão sob o controle do(a) professor(a). Consequentemente, “[...] esta pressão e controle produzem um sentimento de impotência, associada à necessidade de sobreviver, que tem levado à fraude [...]” multiplicando os casos de ajuda do(a) professor(a) no momento da realização dos testes.

Para esse autor o pagamento de bônus (como por exemplo a política do prêmio por produtividade presente em Minas Gerais) mediante o desempenho dos(as) estudantes contribui para agravar as situações de fraudes e desmoralizar ainda mais o magistério, além de que também tem se revelado uma medida que não está contribuindo para a melhoria do ensino nas escolas.

Ravitch (2011, p. 177) enfatiza que quando a finalidade da testagem é informar e diagnosticar, “[...] não há motivo para os professores e diretores alterarem os resultados, exceto através de um ensino melhor. [...]”. No entanto, explica a autora que quando o propósito do teste é a responsabilização, os(as) professores(as) e administradores(as) compreendem que haverá consequências se os escores da escola não melhorarem. Desta forma, as escolas buscam alterar os resultados respondendo às expectativas do governo/sociedade, mas muitas vezes não modificam a qualidade do ensino ministrado e mais uma vez a avaliação se torna uma prática sem sentido.

Diante deste cenário a mídia exerce um papel essencial para apoiar as políticas públicas, pois difunde os resultados das avaliações externas de maneira superficial para a população brasileira. Silva, (2010) mostra que o Brasil vem alcançando metas traçadas, no entanto torna-se necessário compreendermos o que há por trás desse discurso, pois a grande maioria da população, que tem acesso aos meios de comunicação em massa, alienada tende a acreditar que estamos avançando na educação. Mesmo porque, diante de tantos resultados em forma de números fica difícil duvidar que todo esse discurso seja falso.

Isso pode ser confirmado por Castro (1999, p. 25) ao defender que “[...] a divulgação atualizada dos indicadores e resultados das avaliações nacionais contribuiu para chamar a

atenção da mídia e prender o interesse da opinião pública. [...]” Nesse sentido, há a formação de uma rede de cobranças sobre o trabalho que a escola vem desempenhando.

Adverte Ravitch (2011) que o problema do uso dos testes padronizados para tomar decisões importantes sobre a vida das pessoas é que eles não são instrumentos precisos. Questão esta que, de acordo com a autora, é desconsiderada pela maior parte dos(as) nossos(as) representantes políticos, pela mídia e o público em geral. Explica a autora que os testes podem variar em sua qualidade, assim sendo até mesmo os melhores são passíveis de erros. Outro ponto destacado pela autora refere-se à performance dos(as) estudantes nos testes que pode ser prejudicada: pelo clima; estado emocional dos(as) participantes; distrações fora da sala de aula ou pelas condições no interior desta.

Nesse sentido essa autora aponta que,

Especialistas em testagem frequentemente relembram os administradores de escolas que os escores padronizados de testes não deveriam ser usados isoladamente para tomar decisões importantes sobre os estudantes, mas apenas em conjunto com outras avaliações de performance estudantil, como as notas, participação em aula, temas de casa e as recomendações dos professores. (RAVITCH, 2011, pp. 174).

Neste contexto, Silva (2010, pp. 424-425) enfatiza que apesar de as políticas de descentralização da educação “[...] apontar para uma maior autonomia da escola e do professor, as políticas de avaliação em curso, contraditoriamente, têm contribuído para um “desempoderamento” do professor [...].” Ou seja, ao invés de instigar os(as) docentes a refletir/pensar sobre os problemas dando suporte, as políticas de avaliação criam situações as quais eles(as) sentem-se incapazes de resolver ou pelo menos propor alternativas. Então, os(as) profissionais da escola aguardam orientações das secretarias de educação ou esperam por parte dos governos municipais ou estaduais, de empresas ou organizações sociais, pacotes pedagógicos prontos, na ilusão de reverter a situação.

Na visão de Ravitch (2011) as políticas que estamos seguindo na atualidade têm poucas chances de melhorar as escolas. Para essa autora muito do que nossos políticos estão demandando contribuirá para que as escolas sejam menos efetivas, degradando ainda mais a capacidade intelectual dos(as) cidadãos(ãs). Pois, segundo a autora,

As escolas certamente serão um fracasso se os estudantes se formarem sabendo como escolher a opção correta dentre quatro afirmações em um

teste de múltipla escolha, mas não estiverem preparados para viver vidas plenas, ser cidadãos responsáveis e realizar boas escolhas para si mesmos, suas famílias e para a nossa sociedade. (RAVITCH, 2011, p. 250).

Sobre as avaliações externas Gatti (2009, p.15) ressalta que “[...] o grande desafio é, ainda, a apropriação por parte das escolas dos resultados obtidos por seus alunos e a utilização desses resultados para orientar as atividades de ensino”.

Ao discutirmos a forma que o Simave foi se constituindo enquanto política de avaliação e sobre suas implicações olhando para o interior da escola, nos deparamos com um programa que nos últimos anos vem recorrendo à regulação dos seus sistemas de ensino.

Augusto (2011) nos esclarece o que entende sobre o termo regulação:

Regulação é um conceito polissêmico, de etimologia latina, definido nos dicionários como “ato ou efeito de regular”, “estabelecer regras”, “facilitar por meio de disposições a execução da lei”. Significa também ajustar a ação (mecânica, biológica ou social) a determinadas finalidades, comparar, e ainda, representar os modos de ajustamentos constantes das ações e dos seus efeitos, visando alcançar o funcionamento adequado e o equilíbrio dos sistemas. (AUGUSTO, 2011, p. 2).

Oliveira (2005, p. 756) explica que o termo “regulação” é bastante utilizado na área da economia, representando “[...] algo necessário às relações de mercado, no sentido de coibir os monopólios, de controlar preços e condições de oferta e atendimento aos usuários”.

Por esse ângulo Barroso (2005) salienta que,

De um modo geral, a regulação é vista como uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema (físico ou social) e está associada aos processos de retroação (positiva ou negativa). É ela que permite ao sistema, através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores. (BARROSO, 2005, p. 728).

Segundo o autor conforme os contextos disciplinares e linguísticos, o conceito de regulação adquire uma pluralidade de significados. Com isso, aborda de maneira interpretativa a regulação enquanto modo de coordenação dos sistemas educativos.

Revela Barroso (2005) que o processo de regulação não compreende apenas a produção de regras que orientam o funcionamento do sistema, mas também o (re)ajustamento

das diversas ações dos sujeitos em função dessas regras. Dessa maneira, o autor enfatiza que em um sistema social complexo como é constituído o sistema educativo, há uma pluralidade de fontes, finalidades e modalidades de regulação devido aos diversos sujeitos que estão envolvidos, com suas posições, interesses e estratégias.

Outra questão que o autor destaca é que o Estado enquanto fonte essencial de regulação do sistema público de ensino, não é a única e nem a mais decisiva, pois há múltiplas regulações e por vezes contraditórias a que o sistema está sujeito (dos agentes sociais; comunicação social; famílias; docentes), tornando imprescindível o efeito das regulações institucionais desencadeadas pelo Estado. A esse respeito, o autor afirma que a partir do momento em que entendemos a regulação do sistema educativo como um sistema de regulações, faz-se necessário valorizar, no âmbito do funcionamento desse sistema, o papel das instâncias de mediação, tradução e passagem dos fluxos reguladores (os indivíduos e as estruturas formais/informais), pois é aí que é feita a síntese ou se superam os conflitos entre as regulações existentes.

De acordo com Oliveira (2005) no Brasil a partir dos anos 1990 a regulação ganha mais força com o processo de reforma do Estado (principalmente a partir da privatização das empresas públicas) atingindo diversos setores da sociedade, dentre eles o educacional.

Relata Freitas (2005) que no contexto das políticas neoliberais o termo regulação encontra-se relacionado à ação de privatização do Estado. Assim sendo, o Estado privatizado desresponsabiliza-se por grande parte dos serviços, transferindo e/ou conferindo tal tarefa ao mercado, que por sua vez tem a intenção de limitar eventuais intervenções do Estado deixando prevalecer mecanismos de regulação do mercado.

Nessa perspectiva Augusto (2011) enfatiza que a obrigação de resultados, no que se refere às avaliações externas, consiste em uma modalidade de regulação que se encontra inserida no contexto das mudanças dos sistemas educativos e no discurso da administração gerencial da educação. A intenção de tal medida é prever a eficácia escolar, isto é, produzir resultados que foram definidos anteriormente (metas estabelecidas).

Para Oliveira (2009, p. 59) “[...] os processos de avaliação são apresentados como mecanismo de regulação e controle do que se ensina, para que se ensina, e quem ensina. [...]”. Nesse sentido, há uma ampliação das responsabilidades por parte das instituições escolares com a aprendizagem dos(as) estudantes e elas são obrigadas a redefinir seus trabalhos para atender às novas exigências.

Ressalta Augusto (2010, p. 200) que há duas formas de regulação atuando no sistema educacional em Minas Gerais, dentre elas: “[...] a institucional e de controle, preocupada com

os resultados e com a melhoria dos índices de desempenho, e uma microregulação, caracterizada pelas ações e interações dos diversos atores escolares [...].”

De acordo com Augusto (2011, pp. 6-7) o contrato de gestão “Acordo de Resultados” assinado no ano de 2003 pela Secretaria de Educação e demais órgãos do governo no estado de Minas Gerais, constitui uma nova modalidade de regulação, que ampliou a responsabilidade das escolas e dos(as) professores(as) da rede pública pelos resultados escolares dos(as) estudantes. Em consequência disso, a política do Acordo “[...] representa a forma de institucionalização das medidas de responsabilização, abrangendo as escolas e as pessoas que nelas trabalham. [...]”.

Seguindo sua análise, Augusto destaca que a regulação das políticas educativas no estado de Minas Gerais se desenvolve em torno de três eixos, a saber:

1. gestão escolar baseada no “Acordo de Resultados”;
2. avaliação de resultados do Simave como instrumento utilizado para realizar a avaliação institucional e a avaliação de desempenho individual;
3. financiamento de recursos, pagamento de prêmios, e reajustes salariais associados ao desempenho escolar. (AUGUSTO, 2011, p. 7).

Nesse contexto, Augusto (2011, p. 7) ressalta que as políticas educacionais centradas na regulação dão ênfase na gestão, considerando-a como elemento relevante na busca dos indicadores quantificáveis e mensuráveis. Dessa maneira, a eficácia é entendida como produtividade, representando a capacidade de alcance dos resultados que foram estipulados. Assim sendo, as questões relacionadas aos processos e procedimentos (“o como fazer”) ficaram em segundo plano. Isso posto, a gestão escolar passa a assumir nova centralidade organizacional, devendo ela “[...] *prestar contas* pelos *resultados educacionais*, transformando-se na principal responsável pela efetiva concretização de metas e objetivos, hierarquicamente definidos. [...]”. Com isso, a gestão escolar consiste em um mecanismo de resultados.

Outro destaque que a autora faz é em relação ao sistema de Avaliação de Desempenho Individual – ADI (previsto no § 3º do art. 31 da Constituição Estadual, modificado pela Emenda Constitucional nº 57/2003 e regulamentado pela Lei Complementar nº 71, em 2003), que foi instituído com o propósito de acompanhar de maneira sistemática e contínua o desempenho dos servidores após as mudanças introduzidas pelo Programa “Choque de Gestão” nos diversos órgãos do governo.

Explica Augusto (2011, p. 9) que a ADI consiste em um instrumento de implantação do modelo estratégico que foi instaurado no contexto da reforma gerencial do estado de Minas Gerais e refere-se a um tipo de gestão de pessoas pautado no mérito do funcionário. Modelo este que veio para substituir o anterior, que tinha como único diferencial na concessão de benefícios aos funcionários o decurso do tempo. Com a nova medida em vigor, a promoção e a progressão nas carreiras da educação dos(as) ingressantes no serviço público do estado a partir de 2003 passaram a ser feitas exclusivamente pelo desempenho satisfatório deles(as), podendo até mesmo ocorrer, em caso de reincidência de resultados insatisfatórios, a perda do cargo público. Estamos nos referindo a “[...] uma medida de regulação de controle, que caracteriza a regulação institucional, colocada de forma linear, vertical, sem a previsão do (re)ajustamento das medidas”.

Para Augusto (2011) o sistema de avaliação de desempenho dos servidores da educação no estado de Minas Gerais modificou e alterou as relações de trabalho no interior das escolas estaduais, pois o critério de produtividade tornou-se o mais importante fator na avaliação gerando cobranças especialmente para os(as) professores(as). Dessa maneira, em tal contexto de cobranças a precariedade das condições de trabalho dos(as) docentes é desconsiderada.

Torna-se evidente a prescrição de um modelo meritocrático, que não considera as condições de trabalho dos professores, principalmente a sua situação salarial, que os obriga a trabalhar em duplas jornadas, conduzindo à sobrecarga de trabalho. A política de resultados, como prevista em Minas Gerais, coloca sobre os ombros dos docentes e diretores a responsabilidade pelo sucesso ou o fracasso dos alunos, como se o desempenho acadêmico do aluno dependesse exclusivamente da ação pedagógica do professor, que deve, segundo tal lógica, monitorar resultados, alcançar economia de despesas, sempre em sintonia com os objetivos mais amplos do governo. (AUGUSTO, 2011, pp. 10-11).

Essa autora ainda relata que no estado também foi instituído o Prêmio por Produtividade, que consiste em uma recompensa financeira anual (bônus salarial) que é concedida aos servidores em função do desempenho institucional e individual. Melhor dizendo, para aqueles que apresentarem resultados satisfatórios na avaliação dos seus Acordos de Resultados.

As novas formas de gestão modificam as carreiras, vinculam os reajustes salariais ao aumento da arrecadação dos impostos no estado, e à economia de

despesas dos órgãos gestores, com o “Acordo de Resultados”. Com o Prêmio fica instituído um novo modelo de remuneração no Estado: “*recebe mais quem produz mais e melhor*”. O critério para avaliação das escolas e professores é o desempenho dos alunos no SIMAVE, estando os índices a serem alcançados por escola, previamente estipulados, nos anexos do Acordo, por escola. (AUGUSTO, 2011, p. 10).

Como reação a esta lógica, Freitas traz o conceito de contra regulação, que significa resistência propositiva, e explica que esse mecanismo,

[....] cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contra-regulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social. Contra-regulação não é a mera obstrução ou um movimento de “fechar as fronteiras da escola” com relação às políticas centrais, penalizando o usuário do sistema público. (FREITAS, 2005, p. 912).

Isto é, pode-se dizer que o movimento de contra regulação defende um serviço público que estabeleça compromissos com a realidade vivenciada pelas pessoas, no sentido mesmo da modificação, e convoque os sujeitos para a luta pela conquista dos seus direitos, resistindo ao que se opõe à mudança social.

Augusto (2012, p. 706) também acredita ser necessária nova modalidade de regulação das políticas educacionais, pois o modelo vigente além de trabalhar com a verticalidade das medidas e intervenções lineares na formulação das políticas educacionais, não permite a participação social de todos os envolvidos, dentre eles(as) os(as) professores(as), nas tomadas de decisões. Nessa lógica, a autora propõe um modelo de regulação “[...] que preveja processos mais horizontais de tomada de decisão, em que a participação sociopolítica dos atores sociais da escola venha a ocorrer. [...]”.

Barroso (2005) menciona que independentemente da alteração das formas de regulação, qualquer tipo de mudança neste domínio não pode ser vista sem um projeto político nacional que leve em consideração a promoção e a defesa dos princípios fundadores da escola pública. Entre esses princípios ressalta:

[...] a universalidade do acesso, a igualdade de oportunidades e a continuidade dos percursos escolares. Estes princípios obrigam a que a escola seja *sábia* para educar (permitindo a emancipação pelo saber), *recta* para integrar as crianças e os jovens na vida social (por meio da partilha de uma cultura comum) e *justa* (participando na função social de distribuição de competências). (BARROSO, 2005, p. 745).

Enfatiza o autor que a atual crise em que se encontra a escola pública “[...] não deve servir para negar a validade dos seus princípios e do ideal de educação que lhes estão subjacentes, [...] nem mesmo para justificar recorrer ao modelo de mercado como alternativa para a regulação e provimento do serviço público educativo.” (BARROSO, 2005, p. 746).

Isso posto, Barroso (2005) também defende que devemos buscar novas modalidades de regulação e de intervenção que oportunizem: a recriação da escola como espaço público de decisões coletivas, fundamentada em uma nova concepção de cidadania; a repolitização da educação; a multiplicação das instâncias decisórias; o envolvimento de mais sujeitos; a promoção coletiva de um serviço público que possa realmente garantir o direito à educação e o acesso à cultura pelos sujeitos; e consequentemente a renovação do papel do Estado visando a igualdade de oportunidades e a justiça social de todos(as) os(as) cidadão(ãs).

Ao discutirmos sobre o Simave, pudemos ver que esse sistema tem recorrido a uma série de medidas (a pactuação de índices e metas; a publicação de resultados; o ranqueamento das escolas; a restrição do currículo escolar; as premiações ou sanções dos(as) profissionais da educação segundo os resultados dos(as) estudantes nos testes; as alterações nas relações de trabalho no interior das escolas; a pressão e responsabilização das instituições escolares pelos resultados favoráveis dos(as) estudantes; etc.) objetivando, segundo o discurso oficial, elevar os escores das escolas mineiras e com isso “melhorar a qualidade” delas. Medidas estas, que além de estimular a competição entre essas escolas, têm levado alguns profissionais a burlar o sistema, colocando em dúvida os resultados gerados pelas escolas e a qualidade do ensino oferecido por elas. Diante disso, acreditamos ser necessário discutirmos sobre a questão da qualidade da educação, evidenciando as diferentes concepções presentes nesse campo, procurando analisar a concepção de qualidade que vem sendo defendida pelo Simave.

4 A QUALIDADE EDUCACIONAL E SUAS DIFERENTES CONCEPÇÕES

Para Dourado e Oliveira (2009) a discussão sobre qualidade da educação remete à definição daquilo que se entende por educação. Segundo os autores, para algumas pessoas a educação se restringe às diferentes etapas de escolarização organizadas de modo sistemático no sistema escolar. Para outras, a educação é entendida como espaço múltiplo e envolve diferentes sujeitos, espaços e dinâmicas formativas, que se efetivam em processos sistemáticos e assistemáticos. Nesse sentido, é entendida “[...] como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações.” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Esses autores compreendem a escola como espaço institucional de produção e disseminação, de forma sistemática, do saber que foi historicamente construído pela humanidade, sem desconsiderar a relevância dos diferentes espaços e sujeitos formativos no processo educacional.

No que diz respeito à qualidade, Dourado e Oliveira (2009, pp. 203-204) salientam que ela “[...] é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico [...].” Nesse sentido, a luta por uma escola de qualidade assumiu características do contexto político, econômico e social de cada período em que a escola estava inserida.

Para Marchesi e Martín (2003) a palavra qualidade encontra-se associada,

[...] ao valor, à excelência, àquilo que é digno de reconhecimento, à obra bem-acabada. A palavra “qualidade” pretende outorgar um selo de garantia e de reconhecimento à realidade à qual se aplica. Qualidade é também um anseio, um desejo de perfeição, [...]. (MARCHESI; MARTÍN, 2003, p. 20).

Esses autores reconhecem que não é simples definir o conceito de qualidade, pelo fato de existir múltiplas aproximações que refletem ideologias, concepções e expectativas diferentes. Sendo assim, “[...] um caminho para ‘desbastar’ o conceito de qualidade na educação é considerar os objetivos que se coloca a educação.” (MARCHESI; MARTÍN, 2003, p. 20). De acordo com os autores, esclarecer essas finalidades pode facilitar uma primeira aproximação da definição de qualidade.

Cavalcante (2011) nos faz compreender que existem formas diferentes de ver e conceber a qualidade, seja da educação ou do ensino. Diferentes formas, que segundo a

autora, muitas vezes se constituem antagônicas, especialmente quando se desvela o que há por trás do discurso oficial e compara com o que realmente a maioria dos(as) brasileiros(as) reivindica. A esse respeito, podemos afirmar que os discursos se assemelham devido à apropriação que um faz dos ideais do outro, mas, na prática, demonstram contradições, o que os diferenciam.

No texto que se segue evidenciamos a qualidade da educação baseada nos valores do mercado defendida pelas políticas de avaliação da atualidade e refletimos sobre outro tipo de qualidade da educação, aquela que leva em consideração as múltiplas dimensões e fatores que podem interferir no processo educacional. Em seguida, analisamos alguns documentos oficiais e destacamos a maneira que compreendem a questão da qualidade educacional. Posteriormente, a partir do estudo de documentos oficiais referentes ao Simave, analisamos a concepção de qualidade da educação adotada por esse sistema no estado de Minas Gerais. Por fim, abordamos a discussão sobre uma educação de qualidade socialmente referenciada, que requer levarmos em consideração uma série de aspectos que se encontram relacionados à aprendizagem dos(as) estudantes.

4.1 Qualidade educacional no contexto das políticas de avaliação: breves reflexões

Ao analisar a questão da qualidade no campo educacional Peroni (2008) afirma que as políticas da atualidade têm a avaliação sistêmica como indutora dessa qualidade. Nessa perspectiva, o Estado exerce um papel de avaliador e coordenador, deixando de ser o executor. Além disso, os conteúdos das avaliações sistêmicas demonstram o que deverá ser ensinado pelas escolas. Isso remete à função social da escola atualmente defendida por essas políticas, que encontrou formas de limitar o conhecimento a ser disseminado.

Explica Silva (2010) que a existência das avaliações externas no âmbito educativo encontra respaldo no argumento de verificar a aprendizagem dos(as) estudantes como forma de medir a qualidade da educação. Assim sendo, a qualidade é “[...] compreendida normalmente como resultados obtidos nos testes que, por sua vez, de acordo com a lógica dos avaliadores, denunciam a qualidade do trabalhador docente.” (SILVA, M. J. A., 2010, p. 60-61).

Essa autora também reconhece que o conceito de qualidade é complexo, ambíguo e que pode ser compreendido de diferentes formas dependendo do contexto e de interesses. Sendo assim destaca que,

De acordo com documentos do BM, os desafios fundamentais que os Sistemas educativos dos países em desenvolvimento têm são quatro: acesso, equidade, qualidade e redução da distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas econômicas. Portanto, a qualidade da educação é vista como um dos principais desafios para a reforma educativa, perpassando todos os movimentos pró-reforma. Tal qualidade passa a ser referenciada pelos valores de mercado – rentabilidade, lucro, resultados. Neste sentido, a escola de qualidade é aquela que atua segundo os parâmetros da eficiência e eficácia, medidas pelos resultados ou produtos da escola: taxas de evasão e repetência. (SILVA, M. J. A. 2010, p. 69).

Nesta perspectiva, Silva (2009, p. 222) aponta que “a concepção de *qualidade educacional* que emana do Banco fundamenta-se na adoção de ‘insumos’, que deverão conduzir a resultados a serem avaliados por meio de índices de desempenho [...]” e rendimento dos(as) estudantes e das escolas. A autora segue sua análise afirmando que sob um raciocínio linear, os técnicos do BM acreditam que a mera adoção de equipamentos pode gerar resultados satisfatórios.

Destaca Silva, (2010) que a competitividade e a pressão advinda da publicação dos resultados das avaliações externas são meios utilizados para estimular exemplos de melhoria do ensino. Sendo assim, cada escola é responsável por seus resultados, gerando concorrência entre elas e a busca constante por benefícios evitando o desprestígio.

Defende Peroni (2008) que ao debater-se sobre a qualidade da educação a principal questão é pensar em uma educação de qualidade para todos(as) e não para alguns(mas), pois historicamente a escola não atendeu a todos(as). Sendo assim, o direito à educação exige de nós pensarmos uma escola para inserir os(as) que historicamente estiveram de fora. A questão que se coloca agora é saber “[...] como incorporar os que estiveram fora e como a escola vai ser de qualidade para todos, já que ela foi pensada para aqueles que tiveram estabilidade social, econômica e possibilidades culturais.” (PERONI, 2008, pp. 8-9).

A autora continua enfatizando que, historicamente, o que tem sido feito é expulsar os(as) estudantes da escola e que a questão hoje não é mais ter acesso ao conhecimento, mas permanecer na escola tendo acesso ao que se tem direito com qualidade. Isso porque as políticas educativas foram se redefinindo. Ou seja, no período de abertura política centravam-se a preocupação com a democratização da escola, mediante a universalização do acesso e a gestão democrática estava voltada para a formação do cidadão. Hoje em dia vivenciamos outra realidade e a centralidade agora está na qualidade que é entendida como produtividade. Dessa maneira, “[...] o eixo é a busca de maior eficiência e eficácia via controle de qualidade,

da descentralização de responsabilidades, da terceirização de serviços e da autonomia da escola." (PERONI, 2008, p. 12).

Desse modo, o que vemos no interior de algumas escolas é o esforço dos(as) educadores(as) em alcançar bons resultados nas avaliações externas. Isto é, luta-se para chegar aos resultados satisfatórios e após ter conseguido a escola não sabe ou não faz nada com os dados, sendo que no ano seguinte tudo acontece da mesma forma e assim sucessivamente. O que mais parece é que os sujeitos da escola se encontram imersos numa lógica, os quais colaboram com ela, sem saber o porquê e para que. Assim sendo,

O sistema de avaliação tende a se limitar a um sistema de informação educacional. Sem dúvida, a produção de informação é uma etapa do processo avaliativo, mas esse só se realiza quando, a partir de informações, ocorrerem julgamento, decisão e ação. Ou seja, a avaliação ganha sentido quando subsidia intervenções que levem à transformação e à democratização da educação, em suas dimensões de acesso, permanência e qualidade. Não pode estar essencialmente a serviço de apoiar a reiterada denúncia da baixa qualidade do ensino. Os custos de sua implementação são muito altos para que sirva apenas à reiteração do que já se sabe. (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 26).

Para Sousa e Oliveira (2010) não é possível pensar a avaliação dissociada da ideia de modificação. Dessa maneira, eles(as) salientam que uma importante questão é pensar em como criar um envolvimento dos membros das instituições avaliadas que os impulsionem a se engajarem no processo de transformação. Aliás, é só com o real envolvimento de todos(as) que a avaliação ganha sentido e verdadeiramente pode servir para se pensar ações em prol da qualidade da educação.

Ressaltam esses autores que o principal indicador dos sistemas de avaliação para verificar a qualidade do ensino tem sido a medida da proficiência dos(as) estudantes por meio dos testes. Com isso, há ainda a coleta de informações sobre as escolas e estudantes.

No caso do Simave, questionários são respondidos pelos(as) educandos(as) – Proeb e pelos familiares/responsáveis – Proalfa, trazendo questões referentes aos(as) estudantes e ao trabalho realizado pelas escolas e/ou seus(uas) profissionais. Também há questionários que são respondidos pelos(as) professores(as) e especialistas da escola para traçar o perfil desses(as) profissionais.

Entretanto, o que se observa é que essas informações têm sido pouco analisadas de forma articulada ao rendimento apresentado pelos(as) estudantes nas avaliações. Ou seja, muitas vezes os resultados deles(as) nos testes acabam não sendo interpretados de maneira

contextualizada, identificando os fatores que podem estar a eles associados, conforme sinalizam Sousa e Oliveira (2010).

Para Araújo e Silva (2010),

Um sistema de avaliação deve possibilitar informações sobre a realidade, de modo a permitir discernir os problemas que afetam a educação no âmbito pedagógico e problemas de ordem socioeconômica, que ultrapassam os muros da escola. Tais resultados são informações extremamente necessárias à tomada de decisões políticas para elevar a qualidade da educação. Essas decisões políticas pressupõem uma proposta de gestão do público, que não pode se limitar a devolver à sociedade os problemas para que ela os resolva mediante pressões, pois se trata do capítulo de direitos do cidadão e deveres do Estado. (ARAÚJO; SILVA, 2010, p. 219).

Dourado, Oliveira e Santos (2007), baseados em revisão de literatura, levantamento de estudos, avaliações, pesquisas e contribuições dos países membros da Cúpula das Américas, procuram contribuir com a identificação das condições, das dimensões e dos fatores fundamentais para o entendimento do que seja uma educação de qualidade.

De acordo com esses autores,

[...] a Qualidade da Educação é um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de *insumos* considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e muito menos sem tais insumos. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 9).

Para Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 24) “[...] a análise da Qualidade da Educação deve se dar em uma perspectiva polissêmica, envolvendo as condições intra e extra-escolares, bem como os diferentes atores individuais e institucionais”.

Como dimensões intraescolares os autores destacam: as condições de oferta do ensino – nível do sistema; a gestão e a organização do trabalho escolar – nível da escola; a formação, profissionalização e a ação pedagógica – nível do(a) professor(a); o acesso, a permanência e o desempenho escolar – nível do(a) estudante. Já como dimensões extra-escolares ressaltam: a condição socioeconômica e cultural dos(as) envolvidos(as) – nível do espaço social; e a dos direitos, das obrigações e garantias – nível do Estado.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) ainda enfatizam que a questão de o conceito de qualidade envolver múltiplas dimensões, remete-nos à busca pela compreensão dos elementos objetivos e subjetivos presentes no campo educacional.

Deste modo, os autores salientam que,

[...] as condições e os insumos para oferta de um ensino de qualidade são fundamentais para a construção de uma *boa escola* ou uma *escola eficaz*, sobretudo se estiverem articuladas às dimensões organizativas e de gestão que valorizem os sujeitos envolvidos no processo, os aspectos pedagógicos presentes no ato educativo e, ainda, contemplam as expectativas dos envolvidos com relação à aquisição dos saberes escolares significativos e às diferentes possibilidades de trajetórias profissionais futuras. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 10).

Ao argumentar sobre as medidas do campo econômico adotadas pelo educacional por nossos governantes, Silva (2009) aborda o conceito de qualidade social. Dessa maneira, afirma que,

Ao priorizar os critérios econômicos para atribuir qualidade à educação, os governos e gestores desconsideram os limites e as imperfeições geradas pelo mercado e sua incapacidade para corrigir questões sociais, que costumam se agravar quando deixadas à mercê dos interesses do capital financeiro e de empresários. A qualidade social na educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares descontextualizadas. (SILVA, 2009, p. 223).

Esta autora também reconhece que fatores internos e externos às escolas podem refletir na qualidade da educação. Desse modo, como determinantes externos ela cita: os fatores socioeconômicos; socioculturais; financiamento público adequado; e o compromisso dos(as) gestores(as) centrais com a formação dos(as) professores e profissionais da educação, assim como com a valorização profissional destes(as). Como fatores internos às escolas, a autora enfatiza: a organização do trabalho pedagógico; o trabalho colaborativo; a gestão; os projetos; as maneiras de comunicação entre escola e famílias; o ambiente; a inclusão; o respeito às diferenças; o diálogo entre os sujeitos; e o funcionamento dos colegiados e conselhos escolares.

Marchesi e Martín (2003) também tratam de um conceito mais amplo de qualidade e afirmam que este deve incorporar atenção preferencial àqueles(as) estudantes que se encontram com maior risco de baixo rendimento ou abandono escolar. Os autores ressaltam

aqueles(as) que estão em situações de desvantagem em virtude de algum tipo de incapacidade, seja física, psíquica ou sensorial, ou ainda em situações sociais e/ou culturais desfavorecidas. Afirmam os autores que “[...] a partir dessa perspectiva, a qualidade inclui a eqüidade como um de seus aspectos distintivos.” (MARCHESI; MARTÍN, 2003, p. 22).

A respeito disso, Marchesi e Martín explicam que,

O termo eqüidade, embora possa ser considerado como sinônimo de igualdade inclui alguns aspectos específicos que lhe atribuem maior significação. Por um lado, a eqüidade refere-se à justiça que deve estar presente na ação educativa para responder às aspirações de todos os cidadãos com critérios comuns e objetivos. Por outro, a eqüidade leva em conta a diversidade de possibilidades em que se encontram os alunos e orienta as decisões no âmbito educativo de acordo com elas. (MARCHESI; MARTÍN, 2003, pp. 32-33).

Esses autores alertam que como acontece na conceituação da qualidade, as várias ideologias encontradas no campo educacional atribuem um significado diferente ao conceito de equidade.

Para Augusto (2011) a questão de melhorar a qualidade da educação vai além da promoção de mecanismos de reformas do ensino e/ou de novas formas de regulação educativa, hoje vigentes no país e em vários estados, como é o caso de Minas Gerais. Diante da cruel realidade de regulação que vivenciamos em nosso estado, faz-se necessário o repensar do trabalho que se realiza em nossas escolas, que não pode mais girar em torno da garantia de resultados satisfatórios nas avaliações externas. Precisamos garantir a aprendizagem dos(as) estudantes, mas não apenas em Língua Portuguesa e Matemática, mas nos diversos conhecimentos que são relevantes para a formação plena do ser humano.

Helene (2010) chama a atenção para o enorme número de pessoas que saem das escolas com graves insuficiências na formação escolar. Pode-se afirmar que esses sujeitos, como aqueles que foram expulsos da escola, serão excluídos pela sociedade. Essa perversa realidade alimenta a milenar desigualdade vivida pelo Brasil, onde uns são formados para pensar e a maioria instruída (ou quase) para executar.

Defende o autor que um sistema educacional igualitário no Brasil poderia contribuir para reduzir as desigualdades sociais. Complementando a ideia do autor pode-se dizer que é necessário nos mantermos na contramão do sistema capitalista que instiga a competição, a individualidade, o consumismo, a privatização, entre outros. Elementos estes que precisam ser

constantemente questionados para que se conquistem direitos iguais, pois é por meio da participação popular nos rumos da educação que isso se tornará possível.

4.2 A qualidade educacional nos documentos oficiais

Nessa perspectiva, Cavalcante (2011, p. 11) salienta que nos anos 1990 as correntes que adotaram o neoliberalismo como orientação político-filosófica estrategicamente também passaram a “defender” a educação de qualidade, vista a partir de uma ótica econômica, pragmática, gerencial e administrativa. Dessa forma, o neoliberalismo por meio de seu discurso “[...] busca criar um consenso acerca de uma educação de caráter mercantilista, produtiva, competitiva, apagando seu caráter de direito e impondo uma nova concepção que a reduz à condição de mercadoria”.

Oliveira e Araujo (2005, p. 13) mostram que “[...] apesar da ampliação do acesso à etapa obrigatória de escolarização observada nas últimas décadas, o direito à educação tem sido mitigado pelas desigualdades tanto sociais quanto regionais [...]”. Realidade esta que segundo os autores tem inviabilizado a efetivação da garantia de permanência na escola e com qualidade para todos(as).

Diante disso, para os autores, na atualidade o grande desafio do

[...] direito à educação, é fazer com que ele seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social. Portanto, que o direito à educação tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não (re)produza mecanismos de diferenciação e de exclusão social. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, pp. 16-17).

Relatam Oliveira e Araujo (2005) que a legislação brasileira não desprezou os aspectos qualitativos na questão da garantia e efetivação do direito à educação. Por conseguinte, de início os autores destacam a Constituição Federal de 1988, que traz além do artigo 206, inciso VII dentre os princípios do ensino a “garantia de padrão de qualidade”, o artigo 211, parágrafo 1º que estabelece que a União deve “[...] 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”; e o artigo 212, parágrafo 3º que coloca que “a distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao

atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade [...].” (BRASIL, 1988).

Posteriormente, esses autores chamam a atenção para a LDB, mais especificamente para o seu artigo quarto que, entre os deveres do Estado para com a educação escolar pública, estabelece no inciso IX que o direito à educação será efetivado mediante a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.” (BRASIL, 1996).

Na visão de Oliveira e Araujo (2005), além de consolidar a obrigatoriedade do ensino, os documentos acima citados obrigam que a oferta educacional seja feita com qualidade. Todavia, de acordo com eles a incorporação do conceito de qualidade do ensino por parte da legislação brasileira

[...] não foi suficiente para estabelecer de forma razoavelmente precisa em que consistiria ou quais elementos integrariam o *padrão de qualidade* do ensino brasileiro, o que dificulta bastante o acionamento da justiça em caso de oferta de ensino com má qualidade. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 17).

Com isso, os autores supracitados salientam a importância de se discutir sobre o atual padrão de atendimento no ensino brasileiro e os aspectos do padrão de qualidade que se almeja, visando assegurar o direito à educação para além da questão do acesso.

Revelam Oliveira e Araujo (2005) que devido às múltiplas e diversas representações sociais, existirão diferentes demandas e os indicadores de qualidade também serão apresentados com essa multiplicidade. Ademais, destacam que tais indicadores devem ser dinâmicos e constantemente debatidos e por isso, reformulados. Consequentemente, enfatizam que,

[...] a tarefa de definição dos indicadores de qualidade não é somente técnica, mas também política, ou seja, definir insumos e parâmetros para um ensino de qualidade requer uma análise dos custos, das condições reais, dos objetivos que se almeja e das expectativas sociais em torno do processo de escolarização. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, pp. 17-18).

Ainda de acordo com Oliveira e Araújo (2005), baseados em indicadores usualmente aceitos nos países europeus é estabelecida uma classificação com três categorias, a saber:

indicadores de investimento (remuneração docente; proporção de estudantes por professor(a); custo-aluno, etc.), de desempenho dentro da realidade educativa (clima e cultura organizacional da instituição escolar) e de sucesso/fracasso escolar (desenvolvimento de competências e habilidades em determinado nível e/ou etapa da escolarização).

Esses autores entatizam que no Brasil, dentre os diversos indicadores de investimento, somente o gasto-aluno foi estabelecido, mas erroneamente entendido como custo-aluno e sem ter se chegado a um consenso sobre o seu cálculo. Oliveira e Araújo (2005) também relatam que essa definição não foi antecedida pela explicitação de metas a serem alcançadas no que concerne à melhoria de: infraestrutura; equipamentos, instalações; salário; formação inicial e continuada; e programas de assistência aos(as) estudantes. Destarte, “[...] a definição do gasto-aluno correspondeu a uma lógica que partiu do rateio do montante dos recursos existentes, e não dos insumos necessários e da definição de padrões de qualidade mínimos para o conjunto da população.” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 18).

No tocante aos indicadores de desempenho, afirmam os autores que no Brasil eles são praticamente inexplorados, isso porque os sistemas de ensino não têm metodologias para avaliá-los e que isso acontece, mesmo após experiências e estudos internacionais mostrarem a importância do clima e da cultura organizacional das escolas, na amenização das desvantagens socioeconômicas e culturais dos(as) estudantes no processo de escolarização.

Nessa conjuntura, Oliveira e Araujo (2005) acrescentam que as políticas de avaliação mediante os testes padronizados, que constituem indicadores de sucesso/fracasso escolar, aferem competências e habilidades para um ensino de qualidade. Entretanto, que estas não possuem efetividade em razão da pouca ou nenhuma medida política e/ou administrativa que é tomada segundo os resultados. Nesse sentido, argumentam que apesar de os testes padronizados serem instrumentos necessários, são insuficientes para a melhoria da qualidade do ensino, visto que, de acordo com eles, questões metodológicas tornam difíceis a análise dos impactos que os insumos educacionais, o contexto socioeconômico, cultural e as práticas escolares exercem sobre a aprendizagem dos(as) estudantes.

Assim, evidenciam que,

[...] embora a redefinição de políticas de financiamento e alocação de recursos para a educação brasileira seja urgente e necessária, é preciso pensar de forma articulada num conjunto de indicadores que permita configurar uma escola e um ensino de qualidade numa perspectiva que abranja insumos, clima e cultura organizacional e avaliação. Ou seja, é preciso pensar numa política de melhoria da qualidade de ensino que articule insumos e processos. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 20).

Nesse sentido, consideramos importante trazer para essa discussão aspectos do PNE, Lei nº 13.005 de 2014, especialmente aqueles relacionados à questão da qualidade da educação.

Segundo o documento do PNE edição de 2014, ele constitui um instrumento de planejamento do Estado democrático de direito que visa orientar a execução e o aprimoramento das políticas públicas no setor educacional. Dessa forma, este documento define 20 metas e 254 estratégias para o ensino, envolvendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Médio e Superior, a serem executadas nos próximos dez anos.

A Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 no seu artigo 2º, traz dentre as diretrizes do PNE, o inciso IV que estabelece a “melhoria da qualidade da educação” e o inciso VII com o “estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.” (BRASIL, 2014, p. 43).

No seu artigo 11 ressalta que,

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino. (BRASIL, 2014, p. 47).

Isso posto, essa Lei também cita que para o alcance das metas e a implementação das estratégias a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração. Sendo assim, ainda menciona que o processo de execução do PNE, assim como o cumprimento das metas serão monitorados e avaliados, e seus resultados divulgados. Outra questão que a Lei traz é que os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus próprios planos de educação ou adequar os que foram aprovados, conforme as diretrizes, metas e estratégias do PNE, tendo para isso o prazo de um ano.

No que se refere às metas e suas respectivas estratégias presentes no PNE, destacamos a Meta sete que propõe “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir [...] médias nacionais para o Ideb.” (BRASIL, 2014, p. 61). Com isso, a Meta sete estabelece essas médias para os anos iniciais: 2015 – 5,2; 2017 – 5,5; 2019 – 5,7; 2021 – 6,0; e os finais do Ensino Fundamental: 2015 – 4,7; 2017 – 5,0; 2019 – 5,2; 2021 – 5,5; e ainda para o Ensino Médio: 2015 – 4,3; 2017 – 4,7; 2019 – 5,0; 2021 – 5,2. (BRASIL, 2014).

Ao fazermos a leitura das 36 estratégias para o cumprimento da Meta sete do PNE, a estratégia 7.36 nos despertou grande interesse, por indicar “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.” (BRASIL, 2014, p. 67).

Como se observa nos destaques feitos acima sobre o PNE de 2014, a garantia da qualidade da educação encontra-se relacionada: à ampliação de recursos públicos; à realização da avaliação externa; à melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem visando atingir metas; às políticas de estímulo para melhorar desempenhos e reconhecer méritos. Ou seja, esses apontamentos revelam um tipo de concepção da qualidade ligada à lógica do mercado capitalista, que valoriza a produtividade, a competitividade, a eficiência e a eficácia de suas instituições.

Outra Meta do PNE que chamou nossa atenção foi a 20 que menciona “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio.” (BRASIL, 2014, p. 84).

Nesta perspectiva, ao fazermos a leitura das estratégias da Meta 20 do PNE de 2014, vimos que ele adotou o Custo Aluno Qualidade inicial – CAQi²⁶ e o Custo Aluno Qualidade – CAQ²⁷. A esse respeito, a estratégia 20.6 estabelece que,

[...] no prazo de dois anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi), referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade (CAQ). (BRASIL, 2014, p. 85).

Nesse sentido, a estratégia 20.7 propõe,

²⁶ Conforme o discurso oficial o CAQi foi criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e é um mecanismo que traduz em valores o quanto o Brasil necessita investir por aluno ao ano, em cada etapa e modalidade da educação básica pública, para garantir um padrão mínimo de qualidade do ensino. Pesquisa realizada no site: <<http://www.custoalunoqualidade.org.br/o-que-e-caqi-e-o-caq>> Acesso em: 24 set. 2016.

²⁷ De acordo com o discurso oficial o CAQ considera o caráter dinâmico do conceito de custo por aluno e a capacidade econômica do Brasil (6^a economia do mundo). Ou seja, ele é o padrão de qualidade que se aproxima dos custos dos países mais desenvolvidos no que se refere a educação. Pesquisa realizada no site: <<http://www.custoalunoqualidade.org.br/o-que-e-caqi-e-o-caq>> Acesso em 24 set. 2016.

[...] implementar o Custo Aluno Qualidade (CAQ) como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar. (BRASIL, 2014, pp. 85-86).

Isso posto, conforme a estratégia 20.8 a definição do CAQ será feita no prazo de três anos e ele será continuamente ajustado segundo metodologia elaborada pelo MEC, com acompanhamento do Fórum Nacional de Educação – FNE, do MEC, e das Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal.

Segundo a estratégia 20.10 “caberá à União, na forma da lei, a complementação de recursos financeiros a todos os estados, ao Distrito Federal e aos municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ.” (BRASIL, 2014, p. 86).

Na visão de Pinto (2014) a aprovação no PNE dos 10% do PIB para a educação pública e, consequentemente, do CAQi com a definição de prazo para sua implementação e do CAQ para aprovação, representou um grande avanço. Como limitação presente no PNE, esse autor salienta a incorporação na contabilização dos 10% os recursos que vão para o sistema de ensino privado (Prouni; Pronatec; convênios na Educação Infantil e subsídios ao Fundo de Financiamento Estudantil – Fies). Segundo Cara (2014), não foi possível determinar que o dinheiro público fosse com exclusividade para a educação pública.

Para Pinto (2014) a questão de o CAQi ter sido aprovado por unanimidade pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação em 2010 e, após passados quatro ministros, não ser homologado, constitui um problema. O autor acredita que se o CAQi estivesse em vigor praticamente nivelaria o gasto aluno entre os entes federados.

Cara (2014) acredita que o principal desafio é fazer com que o Governo Federal cumpra com o estabelecido na Constituição Federal, no seu artigo 211, que traz como destaque que a ele cabe complementar os recursos objetivando a garantia de padrão mínimo de qualidade, em regime de colaboração com os estados e municípios. Argumenta o autor que o CAQi significa a materialização do mencionado padrão mínimo com base no planejamento de redes públicas com instituições escolares capazes de garantir o processo de ensino-aprendizagem.

Nas palavras de Cara (2014) o direito à educação é também um direito social, com isso ele acredita que é necessário ter condições iguais para o acesso e a permanência no interior da escola, como traz a Constituição Federal. Dito isso, esse autor reforça que,

O CAQi determina que todo aluno brasileiro, independentemente de onde reside, tem o direito de estudar em uma escola com professores que recebem, ao menos, o piso do magistério, possuam política de carreira, formação continuada. As salas de aulas têm que ter um número adequado de alunos, evitando a superlotação. Além disso, as escolas devem contar com laboratórios de ciências, laboratórios de informática, acesso à Internet banda larga, bibliotecas com acervo instigante e quadra poliesportiva coberta. [...] O CAQi é um mecanismo de promoção da justiça social e da equidade. Mas sua implementação custa quase R\$ 40 bilhões (quarenta bilhões) ao governo federal. É o preço da dívida histórica e das assimetrias no tocante ao direito à educação. (CARA, 2014, pp. 265-266).

Sobre o PNE entende esse autor que a questão fundamental é que uma coisa é o que se encontra escrito na Lei e outra é o que na verdade sai do papel. O autor acredita que para combater essa contradição é necessário a vigilância e o monitoramento no sentido de fazer cumprir o que está registrado em forma de Lei.

4.3 A concepção de qualidade adotada pelo Simave

Para compreender a concepção de qualidade presente na proposta do Simave, trabalhamos com três Revistas do Sistema de Avaliação buscando identificar e analisar nas entrelinhas desses documentos a concepção de qualidade da educação apresentada pelo governo mineiro.

De início salientamos que as Revistas do Sistema de Avaliação são publicadas anualmente desde 2009 no site do Simave e encaminhadas às escolas estaduais e municipais de Minas Gerais. Para esse estudo selecionamos as três últimas publicações dessa Revista (2012, 2013 e 2014)²⁸, referentes ao período de realização da nossa pesquisa.

Segundo a Revista do Sistema de Avaliação de 2012 “[...] é preciso repensar a gestão escolar para enfrentar seus desafios, cada vez mais consciente de que sua atuação faz a diferença para melhorar a qualidade do ensino.” (MINAS GERAIS, 2012, p. 23).

De acordo com a Revista do Sistema de Avaliação de 2013 a meta do Brasil é elevar os padrões de qualidade do ensino oferecido aos(as) estudantes. Dessa forma, o discurso oficial reconhece as dificuldades presentes nesse processo e afirma que,

²⁸ Até o presente momento a Revista do Sistema de Avaliação de 2015 não foi publicada.

[...] cabe à gestão das redes de ensino fazer seu papel: garantir os instrumentos que, concretizando a oferta de um ensino de qualidade, sejam capazes de avaliar as melhorias ao longo do tempo, apontando as lacunas que ainda estão por preencher e os elementos que precisam ser mantidos ou aprimorados. (MINAS GERAIS, 2013, p. 9).

Ainda de acordo com essa Revista, a avaliação educacional pretende:

[...] fornecer ao gestor um diagnóstico completo de sua rede, dando-lhe o suporte necessário para que suas decisões estejam ancoradas nas necessidades reais das escolas. Identificando as dificuldades que os afetam, os gestores são capazes de direcionar seus esforços para a resolução daquelas, objetivando, sempre, uma educação equânime e de qualidade. (MINAS GERAIS, 2013, p. 9).

Aponta a Revista do Sistema de Avaliação de 2014 que “[...] de posse de informações macroestruturais confiáveis, o gestor pode realizar análises que lhe permitam agir com mais tranquilidade.” (MINAS GERAIS, 2014, p. 20).

Diante dos excertos acima podemos ver a ênfase que o Simave dá à gestão escolar, atribuindo-lhe grande responsabilidade no processo pela garantia da qualidade da educação que é disseminada no interior das escolas mineiras. Como se revelassem para nós que por meio de uma boa gestão de nossas escolas conseguiremos de fato uma educação de qualidade para os(as) estudantes.

Essa lógica coaduna com os princípios neoliberais e conforme Gentili (1996, p. 4) “[...] na perspectiva neoliberal os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão”. Ou seja, segundo o autor para os neoliberais os sistemas escolares não enfrentam uma crise de democratização, mas uma crise gerencial e por isso uma crise de qualidade resultante da improdutividade das práticas pedagógicas e da gestão administrativa das escolas.

Deste diagnóstico inicial decorre um argumento central na retórica construída pelas tecnocracias neoliberais: atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão [...]; reformular o perfil dos

professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular, etc. (GENTILI, 1996, p. 5).

A Revista do Sistema de Avaliação de 2013 enfatiza que o Simave, ao avaliar o desempenho dos(as) estudantes da rede pública de ensino, reforça o compromisso que assumiu com a melhoria da qualidade da educação em Minas Gerais. Com isso, a avaliação educacional é entendida como instrumento fundamental no acompanhamento do processo de melhoria da educação.

Esse documento faz a crítica aos estudos que se preocupam em evidenciar a forte influência que os fatores extraescolares exercem sobre os resultados dos(as) estudantes nas escolas. Pois na visão governamental a ênfase deve ser dada aos fatores intraescolares. Com isso, chamam a atenção para “[...] a importância do clima escolar²⁹, das disposições e práticas de gestão, e das disposições e práticas pedagógicas.” (MINAS GERAIS, 2013, p. 17). Esse documento destaca que a consideração dos fatores extraescolares serve somente para nortear comparações mais apropriadas sobre os distintos fatores intraescolares, o que demonstra uma despolitização do processo educativo no estado, pois como afirma Freitas (2003) a escola não está isolada, sendo que os acontecimentos e a forma que a sociedade está organizada ao seu redor afetam o cumprimento do seu papel de ensinar com qualidade todos(as) os(as) estudantes.

Destaca a Revista do Sistema de Avaliação de 2014 que,

Há uma relação significativa entre a percepção do clima escolar e o desenvolvimento emocional e social dos alunos, dos professores e da gestão. A percepção do clima escolar como positivo leva a uma *qualidade da vida escolar*, que está associada à sensação de bem-estar geral na escola; à sensação de confiança nas próprias habilidades para realizar o trabalho escolar, no que tange aos papéis de todos os agentes envolvidos no processo educativo; à crença na importância do que se aprende na escola; à identificação, por parte dos agentes, com a escola em que estudam ou trabalham; à qualidade e frequência com que se estabelecem relações uns com outros nesse ambiente, entre outros aspectos. (MINAS GERAIS, 2014, p. 21).

Ainda segundo essa Revista,

²⁹ Sobre clima escolar ver pesquisa de Luc Brunet.

É importante reconhecer também a relação existente entre um clima escolar positivo e a capacidade das escolas em amenizar os efeitos das condições sociais que são anteriores e externas a elas: um ambiente pode ser tão propício para o ensino a ponto de ser capaz de contornar, com práticas eficazes, os discursos mais pessimistas em relação às capacidades da escola. Essa é uma das principais razões para que se dê atenção ao clima escolar, procurando defini-lo e mensurá-lo, observando a sua relação com o desempenho geral das escolas em Minas Gerais [...]. (MINAS GERAIS, 2014, p. 21).

Essa Revista então afirma que o clima escolar constitui uma dimensão importante na compreensão do desempenho dos(as) estudantes, sendo também condição para a efetivação da aprendizagem. Outra característica destacada como essencial para explicar o desempenho dos(as) estudantes, mas que não se encontra associada à escola, é a condição socioeconômica. Dessa forma, esse documento menciona que ao se considerar a relação entre clima escolar e bons resultados escolares, tem-se “[...] como referência a ideia de que o ambiente escolar pode ser tão favorável ao ensino que seja capaz de superar os desafios colocados pelas condições socioeconômicas desfavoráveis.” (MINAS GERAIS, 2014, p. 23).

Os apontamentos que as Revistas trazem sobre o clima escolar nos leva a pensar como é possível conseguir um bom clima no interior das escolas se cada vez mais elas vêm sendo cobradas para gerar bons resultados nas avaliações externas, que são interpretados como sinônimo da garantia de qualidade na educação. Sendo que, se as escolas não forem capazes de melhorar o desempenho dos(as) estudantes estão sujeitas a sanções.

Nessa direção, a busca pela “excelência na educação mineira”, por “garantir a qualidade do ensino”, em “melhorar a eficiência do sistema”, obter “resultados escolares mais eficazes”, ter a “avaliação como ferramenta para o alcance das metas educacionais”, como “mecanismo de estímulo à mudança”, e/ou “subsídio para mudanças”, visar a “articulação e o alinhamento entre os sistemas educacionais e suas redes de ensino”, “efetuarmos comparações”, são expressões mencionadas pelas Revistas do Sistema de Avaliação de 2012, 2013 e 2014, que nos remete à lógica do mercado capitalista na produção de sua qualidade e principalmente ao funcionamento das empresas na sociedade. Nesse sentido, para Gentili (1996),

O objetivo político de democratizar a escola está assim subordinado ao reconhecimento de que tal tarefa depende, inexoravelmente, da realização de uma profunda *reforma* administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a

produtividade, a eficácia, em suma: a *qualidade* dos serviços educacionais. (GENTILI, 1996, p. 5).

Nas palavras desse autor os neoliberais atribuem à crise de qualidade vivenciada pelas instituições escolares a ausência de um verdadeiro mercado educacional. Desse modo, revela o autor que para os neoliberais somente esse mercado poderá promover mecanismos fundamentais para garantir a eficácia e a eficiência das escolas, dentre eles citam: a competição interna; e o desenvolvimento de um sistema de premiações e castigos baseado no mérito e no esforço individual dos profissionais da educação. Isso porque “[...] não existe mercado sem concorrência, sendo ela o pré-requisito fundamental para garantir aquilo que os neoliberais chamam de *equidade*.” (GENTILI, 1996, p. 5).

Nessa conjuntura, Gentili (1996) afirma que o neoliberalismo elabora um conceito específico de qualidade que decorre das práticas empresariais e que é transferido para o campo educacional. De acordo com essa lógica,

[...] as instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem ser julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, consequentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível. (GENTILI, 1996, p. 8).

Assim sendo, a Revista do Sistema de Avaliação de 2014 evidencia ainda que a escola:

Mesmo em condições socioeconômicas pouco favoráveis, [...] pode oferecer uma educação de qualidade através da organização adequada do seu funcionamento; do bom relacionamento entre os alunos, professores e gestores; do ambiente estimulante; e da atenção ao aprendizado, o que eleva a qualidade da vida escolar, proporcionando condições que sejam capazes de promover o melhor aprendizado aos alunos de qualquer condição socioeconômica. (MINAS GERAIS, 2014, p. 25).

Freitas (2003, p. 14) assinala que “[...] os liberais propõem que a escola ensine todos os estudantes, independentemente do nível socioeconômico destes”. Esclarece o autor que conforme essa visão a desigualdade social deve ser compensada na escola por meio dos recursos pedagógicos disponíveis, sendo que isso é chamado pelos liberais de “equidade”.

Esse autor também menciona que tal lógica defende que cabe às instituições escolares encontrar os meios de ensinar tudo a todos(as) os(as) estudantes.

Reforça o autor que “[...] não se pode transferir o problema da aprendizagem para a adequação ou não dos “recursos pedagógicos da escola”, ocultando a diversidade de “nível socioeconômico dos alunos” gerada no âmbito de uma sociedade injusta.” (FREITAS, 2003, p. 15).

Dito isso, Freitas (2003, p. 18) relata que os socialistas não discordam da questão de que a escola deve ensinar todos(as) os(as) estudantes, mas encaram isso de outra forma, ressaltando a “[...] necessidade da eliminação dos desniveis socioeconômicos e da distribuição do capital cultural e social [...]”.

4.4 Por uma educação de qualidade socialmente referenciada

Na visão de Silva (2009, p. 225) “a qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos [...]”. Para a autora uma escola com qualidade social é aquela que: leva em consideração os elementos, as dimensões socioeconômicas e culturais que estão presentes na vida e nas expectativas das famílias e dos(as) estudantes no que diz respeito à educação; que procura compreender políticas governamentais, projetos sociais e ambientais voltados para o bem comum; que luta por um financiamento que responda às suas necessidades, assim como pelo reconhecimento e a valorização dos(as) profissionais da educação; que torna os espaços físicos lugares de desenvolver aprendizagens significativas e vivências democráticas.

Para Bondioli (2004, p. 14-15) partir em busca da “qualidade implica uma forma de negociação entre atores sociais, com vista a um acordo que resulte em um trabalho produtivo”. Essa autora trabalha com o conceito de qualidade negociada. A respeito disso, enfatiza que a ideia de que a qualidade tenha natureza negociável significa reconhecer que não é possível gerar a qualidade sem a participação de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo.

Nessa lógica, a qualidade não implica somente a ação, mas também a reflexão deste agir, pois ela não é entendida como um produto final, é construída continuamente. Pelo fato da qualidade constituir-se no coletivo ela acaba assumindo também o papel de ser formadora daqueles(as) que com ela se envolvem. Através da negociação da qualidade há troca de saberes, cooperação, confronto de pontos de vista e consequentemente o respeito a ideias.

Objetivando um melhor entendimento do conceito de qualidade negociada, Bondioli (2004) destaca como ela pode acontecer no interior da escola. Para essa autora a definição do PPP por parte da instituição assume um significado negociável. Dessa maneira, ele representa uma espécie de “pacto” entre o órgão público e a escola. Com isso, são definidos para ambos, compromissos e responsabilidades. Nesse sentido, o órgão público após ter avaliado a proposta da escola de garantir a qualidade educacional, faz sua parte oferecendo o apoio e garantindo o financiamento. Assim, ambos se comprometem a realizar o que foi prometido e quando necessário recorrem à negociação da qualidade.

Para Bondioli,

Qualidade é, em todo caso, sinônimo de competência, de excelência, de eficácia, de correspondência às exigências que o sistema político e os usuários da sociedade impõem a essas instituições, é algo extremamente necessário que, mesmo no falar comum relativo à educação extradomiciliar de pequenos e grandes, assumiu uma importância nova e relevante. Não se trata de um termo isolado: ele vem, de fato, associado ao de avaliação, da qual se torna objeto, e a locução avaliação da qualidade é, de agora em diante, uma tarefa que interessa a todos os que estão relacionados a pessoas em formação, em um ambiente, com responsabilidade, em conformidade com projetos formadores. (BONDIOLI, 2004, p. 54).

Segundo essa autora não é por puro objetivo intelectual ou cognitivo que se realiza a avaliação, mas para guiar as ações dos sujeitos (gestores(as), professores(as), funcionários(as), estudantes e famílias) envolvidos, fazer escolhas inteligentes, encontrar soluções para os problemas e tomar decisões de maneira ponderada. Por isso, se a avaliação não for capaz de modificar a realidade, representará uma prática burocrática, perdendo “todo o seu valor e o seu sentido, que é o de colocar-se a serviço de um projetar cada vez mais consciente, assumido e passível de renovação.” (BONDIOLI, 2004, p. 145-146). Sendo assim, faz-se necessário a mobilização da comunidade escolar para a construção e negociação da qualidade do trabalho que realiza com o poder público.

Marchesi e Martín (2003) revelam vários fatores que podem interferir no processo de melhoria da qualidade do ensino no interior da escola, fazendo-nos chegar à conclusão que esta não é uma tarefa simples. Dessa forma, eles mostram como é relevante e necessário intervir sobre esses fatores, que se não forem repensados, dificilmente conseguiremos garantir de fato a qualidade das nossas instituições escolares.

De acordo com Marchesi e Martín (2003) a convicção de que os êxitos educativos dos(as) estudantes constituem um critério essencial para o nível de qualidade alcançado por

um sistema educacional, não deve desconsiderar que há outros resultados que também necessitam ser levados em conta, a saber: a participação da comunidade educativa no funcionamento da escola e igualmente seu grau de satisfação com os objetivos que foram alcançados; a satisfação profissional por parte dos(as) docentes; e a influência da escola na sociedade.

Enfatizam os autores que o esforço para conseguir uma maior igualdade na educação não deve considerar apenas as desigualdades iniciais, mas também os mecanismos que contribuem para manter essas desigualdades no decorrer do processo de escolarização dos(as) estudantes.

Pensando na mudança da educação, Marchesi e Martín (2003) ressaltam a estrutura e a cultura da escola. Segundo eles a estrutura da escola diz respeito principalmente ao sistema organizado, às tomadas de decisões, ao tipo de participação estabelecido na instituição e aos papéis que os diferentes agentes educativos desempenham. No que se refere à cultura, fazem referência: às crenças e convicções básicas em relação ao ensino, à aprendizagem e ao funcionamento da escola que são sustentadas pelos(as) docentes e pela comunidade educativa; às relações estabelecidas na escola; às normas que recaem sobre a comunidade educativa e aos processos de ensino/aprendizagem; aos sistemas de comunicação e o tipo de colaboração criada entre os(as) professores(as).

Esses autores reforçam que é necessário considerar as condições em que cada escola se encontra e a partir delas conceber um adequado processo de mudança, sendo que a cultura da instituição poderá orientar essa escolha. A respeito disso, salientam que o objetivo principal “[...] é conseguir uma estrutura organizativa que sustente e apoie o processo de mudança no sentido de culturas mais colaborativas e participativas [...].” (MARCHESI; MARTÍN, 2003, p. 93). Culturas essas que, segundo eles, respeitem mais a diversidade existente, sejam mais abertas ao ambiente externo e apresentem maiores expectativas quanto ao trabalho dos(as) estudantes e ao desenvolvimento profissional dos(as) docentes.

Marchesi e Martín (2003) comentam que são cada vez maiores as dificuldades que os(as) professores(as) enfrentam no desenvolvimento de seus trabalhos. Isso porque segundo eles, as condições para o ensino estão modificando de forma acelerada e a situação profissional dos(as) professores(as) está sendo submetida a novas e amplas exigências. Com isso, esses autores ressaltam em primeiro lugar que há uma maior exigência social ao sistema educacional e aos(as) docentes, sendo que a estes(as) últimos(as) está se atribuindo uma grande responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos(as) estudantes. Todavia, alertam-nos que muitas vezes essa maior exigência não é acompanhada do apoio e dos meios necessários

para que sejam cumpridas, dentre eles citam: os equipamentos e materiais para o ensino; os espaços; a formação; e os incentivos profissionais.

Além do já mencionado, eles destacam que os(as) professores(as) têm trabalhado com um grupo de estudantes cada vez mais heterogêneo, exigindo deles(as) buscar novas habilidades de ensino e preparação específica. Ademais, lembram-nos que o papel da escola está se modificando rapidamente na sociedade, devido à ampliação da influência dos meios de comunicação que de certa forma competem com o trabalho realizado pelos(as) professores(as) na sala de aula. Ou seja, também se ensina ou aprende fora do espaço escolar, ainda que estes conhecimentos não se encontram sistematizados como na escola.

Dessa maneira, para Marchesi e Martín (2003, p. 97) o(a) professor(a) enquanto ator essencial na mudança educativa deve “[...] desenvolver estilos de ensino mais participativos que permitam aos alunos sentir-se envolvidos no processo de aprendizagem e encontrar mais sentido no que aprendem. [...]”. Concomitantemente, defendem os autores que as normas de convivência e o ambiente educativo que são criados no interior da escola devem envolver ativamente os(as) estudantes.

Segundo eles quase todas as pesquisas que são realizadas em torno da temática da qualidade da escola evidenciam que a participação dos pais/mães no processo de aprendizagem dos(as) filhos(as) é um dos fatores que diferenciam as escolas eficazes daquelas que não o são. No entanto, explicam que a importância dessa participação não pode ocultar as dificuldades existentes. Nesse sentido, eles(as) evidenciam que nem todos(as) os(as) pais/mães se sentem capazes de proporcionar situações que estimulem os(as) filhos(as) e muitos não sabem qual é o melhor caminho para auxiliá-los. Desse modo, os referidos autores sustentam que,

A formação dos pais nessas estratégias e habilidades terá consequências positivas não apenas na aprendizagem dos filhos, mas também nas relações que se estabelecem entre uns e outros. Esta é uma responsabilidade da escola, cuja aceitação e potencialização é um bom indicador de sua qualidade. (MARCHESI; MARTÍN, 2003, p. 129).

Marchesi e Martín (2003) afirmam também que a autonomia e o envolvimento da escola na política curricular também é um elemento imprescindível para a melhoria de sua qualidade, esclarecendo que o currículo presume uma seleção de determinados saberes culturais entre aqueles que a sociedade foi acumulando ao longo do tempo, e que ela é feita sob determinadas condições históricas, políticas e administrativas, condicionadas por um

determinado sistema de valores. Segundo eles a natureza ideológica e social do currículo requer que sua definição aconteça em um processo de debate e negociação amplo.

Marchesi e Martín (2003) mencionam que o currículo é antes de tudo a experiência real que os(as) professores(as) e os(as) estudantes têm das intenções educativas que o constitui e orientam a prática na escola. Relatam também que a prática do currículo pelos agentes sociais da escola o contextualiza, da mesma forma que influencia sua definição. Em decorrência disso, destacam que além desses níveis explícitos do currículo, nas escolas os(as) estudantes realizam determinadas aprendizagens que representam o currículo oculto da instituição. Isto é, “[...] aquelas normas e aqueles valores que são transmitidos subliminarmente, sem que façam parte do planejamento, mas que os alunos aprendem de fato [...].” (MARCHESI; MARTÍN, 2003, p. 133).

Nessa lógica, esses autores sustentam uma concepção aberta do currículo e defendem que os(as) professores(as) não são meros executores do que foi decidido por outros(as), sendo assim, eles(as) constituem profissionais reflexivos que se envolvem em todas as fases do currículo (construção do projeto, desenvolvimento e avaliação). Desse modo, reforçam que assumir um currículo não quer dizer que deve-se segui-lo fielmente, mas sim reconstruir e reinterpretar as decisões preestabelecidas segundo concepções específicas do(a) professor(a), formando um todo coerente e com sentido próprio que possibilite a orientação da prática na sala de aula. Além disso, relatam que a comunidade educativa da escola necessita refletir a função social do processo educativo que será implementado.

Apontam eles que o principal problema das instituições escolares é que esperam que os(as) educandos(as) a elas se adaptem. Com isso, para que as diferenças entre os(as) estudantes(as) não convertam em desigualdades faz-se necessário que a escola, a partir do conhecimento que eles(as) já possuem, repense seu currículo e se esforce para atender à diversidade que nela se encontra. Para eles,

As escolas não são eficazes apenas na medida em que favorecem os resultados acadêmicos da maioria de seus alunos. A qualidade da escola também se mede por sua disposição para ser sensível à diversidade de seus alunos, para favorecer o desenvolvimento de suas capacidades, de sua identidade pessoal, cultural e sexual, para promover o respeito entre os vários grupos de alunos e o trabalho conjunto, para agir de forma ativa e solidária em face daqueles que são intolerantes, xenófobos ou machistas. (MARCHESI; MARTÍN, 2003, p. 163).

Acredita Ravitch (2011, p. 28) que a maneira mais duradoura de melhorar a escola é melhorar o seu currículo, a instrução e as condições em que os(as) professores(as) trabalham e os(as) estudantes aprendem. A autora sinaliza a necessidade de as escolas terem “[...] um currículo forte, coerente e explícito, que seja enraizado nas artes e ciências, com muitas oportunidades para as crianças se engajarem em atividades e projetos que tornem o aprendizado vívido”. Enfatiza essa autora que necessitamos garantir que os(as) estudantes adquiriam conhecimentos para que sejam capazes de compreender o mundo em que vivem e que se sintam preparados para assumir responsabilidades de cidadania na nossa sociedade complexa.

Segundo esta autora todo(a) educador(a) sabe e por décadas muitos estudos confirmam que não existe uma única resposta para melhorar a educação, ou seja, “[...] não há uma chave-mestra, pena mágica ou panaceia que vá milagrosamente melhorar o desempenho dos estudantes.” (RAVITCH, 2011, p. 256).

Apesar de concordarmos que não há uma “receita” para a qualificação do trabalho desenvolvido por todas as escolas, porque, como diz Muñoz-Repiso (2007), cada experiência de qualificação é única, não podendo ser repetida, consideramos importante compartilhar boas ideias e histórias que estão dando certo para que possamos aprender com elas. Dessa forma, essa autora faz comentários, de maneira geral, sobre as experiências de melhoria conseguidas por parte de algumas escolas espanholas.

De acordo com ela, as escolas acima citadas agiram influenciadas por um novo olhar sobre a educação, ou seja, elas se esforçaram para não se deixarem levar pela onda do negativismo, da aceitação daquilo que era comum para enfocar os problemas e passaram a questionar as metas que desejavam alcançar. Com isso, enfatiza a autora que essas escolas “[...] compreenderam que há várias alianças indissolúveis: a unidade escola/ambiente, as alianças professor/professor e direção/professor e a unidade professores/alunos.” (MUÑOZ-REPISO, 2007, pp. 133-134). Consequentemente, destaca a autora que tudo o que pudesse ser pensado em prol da melhoria da escola levava a ações referentes a tais unidades e jamais a esses elementos isoladamente.

Nesse sentido, Muñoz-Repiso (2007) ressalta a atuação comprometida e coordenada da equipe de professores(as) dessas escolas e a meta comum compartilhada e assumida por elas, como características ligadas entre si, para o início, o desenvolvimento e a consolidação dos processos de melhoria. Informa a autora que em cada caso de melhoria escolar colocada em prática por essas escolas foram utilizadas diferentes expressões para afirmar que na origem desses processos estava a coerência dos grupos.

A autora aponta que as escolas estudadas não estavam livres de problemas e que os planos de melhoria foram criados para enfrentá-los, isto é, as metas e os objetivos dos planos elaborados por cada uma dessas instituições surgiram a partir de necessidades reais das escolas. Nesta perspectiva a autora afirma que,

[...] a presença de alunos imigrantes ou com baixo nível acadêmico, a marginalidade do bairro onde está a escola, a dispersão dos pequenos colégios rurais, a falta de meios materiais, a necessidade de os professores assumirem tarefas para as quais não estão preparados transformam-se em estímulos para deixar de fazer as mesmas coisas de sempre e empreender uma mudança profunda. Isso, por sua vez, acaba sendo um grande estímulo para os professores e reverte na obtenção de uma educação não totalmente boa, mas melhor. (MUÑOZ-REPISO, 2007, p. 135).

A este aspecto Muñoz-Repiso (2007) menciona que o objetivo de todas as experiências das escolas com a qualificação foi potencializar os resultados dos(as) estudantes em um sentido mais amplo, não levando em consideração apenas o aspecto acadêmico. Nessa lógica, relata a autora que essas experiências foram guiadas por um conceito de qualidade que inclui a equidade.

Com isso, essa autora destaca que foram percebidos resultados buscados intencionalmente ou como efeitos daquilo que foi proposto. Como parte desses resultados ela enfatiza que a melhoria do ambiente escolar foi mencionada em todos os casos. De acordo com a autora as escolas reconheceram que a criação desse ambiente exige tempo e esforço por parte da equipe dos(as) professores(as) “[...] em que é possível *compartilhar uma concepção da escola*, do trabalho, de uma filosofia de vida, por meio da reflexão e da comunicação sobre o que se faz e por que se faz.” (MUÑOZ-REPISO, 2007, p. 135).

Muñoz-Repiso (2007) argumenta que o envolvimento da comunidade educacional (professores(as), estudantes, famílias e bairro) encontrava-se relacionado ao ambiente e, às vezes, ao desejo de responder às necessidades do meio em que a escola está localizada. Comenta a autora que a formação dos(as) professores(as) como equipe foi empreendida em todas as escolas. Assim, ela destaca que os(as) docentes(as) falavam em construir juntos projetos de formação nas escolas, partindo daquilo que já sabiam, de suas histórias, necessidades e sobre temas escolhidos por eles(as).

A autora também assinala como resultado das experiências de melhoria das escolas a mudança na estrutura organizacional (criação de órgãos de coordenação; realização de frequentes reuniões entre os(as) professores(as); agrupamentos flexíveis de estudantes;

desdobramentos; oficinas; recantos; modificações dos horários de estudantes e professores(as); etc.) e das instalações materiais (espaços diferentes e renovados; bem cuidados; mais acolhedores e estimulantes).

De acordo com a autora, nessas experiências de melhoria o papel da direção como protagonista não era destacado. Falava-se “[...] em direção colegiada, em equipes diretivas extensas, na criação de estruturas de direção, em divisão de responsabilidades na tomada de decisões, etc.” (MUÑOZ-REPISO, 2007, p. 137). Uma direção, segundo a autora, mais compartilhada, institucionalizada, mais democrática, sólida e enraizada na dinâmica da escola. Outra característica comum dessas experiências de melhoria que a autora menciona é a participação das escolas em projetos de inovação.

Explica Muñoz-Repiso (2007) que os projetos de melhoria das escolas sempre possuíam um forte componente pedagógico e costumavam iniciar enfrentando, de maneira diferente os problemas do currículo e a sala de aula, buscando encontrar soluções inovadoras. Com isso, a autora afirma que sempre havia um planejamento global com estratégias integradas, objetivando o alcance das metas propostas, sendo que sua natureza era flexível, podendo o corpo docente modificá-lo quando necessário.

Relata a autora que no planejamento e na implementação dos processos de qualificação por parte das escolas, a avaliação desempenhava um relevante papel e estava presente em todas as etapas, sendo imprescindível nas tomadas de decisões e na modificação dos processos individuais ou de conjunto. Com isso, nesses programas de melhoria a autora ainda chama atenção para a importância que era concedida a comunicação entre os(as) professores(as).

Muñoz-Repiso (2007) justifica que todos os casos de implementação de melhoria pelas escolas são ao mesmo tempo, resultado da iniciativa interna e da pressão externa. Dessa forma, a autora acredita “[...] que a pressão externa nunca gera melhora a menos que a própria escola assuma a iniciativa de transformar em realidade concreta as reformas projetadas nos escritórios ministeriais [...].” (MUÑOZ-REPISO, 2007, pp. 138-139).

Essa autora revela que nos últimos anos há uma polêmica em relação à questão se são as escolas que devem promover a melhoria do sistema ou se são as reformas que levarão à melhoria delas. Segundo a autora a prática mais generalizada tem sido agir conforme esta segunda opção, por ela transmitir uma sensação de controle. Dito isso, a autora enfatiza o pouco reconhecimento por parte das administrações educacionais do profissionalismo dos(as) professores(as).

Para Muñoz-Repiso (2007) as administrações educacionais poderiam apenas fomentar o movimento de reforma que leva à melhoria das escolas e não suplantar e impor esse processo. Por outro lado ela ressalta que os(as) professores por si só, não podem criar o referencial geral que possibilite, incentive e dissemine a inovação necessária para melhorar, mas que é relevante se preocuparem com ele, dando opiniões a seu respeito.

Afirma essa autora que é um grande avanço chegar à conclusão de que toda melhoria real, profunda e geral das instituições escolares deve ser produzida mediante a combinação entre o movimento de melhoria por parte dos(as) professores e pela ação política. Entretanto, para a autora isso não é o suficiente, visto que considera complexo unir “[...] tendências aparentemente contraditórias, saber como realizar uma modificação do referencial geral que respeite e incentive o profissionalismo das equipes de professores para que façam a mudança na educação [...].” (MUÑOZ-REPISO, 2007, p. 141).

Em consequência disso, Muñoz-Repiso (2007) salienta que,

[...] o que for referente às decisões concretas com respeito aos processos de ensino-aprendizagem, deve descentralizar-se e ser deixado em mãos das escolas, “abrigados” por suas comunidades locais, com o compromisso decidido de garantir a competência profissional dos professores que serão encarregados dessas decisões e assumir como tarefa própria a marcha global das escolas. Desse modo de abordar globalmente o problema resulta a substituição do enfoque hierárquico, [...] por um enfoque alternativo que seria visualizado como um conjunto de círculos concêntricos com os alunos no centro e, na periferia, os professores, as famílias (...) até chegar ao Estado. Essa visão permite conceber um conjunto de interações simultâneas que circulam de dentro para fora e de fora para dentro, com relação a metas, estratégias, processos, conteúdos, estruturas, etc., da educação. (MUÑOZ-REPISO, 2007, p. 142).

Em sua opinião, diante da impossibilidade de deter o curso das mudanças os(as) profissionais da educação necessitam assumir seus papéis de protagonistas, se responsabilizando por elas e as incentivando no sentido que desejam. Ou seja, lutar por instituições escolares “[...] centradas nos alunos, no conhecimento e na comunidade, que incluam a iniciativa da qualificação, e por um sistema educacional que possa proporcionar-lhes um referencial estimulante e que facilite a generalização da mudança.” (MUÑOZ-REPISO, 2007, p. 145). Caso contrário, destaca a autora que as mudanças serão impostas por interesses alheios aos educacionais.

Sustenta Muñoz-Repiso (2007) que é preciso que cada escola invente seu próprio caminho de qualificação, que responda às suas particularidades e circunstâncias concretas. A

autora ainda reforça a importância de compartilhar e aprender com a experiência alheia, e também acredita que isso poderá encorajar e incentivar outras escolas a também se aventurarem na elaboração de seus próprios processos de qualificação.

Diante do que discutimos até aqui, podemos afirmar que a concepção de qualidade presente na proposta do Simave se distancia da qualidade da educação socialmente referenciada. Isso porque esse sistema prioriza dentro dos fatores intraescolares apenas o clima escolar, o papel da gestão e das práticas pedagógicas e desconsidera que também os fatores extraescolares interferem na construção de uma educação de qualidade por parte das escolas mineiras.

Concordamos que a gestão, a cultura escolar e a avaliação externa são importantes para a escola no seu processo de qualificação. No entanto, a nosso ver a construção de uma educação de qualidade envolve uma série de fatores intra e extraescolares, como: insumos e processos; o envolvimento de toda a comunidade escolar; a garantia do direito à educação, da permanência no interior da escola e de uma formação dos(as) estudantes derivada de conhecimentos que contribuam para a emancipação e inserção deles(as) na sociedade.

Após toda a discussão que trouxemos nas seções de referencial teórico, a seguir recorremos ao mencionado estudo para analisarmos e apresentarmos nossos dados empíricos.

5 AS INFLUÊNCIAS DO SIMAVE NA CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL PRO DIA NASCER FELIZ

Nesta seção procuramos compreender como o Simave tem influenciado a qualidade da educação no trabalho realizado na “Escola Municipal Pro Dia Nascer Feliz”. Para isso, buscamos evidenciar proximidades e distanciamentos do referencial teórico utilizado com a pesquisa empírica. A partir dos registros escritos da observação, do conteúdo das entrevistas e do PPP da escola, realizamos uma descrição da realidade pesquisada e analisamos os dados à luz da fundamentação teórica a partir dos(as) autores(as) estudados(as).

Para melhor compreensão da realidade investigada agrupamos os dados em oito temas. Esses temas foram elencados a partir da pesquisa de campo e organizados após a leitura e análise dos dados construídos.

Inicialmente apresentamos a escola pesquisada e desvelamos informações importantes (o conteúdo ensinado por meio do toque do sinal, filas, hinos e orações; a estadia temporária de estudantes em outras turmas, devido às dificuldades de aprendizagem; o papel do reforço escolar; a mobilização da escola para manter e/ou melhorar os resultados nas avaliações do Simave; e a organização do trabalho da sala de aula do 3º ano) para conhecermos melhor o seu trabalho e analisarmos os seguintes temas: A situação de aprendizagem de alguns(mas) estudantes; Condições materiais de trabalho que podem interferir na garantia da qualidade da educação; Avaliações do Simave: preocupação quanto ao desempenho da escola; O treinamento como metodologia para garantir a “qualidade” no resultado das avaliações do Simave; A rotina da escola no dia da realização das provas do Proalfa e do Proeb; O relato dos sujeitos após a realização das provas do Proalfa e do Proeb; A qualidade da educação na perspectiva dos sujeitos da escola; e O trabalho significativo na escola pesquisada.

5.1 A “Escola Municipal Pro Dia Nascer Feliz”

De acordo com o PPP de 2015, o nome da escola pesquisada foi dado em homenagem a um familiar de um político da cidade e sua criação foi em 24 de novembro de 1992, por meio da lei nº 2.909. Enfatiza o documento que essa lei foi revogada em 24 de setembro de 1998 pela lei nº 3.302 quando a escola passou a ser denominada como “Centro Social”, depois, em 1999 “Centro Educacional e Social” e em 2000 “Escola Municipal”. O documento também destaca que a escola iniciou suas atividades no ano 2000 e que em 14 de março de 2001 foi expedido pela 16.ª SRE o certificado de registro do pré-escolar. O documento ainda salienta que em 25 de agosto de 2001 saiu no Diário Oficial de Minas Gerais a publicação da

autorização para o funcionamento da “Escola Municipal Pro Dia Nascer Feliz” de 1^a a 8^a séries.

A escola localiza-se na periferia da cidade e é habitada por boa parte de migrantes nordestinos oriundos de Pernambuco, Ceará e Alagoas, que vieram para a cidade motivados pelo trabalho nas usinas canavieiras da região.

O PPP da escola esclarece que a maioria das famílias atendidas é de baixa renda e algumas vivem em condição de vulnerabilidade social. O documento ainda sinaliza que a situação das famílias do bairro só não é pior porque boa parte delas, além do salário mensal, recebe o auxílio do Programa Social Bolsa Família e cestas básicas de instituições sociais como do Centro de Referência da Assistência Social – CRAS³⁰ mais próximo, e também pelo fato da escola pesquisada (a única presente no Bairro) atender em período integral a maioria dos(as) estudantes com o oferecimento de uma boa alimentação.

A instituição pesquisada possui 1.275 metros quadrados de construção que preenche o espaço de uma quadra do bairro onde está inserida. Ela é toda murada e além do muro ser alto, existe uma cerca elétrica e seus portões costumam ficar sempre trancados. Segundo os(as) profissionais dessa escola essas medidas foram tomadas com o intuito de manter a segurança do lugar, pois ela já foi furtada várias vezes.

Ao entrarmos pelo portão principal da escola, do lado esquerdo é possível observar o prédio onde ficam as salas de aula e do lado direito nos deparamos com um prédio que reúne secretaria, sala de professores(as), almoxarifado, banheiros para funcionários, duas salas da administração, pátio coberto, banheiros para estudantes, biblioteca e sala de atendimento odontológico. Depois desse prédio, existe outro que dá acesso ao refeitório, à cozinha, à sala do Atendimento Educacional Especializado – AEE, à sala de informática, à sala de vídeo e/ou de áudio visual e à sala de oficinas de arte. Também existe na escola uma quadra poliesportiva coberta, onde os(as) estudantes têm aulas de Educação Física e onde são realizados os eventos da escola. Os turnos de funcionamento da escola são matutino e vespertino. Em 2014 essa escola atendia cerca de 200 estudantes no matutino e 120 no vespertino. A partir das observações descobrimos que no período matutino os(as) estudantes cursavam o ensino regular. Já no período vespertino, também nomeado pelos sujeitos da escola de período integral, aqueles(as) estudantes do turno matutino que os responsáveis autorizavam, permaneciam na escola participando de oficinas escolares (Língua Portuguesa; Matemática;

³⁰ A instituição realiza projetos que atendem crianças, jovens e idosos e sua função é fortalecer vínculos e realizar o atendimento adequado das necessidades básicas da comunidade. Ela oferece também, por meio de parcerias, cursos de formação profissional.

Artes; informática e alguns(mas) eram atendidos(as) na sala do AEE), que eram ministradas por outras professoras.

Essa instituição escolar atendia em 2014 à Educação Infantil e às séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo no período matutino: duas salas de Educação Infantil (uma de estudantes com quatro anos e uma com estudantes de cinco anos); duas salas de 1º ano; duas salas de 2º ano; uma sala de 3º ano; uma sala de 4ª ano; uma sala de 5º ano; e uma sala reforço (Sala Recurso). A equipe pedagógica do turno matutino era composta de: direção; vice-direção; supervisão, 13 professoras e demais funcionários(as) da escola. No vespertino havia sete professoras, a direção era a mesma, modificando apenas a vice-direção e supervisão.

Ao adentrarmos na realidade da escola investigada, percebemos que os sujeitos seguiam uma rotina: antes do primeiro sinal era servido no refeitório um café da manhã para os(as) estudantes que chegavam mais cedo; assim que chegavam, a maioria dos(as) estudantes tinha o costume de aguardar o toque do sinal brincando no pátio (isso acontecia antes ou após tomarem o café); o primeiro sinal era dado geralmente às 06:55, o que indicava a formação das filas pelos(as) estudantes no pátio; o segundo sinal era dado às 07:00, momento em que as professoras buscavam os(as) estudantes e iam com eles(as) em filas para as salas de aulas; o terceiro sinal era dado às 08:45, avisando aos(as) estudantes mais novos o primeiro recreio; o quarto sinal era dado às 09:15, anunciando o fim do primeiro recreio; o quinto sinal era dado às 09:20, avisando aos(as) estudantes maiores o segundo recreio; o sexto sinal era dado às 09:50, avisando o fim do segundo recreio; por volta das 10:50 serviam o almoço para os(as) estudantes mais novos; o sétimo sinal era dado às 11:00, encerrando o turno matutino e iniciando o intervalo dos(as) estudantes que permaneciam na escola, no turno vespertino, que ia até às 11:55; às 12:00 era servido o almoço para os(as) estudantes maiores; o oitavo sinal era dado às 12:30, iniciando as aulas do período vespertino; o nono sinal era dado às 14:50, anunciando o recreio; o décimo sinal era dado às 15:10, encerrando o recreio; por volta das 16:10 as professoras levavam os(as) estudantes para tomar leite no refeitório e às 16:30 era dado o último sinal na escola, encerrando os trabalhos do turno vespertino.

Durante as nossas observações procuramos acompanhar toda a movimentação da escola no período matutino, por isso chegávamos antes das aulas desse turno começar e só saímos quando elas se encerravam. Com isso, observamos que a maioria dos(as) estudantes do Ensino Fundamental ia e voltava da escola sozinhos. Já as crianças da Educação Infantil iam e voltavam para suas casas acompanhadas de seus familiares e/ou responsáveis. Diariamente, ao chegarmos à escola, víamos que alguns(mas) estudantes brincavam no pátio antes ou após tomar o café que era servido no refeitório. Constatamos que todos os dias as

professoras, a supervisora Cristina Agostinho e a vice-diretora Ana Miranda chegavam e iam direto para a sala dos(as) professores(as), e lá conversavam aguardando o toque do sinal. Já a diretora Clarice Lispector costumava chegar após os(as) estudantes e as professoras terem ido para as salas de aulas, pois quase sempre tinha algum compromisso e/ou problema da escola para resolver fora dela.

De segunda à quinta-feira, com o toque do primeiro sinal, os(as) estudantes faziam as filas no pátio e as professoras iam com eles(as) para as salas de aulas. Já na sexta-feira havia mudança nesta rotina, antes de ir para as salas de aulas, todos(as) cantavam o Hino Nacional e o Hino da cidade. Em seguida, rezavam as orações do Pai Nossa, do Santo Anjo do Senhor e do Bom dia Meu Deus Querido. Todos os dias costumávamos ver alguns familiares/responsáveis acompanhar os(as) estudantes até as filas e de vez em quando ir com eles(as) até as salas de aulas. Mas era na sexta-feira que os familiares/responsáveis permaneciam mais tempo na escola, participando do canto dos Hinos e das orações.

A supervisora Cristina Agostinho e a vice-diretora Ana Miranda costumavam coordenar esse momento. Antes de cantar os Hinos e fazer as orações, a supervisora ou a vice-diretora levavam o som para o pátio, juntamente com as bandeiras do Brasil e da cidade. Para essa atividade, quatro estudantes eram escolhidos para segurar as bandeiras esticadas e eles(as) costumavam ficar de pé em cima de dois bancos de cimento fixados na parede. Para cantar os hinos os(as) estudantes se organizavam em filas, de mãos para trás ou no peito. A todo o momento as educadoras pediam silêncio. A maioria dos(as) estudantes ficava em silêncio, mas nem todos(as) cantavam os hinos ou faziam as orações e ainda havia aqueles(as) que falavam alto, brigavam entre si ou brincavam, enquanto o momento acontecia, evidenciando falta de sentido em relação ao que acontecia. Também foi possível observarmos que na escola havia dois recreios: primeiro um para os(as) estudantes da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, e depois, outro para os(as) estudantes do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Segundo relatos de algumas professoras, a principal preocupação com a separação dos recreios era para proteger os(as) estudantes menores. Além disso, a escola era pequena e não havia muitos espaços para os(as) estudantes brincarem ou se alimentarem. Enquanto isso, as professoras lanchavam e conversavam na sala dos(as) professores(as). A inspetora Denise Emmer, e de vez em quando, a supervisora Cristina Agostinho ou a vice-diretora Ana Miranda olhavam os(as) estudantes no recreio e sempre havia música tocando em um volume médio. Após o recreio os(as) estudantes faziam novamente as filas e as professoras iam com eles(as) para as salas de aulas.

Observamos que, ao final das aulas, alguns(mas) estudantes iam embora e que mais da metade permanecia na escola no período integral. Os(as) que ficavam se dirigiam para o pátio, onde participavam de atividades que eram desenvolvidas durante esse intervalo, a saber: segunda-feira – dia da beleza³¹, amarelinha, pular corda, jogos e artes; terça-feira – cinema no pátio; quarta-feira – dia da beleza, amarelinha, pular corda, jogos, artes, vídeo e pebolim; quinta-feira – amarelinha, corda, basquete, jogos, artes, vídeo e pebolim; sexta-feira – cinema no pátio. As atividades geralmente eram coordenadas pela diretora Clarice Lispector. Na sequência, os(as) estudantes iam para o refeitório almoçar e depois iniciavam as atividades no período vespertino com outras professoras.

A sala do 3º ano da professora Cecília Meireles acomodava os(as) 23 estudantes. A porta da sala era de madeira envernizada com um desenho afixado do lado de fora, indicando que aquela era a turma do 3º ano. No chão, perto da porta, ficava um cesto de lixo e na parede próxima um cartaz com os nomes de todos(as) os(as) estudantes. Perto desse cartaz ficava o quadro verde, na lateral deste tinha uma folha com regras de conduta e acima dele, outro cartaz com o alfabeto. No canto da sala, perto do quadro, ficava a mesa e a cadeira da professora, que se assemelhavam com as mesas e cadeiras dos(as) estudantes, feitas com madeira branca e ferro. À frente do quadro ficavam as mesas e cadeiras dos(as) estudantes divididas em cinco filas, de cinco carteiras. Na parede próxima da mesa e cadeira da professora havia duas janelas grandes, com cortinas azuis e um cartaz, onde eram afixados os nomes dos(as) aniversariantes. No fundo da sala tinha um grande desenho colorido da personagem dos contos de fadas Branca de Neve e próximo a ele dois armários, um azul que ficava no meio, utilizado pela professora e o outro amarelo claro, colocado no canto. Próximo ao armário azul ficava um suporte de madeira colorido afixado na parede, com lugar para colocar livros. Ao lado do cantinho da leitura tinha um cartaz com sílabas complexas³² e na parede próxima à porta da sala, outro cartaz com numerais e um calendário.

Quando chegavam na sala, os(as) estudantes do 3º ano se acomodavam nas carteiras, que já se encontravam em filas. No entanto, a professora Cecília Meireles tinha o costume de alinhar as carteiras. Em seguida, ela se dirigia até o armário, pegava uma caixa de livros de histórias e entregava para alguns(mas) dos(as) estudantes colocar na estante do cantinho da leitura. Esses livros não permaneciam na estante, ao final da aula eram recolhidos e no outro dia novamente colocados. Antes de iniciar a aula, a professora emprestava lápis para os(as)

³¹ Nesse dia as estudantes brincavam com maquiagens e faziam penteados umas nas outras.

³² São sílabas que geram mais dificuldades na escrita, pelo fato de serem formadas por duas letras que ao serem pronunciadas emitem um mesmo som (ch, nh, lh, rr, ss, gu, qu, sc, sç, xc, etc.).

estudantes que não tinham e quando solicitada, os apontava com o seu estilete. De segunda a quinta a professora Cecília Meireles e os(as) estudantes faziam as orações (Pai Nosso, Santo Anjo do Senhor e do Bom dia Meu Deus Querido) na sala, antes de iniciar a aula. Na sexta-feira, eles(as) faziam as orações no pátio, antes de ir para a sala de aula, conforme já dito na rotina da escola. Percebemos que a questão das orações era algo naturalizado na escola, mesmo ela sendo uma instituição pública e laica. Mesmo assim, no período observado não presenciamos nenhum conflito relativo às diferenças religiosas.

Ao analisar a rotina percebemos o excesso do toque do sinal para controlar o tempo das atividades, o costume da formação de filas por parte dos(as) estudantes, a prática do canto de hinos, orações católicas, presença de cartazes de regras de comportamento e carteiras enfileiradas. Segundo Enguita (1989) a instituição escola não pretende apenas modelar as dimensões cognitivas dos(as) estudantes, mas também seus comportamentos, caráter, suas relações com o próprio corpo e as que estabelecem entre si. Dessa maneira, revela esse autor que a escola consegue alcançar esse objetivo ou se aproxima dele por meio da organização sistemática da experiência e não pela comunicação. Nesta perspectiva, o autor evidencia que,

Professores e pais costumam prestar pouca atenção àquilo que não seja o conteúdo do ensino, isto é, a comunicação, e o mesmo faz a maioria dos estudiosos da educação. Entretanto, apenas uma pequena parte do tempo dos professores e alunos nas escolas é dedicada à transmissão ou aquisição de conhecimentos. O resto, a maior parte, é empregado em forçar ou evitar rotinas, em impor ou escapar ao controle, em manter ou romper a ordem. A experiência da escolaridade é algo muito mais amplo, profundo e complexo que o processo da instrução; algo que cala em crianças e jovens muito mais fundo e produz efeitos muito mais duradouros que alguns dados, cifras, regras e máximas que, na maioria dos casos, logo esquecerão. (ENGUITA, 1989, p. 158).

Freitas (2003, p. 37) também destaca que a “[...] grande parte do tempo escolar é destinada à vivência de práticas de submissão. Tudo está previamente definido para o aluno, cabendo a ele executar. [...]”. Nessa lógica, salienta o autor que a escola constitui o lugar onde se aprende a mortificação do trabalho alienante presente na sociedade e que aguarda o(a) estudante do lado de fora. Com isso, esclarece o autor que, para o sistema é importante ter todos(as) os(as) estudantes no interior da escola e se por ventura não aprenderem o conteúdo escolar, aprenderão ser submissos.

Sobre a constante realização das orações católicas na escola, de acordo com Cunha (2014), embora o Brasil possua um número maior de católicos, atualmente vivenciamos

profundas transformações no campo religioso, devido ao crescimento de adeptos a outras religiões ou pessoas que se autodeclararam sem religião. Dessa forma, esse autor afirma que “a escola pública, laica considera e respeita as opções religiosas dos alunos e suas famílias, sem se prender a critérios estatísticos das religiões dominantes [...].” (CUNHA, 2014, p. 22). O autor também ressalta que a escola pública laica não desiste das práticas e dos conteúdos próprios da cultura escolar ou da popular, porque os adeptos das diferentes religiões podem ficar incomodados, tampouco incorpora a homofobia de origem religiosa. Assim sendo, reforça que o integralismo ou o totalitarismo não encontra lugar na escola pública laica.

Retomando a análise do PPP da escola pesquisada identificamos que a organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental é em Ciclos, sendo os três primeiros anos o Ciclo da Alfabetização e os dois últimos anos o Ciclo Complementar³³. Esse documento traz ainda que,

A progressão continuada, com aprendizagem e sem interrupção, nos Ciclos da Alfabetização e Complementar está vinculada à avaliação contínua e processual, que permite ao professor acompanhar o desenvolvimento e detectar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo aluno, no momento em que elas surgem, intervindo de imediato, com estratégias adequadas, para garantir as aprendizagens básicas. (PPP/EMPDNF, 2015, p. 36).

Em relação às políticas de implantação da organização do currículo por Ciclos, informa Alavarse (2009) que em determinadas iniciativas de redes públicas de ensino, estas

[...] caracterizaram-se mais por atenuar os critérios de avaliação existentes na seriação, mediante a introdução da progressão continuada entre algumas séries – que foram agrupadas sob a denominação de ciclos – e mantida, na maioria dos casos, a possibilidade de reaprovação por desempenho ao final de cada ciclo. (ALAVARSE, 2009, p. 35).

Nessa direção, Bertagna (2010, p. 214) enfatiza que a progressão continuada demonstrou impossibilidade de desempenhar sua função, porque manteve a seletividade que se posiciona contrária. A autora afirma que a progressão continuada “[...] carrega consigo não somente as marcas da seletividade da escola, mas, através desta, revela as desigualdades escolares e sociais”. Essa autora também ressalta que a avaliação contribuiu com esse processo.

³³ Organização definida pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

Explica a autora que,

A progressão continuada permite uma nova forma de organização escolar, consequentemente, uma outra concepção de avaliação. Se antes 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 interciclos. (BERTAGNA, 2010, p. 193).

Durante a realização de nossas observações descobrimos que quando um(a) estudante apresentava muitas dificuldades de acompanhar a turma a qual foi matriculado(a), a escola tomava a iniciativa de voltá-lo(a) a frequentar as etapas já cursadas e somente ao final do ano o(a) retornava para a turma matriculada. Essa ação não era registrada, ou seja, o(a) estudante permanecia matriculado em uma série e assistia aula em outra na tentativa de sanar suas dificuldades. Com isso, durante o ano havia estudantes que estudavam em mais de uma turma, passando um tempo em cada uma delas. Isso dependia de cada caso, havia estudante que voltava apenas uma ou duas turmas e outros(as) que passavam por todas as turmas do Ensino Fundamental.

Na escola também existia uma sala, conhecida como sala reforço, onde todos os dias estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, que apresentavam maiores dificuldades, eram enviados e atendidos pela professora Eva Furnari. Ela costumava trabalhar com uma turma de cada vez e pedia às professoras que enviassem de quatro a cinco estudantes. Normalmente os(as) estudantes ficavam nessa sala por cerca de uns 35 minutos. Entretanto alguns(mas) ficavam mais tempo e eram atendidos(as) individualmente. Esse trabalho acontecia no mesmo turno em que os(as) estudantes tinham aulas com as professoras regentes.

Nos poucos momentos que passamos na sala reforço, observamos que ela se assemelhava com as demais salas da escola. Durante as segundas e sextas que estivemos presentes na sala do 3º ano realizando nossas observações, percebemos que nesses dias os(as) estudantes iam para a sala reforço. No entanto, não havia um horário certo para esse atendimento durante as aulas e ainda havia dias em que eles(as) não eram enviados para a sala reforço. Isso ocorria por motivos diferentes, às vezes devido à aplicação de algum simulado (do Proalfa ou da ANA), à realização de alguma prova (avaliação da aprendizagem elaborada pela professora e avaliações externas – provas do Proalfa e da ANA) ou por motivo desconhecido (simplesmente não iam). Atribuímos isso, ao fato de a professora Eva Furnari da sala reforço realizar também atendimento individual, trabalho esse que exigia um pouco

mais de tempo dificultando que ela trabalhasse com todas as turmas e pelo fato de algumas vezes ser escalada para substituir as professoras que por algum motivo faltavam.

Ao questionarmos a professora Cecília Meireles sobre como ficava o trabalho que os(as) estudantes perderam e como dar continuidade às atividades em desenvolvimento quando retornavam da sala reforço, ela afirmou que não havia problema e justificou que a professora Eva Furnari trabalhava um conteúdo semelhante ao que ela dava. Entretanto, segundo a professora seria melhor que esse trabalho acontecesse no turno vespertino e não no horário das aulas. No entanto, segundo ela a professora da sala reforço só poderia trabalhar no matutino.

Dessa maneira, passamos a observar a chegada dos(as) estudantes da sala reforço e que, na maioria das vezes, iam juntos(as), em um grupo de quatro ou cinco e retornavam aos poucos, sozinhos(as) ou em duplas. Isso ocorria por causa dos atendimentos individuais que a professora Eva Furnari fazia. Alguns(mas) estudantes, assim que chegavam conseguiam se inserir na atividade que os(as) outros(as) estavam fazendo ou davam continuidade na atividade que eles(as) estavam trabalhando antes de ir para a sala reforço (isso quando a professora Cecília Meireles não apagava o quadro ou quando não tinha mudado de atividade). Havia também aqueles(as) que dispersavam e por isso conversavam ou brincavam com algum tipo de objeto. Às vezes o comportamento dos(as) estudantes, quando retornavam da sala reforço se diferenciava, algumas vezes gerando tumulto na sala do 3º ano.

Frente a essa realidade percebíamos um impasse, a estadia temporária dos(as) estudantes em várias turmas durante o ano letivo e o trabalho da sala reforço com a questão de retirá-los(as) da sala enquanto estavam tendo aula, nem sempre facilitava a aprendizagem das crianças. Mas, por outro lado, a escola demonstrava um esforço para, de alguma forma, contribuir com a aprendizagem dos(as) estudantes. Acreditamos que se os(as) estudantes tivessem um tempo maior para aprender, nada disso seria necessário, porque possivelmente eles(as) conseguiram consolidar suas aprendizagens. Nesse caso, estamos nos referindo à organização da escola em ciclos de aprendizagem e não apenas à documentação em ciclos como o que aparece na proposta da escola, sem condições efetivas para o atendimento dos(as) estudantes que não conseguem acompanhar a turma na qual foram matriculados(as). Uma vez que, de acordo com Alavarse (2009),

[...] a proposição dos ciclos deve conduzir a um alongamento do tempo para que se possa trabalhar com objetivos mais amplos do que aqueles anualizados; portanto, ampliando as finalidades da escola e permitindo que

se trabalhe melhor, isto é, que se trabalhe para que todos possam aprender. (ALAVARSE, 2009, p. 42).

Podemos inferir que, em certa medida, a escola realiza um trabalho coerente com os princípios explicitados no seu PPP, porém esses diferem dos princípios apontados pelos teóricos que discutem a proposta dos Ciclos, uma vez que a finalidade da escola, presente no PPP e na concepção da gestão, se aproxima da ideia de escola defendida pelo sistema capitalista fundamentada em uma concepção de qualidade gerencial que enfatiza o produto em detrimento do processo. Pois sua missão é assim descrita:

[...] o desenvolvimento de processos e estratégias pedagógicas que garantam a qualidade social da educação, a permanente excelência do processo de ensino aprendizagem, a superação dos desafios, o alcance das Metas e a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todos os alunos da escola, no tempo certo. (PPP/EMPDNF, 2015, p. 18).

Como metas da escola pesquisada encontramos nesse documento que “ao final de cada ano letivo espera-se que 100% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental, sejam aprovados em todos os Componentes Curriculares, com rendimento escolar recomendável.” (PPP/EMPNF, 2015, p. 22). Também localizamos no documento 19 metas diretamente relacionadas à elevação dos resultados da escola no Proalfa e no Proeb, ou seja, no Simave. Assim sendo, o Plano de Intervenção Pedagógica – PIP³⁴ é evidenciado no documento da escola como “[...] importantíssimo na operacionalização das propostas definidas no PPP e implementadas no dia a dia da Escola.” (PPP/EMPNF, 2015, p. 33), pois faz parte das etapas de divulgação, leitura, apropriação e análise pedagógica dos resultados das avaliações do Simave.

A análise do PPP nos permite afirmar que ele evidencia que a escola pesquisada tem grande preocupação com a “qualidade”. Qualidade esta entendida como o alcance de bons resultados no Simave por meio das avaliações do Proalfa e do Proeb.

O tempo que passamos na sala de aula do 3º ano acompanhando o trabalho da turma, nos possibilitou descobrir a maneira que a professora Cecília Meireles organizava o seu trabalho no sentido de buscar bons resultados no Simave e assim manter a proficiência da escola.

³⁴Abordado na seção 3.

Em uma conversa que tivemos a professora Cecília Meireles confirmou que a “Escola Municipal Pro Dia Nascer Feliz” exigia das professoras a elaboração de planos de aula, mas que costumava fazer um planejamento semanal ou quinzenal e que possuía vários cadernos onde sistematizava o trabalho, com base na Matriz de Referência Curricular³⁵ para as disciplinas.

Além de passar grande parte do conteúdo no quadro, a professora Cecília Meireles trabalhava com atividades fotocopiadas e com os livros didáticos. Ela também elaborava muitas questões, inclusive elaborou uma apostila para atender às demandas do Proalfa.

No decorrer das observações, tivemos a oportunidade de manusear a apostila elaborada pela professora Cecília Meireles. Ela tinha 42 páginas encadernadas e variadas atividades, dentre elas: gêneros textuais (conta de energia; bula de remédio; convite; anúncio; bilhete; história em quadrinhos; poema; notícia; cartaz; jornal; carta; cartão) e produções de textos.

Descobrimos que a professora Cecília Meireles começou a trabalhar com a apostila no início do ano (no dia 31 de março de 2014), mas depois parou de trabalhar, pois resolveu deixar para trabalhar as outras atividades da apostila mais próximo da realização da prova do Proalfa. A apostila foi custeada pelos familiares dos(as) estudantes.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi a maneira que a professora Cecília Meireles ministrava as aulas, pois enquanto explicava, também indagava aos(as) estudantes, instigando-os(as) a pensar. Os(as) que se sentiam à vontade respondiam às indagações. Por isso as aulas não eram silenciosas, sempre era possível ouvir algum(a) estudante respondendo e/ou fazendo perguntas. Entretanto, percebemos que nem todos(as) os(as) estudantes participavam e que sempre eram os(as) mesmos(as) que respondiam e/ou perguntavam algo. Devido a esta forma de trabalhar, em alguns momentos a professora Cecília Meireles enfrentava dificuldades, pois havia momentos em que alguns(mas) estudantes dispersavam e começavam a conversar uns com os outros. Quando isso acontecia, ela parava a explicação, chamando a atenção daqueles(as) que haviam dispersado e depois retomava a aula.

Também descobrimos que na escola havia uma sala toda aparelhada, onde uma dentista atendia aos(as) estudantes. Nas segundas e quartas ela realizava os atendimentos individuais e nas sextas acompanhava a escovação feita pelos(as) estudantes. A dentista contava com o auxílio de uma secretária que tinha o costume de visitar as salas de aulas para

³⁵A Matriz de Referência Curricular rege o planejamento dos(a) professores(as) em sala de aula, nas redes municipais e estaduais. Nela é possível encontrar especificado os conteúdos que precisam ser trabalhados em cada área do conhecimento (disciplinas) das etapas de escolarização.

ver se os(as) estudantes necessitavam dos atendimentos individuais e também para chamá-los para fazer a escovação no pátio da escola.

O que também nos chamou a atenção na escola foi a limpeza dos espaços. Era costume observarmos as funcionárias limpando ou lavando, antes das aulas iniciarem ou ao final de um turno.

Compreendemos que as informações aqui exploradas nos proporcionaram conhecer um pouco mais a escola pesquisada, revelando e esclarecendo aspectos importantes do seu trabalho, que foram fundamentais para a análise dos temas que se seguem. Devido nossa aproximação com os(as) estudantes do 3º ano, foi possível compreendermos alguns elementos importantes que evidenciam a situação de aprendizagem de alguns(mas) deles(as).

5.2 A situação de aprendizagem de alguns(mas) estudantes

Realizando nossas observações na sala de aula do 3º ano, algumas vezes ouvimos a professora Cecília Meireles afirmar que todos(as) os(as) seus(suas) estudantes sabiam ler, como é possível vermos no fragmento a seguir:

“Eu sei que aqui todos sabem ler, mas eu já disse que é para ler com os olhos! [...] Não vou ler as perguntas, vocês é que vão ler, porque aqui todos sabem ler!” (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano no matutino durante aplicação de um simulado do Proalfa/professora Cecília M. do 3º ano - 25/08/2014 segunda-feira).

Certa vez a professora Cecília Meireles nos contou que uma de suas estudantes havia sido encaminhada para uma das escolas da cidade, de Ensino Especializado, mas não tinha conseguido vaga. Um dos motivos para a necessidade desse acompanhamento referia-se à questão de a estudante estudar a um tempo na escola e ser copista. Isto é, a estudante Luna ainda não sabia ler ou escrever muitas coisas sozinha, mas conseguia copiar, principalmente as coisas que a professora escrevia no quadro. Por isso, todas as vezes que a professora falava que todos(as) os(as) seus(suas) estudantes sabiam ler, lembrávamos da estudante Luna, que ela nos afirmou ser copista. Nesses momentos era como se a professora se esquecesse que a estudante ainda não sabia ler.

No decorrer da realização da pesquisa, tivemos a oportunidade de conversar algumas vezes com a estudante Luna. Em uma dessas conversas, ela nos revelou que tinha nove anos de idade, nasceu na cidade de Uberlândia e veio morar em Ituiutaba com a avó, mas que tinha

mãe, pai, padrasto, madrasta e cinco irmãos, sendo que na casa da avó moravam com ela duas irmãs.

Luna relatou que começou a estudar na escola pesquisada após ter saído da creche. Ou seja, ela estudava na escola desde a Educação Infantil. Ela ainda nos contou que apenas sabia escrever o seu primeiro nome e não sabia ler. Ainda afirmou não saber a sua data de nascimento e nem mesmo o endereço de onde morava. Ouvindo que a estudante Luna não sabia a data de nascimento, a estudante Isis também confirmou não saber, entretanto disse que ia perguntar a mãe e depois anotar em seu caderno. Além dessas duas, constatamos que outras crianças apresentavam dificuldades semelhantes. Esse fato nos chamou atenção e nos levou a refletir sobre o quanto deve ser difícil para estudantes e docentes estar na escola, mas não fazer parte efetivamente dela, numa lógica de naturalização da exclusão.

Na visão de Gentili (2001, p. 30) “a exclusão se normaliza e, quando isso acontece, acaba se naturalizando. Deixa de ser um “problema” para ser apenas um “dado”. Um dado que, em sua trivialidade, faz com que nos acostumemos com sua presença. [...]. A esse respeito, Freitas (2007) afirma que:

As novas formas de exclusão *atuam agora por dentro da escola fundamental. Adiam a eliminação do aluno* e internalizam o processo de exclusão. Do ponto de vista da avaliação, essas novas formas de exclusão levam a uma redução da ênfase na avaliação formal e pontual do aluno em sala de aula (introduzem novas formas de organização escolar: progressão continuada, progressão automática, ciclos etc., e novas formas de avaliação informais), liberando o fluxo de alunos no interior da escola e conduzindo ao fortalecimento do monitoramento por avaliação externa [...]. (FREITAS, 2007, p. 973).

Nessa lógica, segundo esse autor é monitorado o desempenho global do sistema ou da escola, mas não se todos(as) os(as) estudantes estão realmente aprendendo. Com isso, o autor salienta que,

No estado atual, as avaliações de sistema podem terminar ocultando esta realidade. A pobreza só se torna alvo de reflexão quando as médias de desempenho começam a cair. Caso a inclinação das curvas de desempenho seja positiva, em média, o sistema se salva. Mas a pobreza continua “excluída por dentro” e, de certa forma, a exclusão é legitimada pela positividade geral das curvas estatísticas. (FREITAS, 2007, p. 980).

Podemos afirmar que isso é o que acontece com a turma do 3º ano da escola pesquisada, pois sua média no Proalfa de 2009 a 2014 encontra-se no recomendado, apesar de algumas crianças saberem ler e escrever apenas o primeiro nome. Acreditamos que isso se deve ao fato de sob pressão, a professora Cecília Meireles se empenhar mais com o aprendizado daqueles(as) estudantes que se encontram mais perto da média que a escola precisava manter, nesse caso a maioria dos(as) estudantes, muitas vezes esquecendo-se de investir de forma diferente naqueles(as) que apresentam mais dificuldades.

Justifica Freitas (2007, p. 981) que propiciar uma educação de qualidade para todos(as) os(as) estudantes custa caro, desse modo na lógica dos liberais “[...] seria melhor assistir a sua passagem pelo sistema e, por que não, de certa forma facilitá-la?”

Essa análise de Freitas (2007) nos acompanhou em várias situações observadas, uma delas foi com relação ao estudante Hades. A situação dele no 3º ano nos chamou a atenção, pois em uma das conversas que tivemos também revelou ser copista. Descobrimos que esse estudante estudava no 3º ano, mas estava matriculado no 5º ano. Ele fazia parte do remanejamento feito pela escola. Ao constatar que Hades não tinha condições de acompanhar a turma do 5º ano e na tentativa de contribuir com sua aprendizagem, a escola optou por manter a matrícula no ano em que ele deveria estar e inseri-lo na turma do 3º.

Ao indagarmos a professora Cecília Meireles do 3º ano se na sala havia algum(ma) estudante que não sabia ler, esta citou o nome da estudante Luna. Entretanto, quando perguntamos sobre o estudante Hades, ela afirmou o seguinte:

“[...] Ele sabe ler, ele tem é preguiça!” (Professora Cecília M. do 3º ano)
(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino - 05/09/2014 sexta-feira).

Tal realidade nos leva a afirmar que além de estarmos diante de um caso de exclusão, também nos deparamos com uma situação de rotulação e culpabilização do sujeito. Visão esta, que vai ao encontro do defendido pelos liberais, pois acreditam que “[...] os resultados dependem de esforço pessoal, uma variável interveniente que se distribui de forma “naturalmente” desigual na população [...].” (FREITAS, 2007, p. 968). O autor enfatiza que os liberais aceitam a igualdade de acesso à escolarização, mas por se basearem na meritocracia, não admitem a igualdade de resultados com a ausência da competição.

Entendemos que é preciso nos manter na contramão do sistema, e na medida do possível, trabalharmos para que nossos(as) estudantes consigam aprender. Não tivemos a

oportunidade de conversar com todos(as) os(as) estudantes do 3º ano como fizemos com Luna e Hades, mas as falas deles(as) nos fizeram indagar se a afirmação da professora Cecília Meireles de que todos(as) os(as) seus(suas) estudantes sabiam ler correspondia de fato ao nível de aprendizagem deles(as) ou se a não aprendizagem tem sido naturalizada ou mesmo invisível.

Para Gentili (2001, p. 42) cabe à escola “[...] contribuir para tornar visível o que o olhar normalizador oculta [...]. Ou seja, a escola precisa se organizar para trabalhar no sentido de superar a não aprendizagem dos(as) estudantes e além disso, problematizar questões que possibilitem a conscientização deles(as), para que sejam capazes de compreender e contribuir com a modificação de sua condição de não saber e também da sociedade (injusta, desigual e que faz da maioria das pessoas alienada e dependente) em que vivem. No entanto, para que isso seja possível, conforme Ravitch (2011), é igualmente importante que todos(as) os(as) estudantes tenham a oportunidade de apreender os conhecimentos (Língua Portuguesa; Matemática; Geografia; História; Ciências e Artes) disseminados no interior da escola.

A reflexão sobre a questão da naturalização da não aprendizagem nos levou a refletir sobre as condições materiais que interferiam no trabalho realizado pelas professoras e os(as) estudantes da escola pesquisada. Aspectos que abordaremos a seguir.

5.3 Condições materiais de trabalho que podem interferir na garantia da qualidade da educação

No decorrer das observações na “Escola Municipal Pro Dia Nascer Feliz” constatamos que ela possuía diversos recursos pedagógicos que auxiliavam o trabalho desenvolvido pelas docentes com os(as) estudantes, dentre eles: livros didáticos; livros de literatura (poemas, poesias, contos e de histórias); fantoches; data show, DVD, TV, som, microfone, gravador, notebook e computadores. A escola também fornecia materiais escolares para os(as) estudantes que necessitavam, mas, como a demanda era grande, ela não conseguia atender sempre. Isso acontecia, porque a maioria dos(as) estudantes não tinha condições de comprar esses materiais, devido à renda familiar ser bem baixa.

Em uma ocasião a professora Cora Coralina de Educação Física desabafou conosco e ressaltou problemas que enfrentava ao desenvolver seu trabalho na escola. Dentre eles, ela destacou a falta de materiais em bom estado para trabalhar e relatou que na escola havia professoras que compravam materiais para os(as) estudantes, deixando claro não concordar com essas atitudes, como indica o fragmento a seguir:

“[...] A escola cobra muito, mas não fornece material para trabalharmos. No meu caso, rede de vôlei ou o conserto dos gols, que direto tenho que sair acudindo os meninos, porque ele cai em cima deles. E eu não tiro isso do meu bolso não, ganho pouco, tem professoras aqui que compram material para os alunos, eu acho errado. [...] A verdade é que às vezes me arrependo de ter escolhido a profissão de professora, estudei tanto para hoje ter que passar por essas coisas. [...]” (Registro em diário de campo na quadra da escola/professora Cora C. de Educação Física - 18/08/2014 segunda-feira).

A falta de materiais também era uma realidade na sala de aula do 3º ano. Os materiais que, segundo os(as) estudantes mais faltavam eram lápis de escrever e de colorir, apontador, borracha, cola e caderno. Presenciamos por várias vezes os(as) estudantes pedirem emprestado lápis e borrachas para a professora Cecília Meireles do 3º ano, que ao emprestar enfrentava dificuldades com a devolução desses materiais. Todos os dias, antes de iniciar sua aula, a professora dedicava um bom tempo organizando e apontando lápis para os(as) estudantes, pois sem esses materiais básicos não era possível trabalhar.

Em relação a esse aspecto, vimos algumas vezes a professora Cecília Meireles solicitar que um dos(as) estudantes fosse até à supervisora Cristina Agostinho pedir lápis ou borrachas. Constatamos que a professora se sentia envergonhada por isso, como registramos no excerto abaixo:

“[...] Vai lá na Cristina Agostinho e peça a ela seis lápis, não vou pedir mais porque fico com vergonha!” (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano no matutino/professora Cecília M. do 3º ano - 29/08/2014 segunda-feira).

A professora Cecília Meireles revelou comprar lápis e borrachas para trabalhar com os(as) estudantes e por várias vezes foi possível perceber o quanto ela se encontrava desacreditada quanto ao zelo dos materiais por parte deles(as), como se observa nos fragmentos subsequentes:

“Tia me empresta uma borracha!” (Estudante Gaia).

“Eu não tenho mais! Comprei uma caixa de cinquenta borrachas e vocês acabaram com todas, antes de entrarmos de férias.” (Professora Cecília M. do 3º ano).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino - 22/09/2014 segunda-feira).

“[...] Eu comprei uma caixa de faber castell, eles destruíram assim, em menos de três meses, no primeiro semestre. [...]” (Professora Cecília M. do 3º ano).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 27/10/2014 segunda-feira).

Descobrimos que a falta de materiais não era uma situação apenas vivenciada pelas professoras Cora Coralina de Educação Física e Cecília Meireles do 3º ano, mas também pelas professoras Adélia Prado do 4º ano e Ruth Rocha do 5º ano.

Como analisamos na seção 4, o Simave prioriza os fatores intraescolares, apenas ressaltando a importância do clima escolar, da gestão e das práticas pedagógicas, desconsiderando a grande implicação que os fatores extraescolares exercem sobre o trabalho das escolas no que diz respeito ao oferecimento de um ensino de qualidade. Assim sendo, para esse sistema, as condições socioeconômicas pouco favoráveis das escolas não impedem que ofereçam uma educação de qualidade para os(as) seus(as) estudantes. Dessa forma, constatamos que a concepção de qualidade defendida pelo Simave está de acordo com os princípios defendidos pelos neoliberais, que acreditam que cabe às escolas encontrar os meios necessários de ensinar tudo a todos(as) os(as) educandos(as), sem considerar a interferência da condição socioeconômica nesse processo.

Podemos afirmar que a concepção de qualidade defendida pelo Simave nos ajuda a compreender a realidade vivenciada pela escola pesquisada como a falta de materiais escolares básicos por parte dos(as) estudantes. Realidade esta, que interferia no trabalho realizado pelas professoras e pelos(as) estudantes e ainda, nas relações estabelecidas no interior da escola, gerando descontentamentos. Como a escola não conseguia dar conta da demanda, a distribuição destes materiais era regrada e quando ela já não tinha mais para oferecer, a maioria das professoras comprava para que pudessem realizar seus trabalhos com os(as) estudantes.

Desse modo, é possível vermos a interferência das condições intra e extraescolares no trabalho da escola pesquisada, que são tratadas por Dourado, Oliveira e Santos (2007) como importantes na análise da qualidade da educação. E ainda observarmos o que Marchesi e Martín (2003) apontam, ao salientarem que o aumento da exigência social ao sistema educacional e mais especificamente aos(as) educadores(as), aos quais se atribui grande responsabilidade pelo sucesso e/ou fracasso dos(as) estudantes, não vem acompanhada do apoio e dos meios necessários (equipamentos; materiais para o ensino; formação; incentivos profissionais; etc.) para que sejam cumpridas.

Nessa direção, Brooke (2006) enfatiza que as instituições escolares não podem ser responsabilizadas pelos seus resultados, sem que as secretarias garantam as condições indispensáveis para que seja possível a realização de um trabalho de qualidade. Para tal, faz-se necessário que os(as) profissionais das escolas avaliem as condições em que trabalham e que os(as) estudantes aprendem, e negociem com o poder público as questões que sozinhos(as) não conseguem resolver. Sendo que, segundo Bondioli (2004), cabe a este último dar o apoio necessário e garantir um financiamento adequado, visando assegurar a qualidade da educação.

Podemos afirmar que as condições materiais de trabalho pouco favoráveis da escola era um fator que interferia bastante no trabalho desenvolvido pelas professoras e, consequentemente, na aprendizagem dos(as) estudantes. Todavia, reconhecemos os aspectos positivos que levantamos e que também influenciavam o trabalho realizado na escola, a saber: os recursos pedagógicos disponíveis e os materiais escolares, que na medida do possível a escola e as professoras forneciam para os(as) estudantes.

Além da falta de material, outro aspecto que causava preocupação e certa ansiedade na diretora Clarice Lispector, nas professoras e nos(as) estudantes eram as avaliações do Simave. Abordaremos essa questão na próxima seção.

5.4 Avaliações do Simave: preocupação quanto ao desempenho da escola

Em uma conversa que tivemos com a diretora Clarice Lispector para falar sobre a pesquisa ela demonstrou preocupação com as avaliações externas, especialmente com o Simave. A diretora também revelou que o desempenho da escola nas avaliações do Simave vinha melhorando e que dizia às professoras que não podiam regredir, pois se isso acontecesse seriam questionadas. Além disso, a diretora ressaltou que as professoras estavam se empenhando para que o desempenho da escola nessas avaliações não caísse.

Ainda em relação à preocupação com o desempenho, a observação na sala de aula do 3º ano, nos levou a constatar que a falta dos(as) estudantes preocupava bastante a professora Cecília Meireles, pois para prepará-los para a realização da prova do Proalfa, necessitava da presença de todos(as), como se observa nos trechos subsequentes:

“[...] vieram poucos alunos hoje! [...] Estou com o outro simulado e não vou poder dar!” (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino/professora Cecília M. do 3º ano - 17/09/2014 quarta-feira).

“[...] Se esses meninos continuarem faltando assim não vai dar certo! [...]” (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino/professora Cecília M. do 3º ano - 19/09/2014 sexta-feira).

“[...] Só a Cibele e a Maia que estão faltando? Ah não! Eu vou ali falar, porque a Maia tem duas semanas que não vem à aula! [...] Vai lá Diana e fala para a Tia Cristina Agostinho que o Thor apareceu! [...]” (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio/professora Cecília M. do 3º ano - 27/10/2014 segunda-feira).

Geralmente, na sala do 3º ano havia um clima de tensão no ar, pois para atingir um bom desempenho na avaliação do Proalfa era necessário que a professora preparasse todos(as) os(as) estudantes. Mas para prepará-los era necessário que todos(as) frequentassem as aulas.

Constatamos que o ambiente de preocupação e preparação para a prova do Proalfa também incomodava os(as) estudantes. Posseidon, do 3º ano, assim se manifestou:

“Quero que passe logo essa prova do Proalfa!” (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino/estudante Posseidon - 19/09/2014 sexta-feira).

Em conversa com a professora Cecília Meireles do 3º ano percebemos que ela tinha certeza que os(as) estudantes fariam a prova do Proalfa no final do ano, entretanto nem ela e nem ninguém da escola sabia certamente em quais dias aconteceriam as avaliações do Simave. Essa situação gerava ansiedade e preocupação nas professoras que preparavam seus estudantes para realizar essas provas, sem saber quando elas iam acontecer.

Certo dia estávamos no pátio da escola com a professora Cecília Meireles e os(as) estudantes aguardando o momento de ir com eles(as) para a sala de aula, quando a supervisora Cristina Agostinho chegou e avisou que a prova do Proalfa ia ser na próxima segunda-feira, dia três de novembro de 2014. Após a entrada na sala, a professora alertou os(as) estudantes quanto à falta na semana que antecedia a prova do Proalfa, os(as) informou sobre o dia da prova, avisou o horário que deveriam chegar à escola para realizar a prova e ainda reforçou que ninguém poderia faltar no dia. Nesse momento a estudante Aurora se mostrando preocupada fez a seguinte fala:

“Tia! Quinta-feira dessa semana eu não vou poder vir, tenho que ir ao dentista!” (Estudante Aurora).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 27/10/2014 segunda-feira).

Percebemos que a possibilidade de os(as) estudantes faltarem no dia do Proalfa preocupava bastante a professora Cecília Meireles.

Com a proximidade de realização do dia da prova a professora se mostrou aliviada, mas ao mesmo tempo relatou que não queria mais ouvir falar nessa prova depois que ela passasse. Após esse desabafo a professora falou que ainda teriam as provas da ANA. E foi nesse momento que os(as) estudantes souberam que as provas da ANA seriam aplicadas por pessoas que não eram da escola e por isso ficaram assustados(as), como evidenciam os trechos a baixo:

“Graças a Deus que hoje é o último dia que nós iremos trabalhar para esse Proalfa! Depois eu não quero nem ouvir falar nesse nome: Proalfa! [...] Quem falar em Proalfa para mim, eu quero sair correndo! Se falar assim: Proalfa! Eu falo assim: sai daqui! [...] Depois ainda tem a ANA!”
(Professora Cecília M. do 3º ano).

“Vai ter então?” (Pesquisadora).

“Vai ter! A ANA nem é nós da escola que aplicamos, é gente de fora!”
(Professora Cecília M. do 3º ano).

“De fora?” (Estudante Diana).

“É! Vem outra pessoa, de outro lugar, para aplicar essa prova!”
(Professora Cecília M. do 3º ano).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 31/10/2014 sexta-feira).

A professora Cecília Meireles mencionou que um bilhete com pirulito e com a mensagem *“Atenção garotada! Faltam cinco dias para o Proalfa!”*, foi entregue para os(as) estudantes levarem para casa e mostrarem para algum familiar/responsável. O envio do bilhete revela que a escola teve a preocupação de avisar não só aos(as) estudantes sobre o dia da prova do Proalfa, mas também aos familiares/responsáveis. Entretanto, consideramos que a mensagem contida no bilhete não foi clara o suficiente para realmente informar o que era o Proalfa.

As observações no período de realização das avaliações externas nos possibilitaram perceber claramente a atuação do Estado avaliador e regulador promovendo, conforme Afonso (2001a), pressões que são instauradas no interior das escolas públicas, por meio dessas avaliações. Dentre elas situamos o Simave.

De acordo com Souza e Oliveira (2003) os defensores das avaliações externas (no formato que elas vêm sendo comumente disseminadas) acreditam que as pressões provocadas por essas avaliações ao gerar competição, estimulam a mobilização de processos e recursos que resultarão na melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas escolas. Silva, Garcia e

Bicalho (2010) sinalizam que as políticas de responsabilização, que segundo Brooke (2006) são originalmente conhecidas como políticas de *accountability*, recorrem à pactuação de índices, metas e à divulgação dos resultados das escolas. Medidas estas que na verdade estimulam a competição, o ranqueamento das escolas e as pressões sofridas pelos(as) educadores(as), que mesmo enfrentando diversas dificuldades, buscam gerar resultados positivos para que não sejam punidos(as) pelo sistema.

Chirinéa e Barreiro (2009) ao analisarem essas políticas afirmam que os princípios de eficiência, eficácia e produtividade do mercado são internalizados pelas escolas como critérios de garantia da qualidade. Nesse sentido, explicam as autoras, que as avaliações externas são utilizadas para medir, adequar e controlar os sistemas educativos. Essas autoras esclarecem que o foco não é a intervenção por parte dos poderes públicos, pois o que acontece muitas vezes é a responsabilização das escolas pelo sucesso ou fracasso dos(as) estudantes, criando um sistema de competição entre elas.

Em um diálogo que tivemos com a diretora Clarice Lispector sobre como percebia os impactos da avaliação externa e se via algum na gestão da escola e na organização do trabalho escolar ela afirmou o seguinte:

“Não! É tranquilo! É tudo muito bem organizado, porque nós temos um treinamento na Secretaria, na SRE. Então, vem pessoas do Estado, lá da SRE para avaliar e nos acompanhar. Então, é bem tranquilo! Tudo que precisa ser trabalhado, [...] as professoras já são acostumadas com as provas externas [...] Então, é bem tranquilo, não tem um impacto! Não! Não tem! Não! É tranquilo!” (Entrevista com a diretora Clarice L., na sala da direção no matutino, com gravação em áudio - 18/08/2015 terça-feira).

Em relação ao evidenciado acima, acreditamos que a diretora Clarice Lispector se encontra imersa na lógica das avaliações externas sem se incomodar ou compreender o que ela tem provocado na escola. A posição da diretora, de certa forma, colabora com a lógica presente na avaliação, pois evidencia certa naturalização do processo muitas vezes sem ter a consciência do que tem acontecido nas salas avaliadas.

Para Augusto (2011) a gestão escolar passou a assumir nova centralidade organizacional, cabendo a ela a prestação de contas dos resultados educacionais, sendo a principal responsável pelo alcance das metas e dos objetivos hierarquicamente definidos. Desse modo, ao se sentir pressionada para gerar bons resultados, a gestora repassa para os demais funcionários da escola essa mesma pressão, que afeta também os(as) estudantes.

Constatamos que ao mesmo tempo em que a diretora entendia que o processo era tranquilo, a professora Cecília Meireles, ao falar sobre a prova do Proalfa, fez a seguinte afirmação:

“É! Agora que passou a prova do Proalfa, começamos a trabalhar no terceiro ano de verdade! Porque antes ficamos só trabalhando para o Proalfa! Ai depois que passa, é um alívio! Ai paramos de falar em Proalfa, vamos trabalhar os livros.” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Trabalhar os outros conteúdos?” (Pesquisadora).

“Os outros conteúdos! Vê se dá tempo de trabalhar! Mas é um alívio quando passa, Deus me livre! Um alívio! [...]” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“É você quem aplica?” (Pesquisadora).

“Não! É outra professora da escola!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 27/10/2014 segunda-feira).

A fala da professora Cecília Meireles sinaliza para a redução do currículo em função das avaliações externas. Além disso, ela confirmou que os conteúdos das avaliações externas delimitam o que deverá ser ensinado pelas escolas, conforme nos fala Peroni (2008). No tocante ao estreitamento curricular vivenciado pelas escolas, Freitas (2012) chama atenção para o fato de elas terem esquecido as outras dimensões da matriz formativa (artes, cultura, criatividade, afetividade e desenvolvimento corporal), que fazem parte da construção de uma boa educação. Para Ravitch (2011) os testes padronizados devem seguir e ser baseados no currículo, mas não substituí-lo ou precedê-lo. Assim, na visão de Ravitch (2011) não apenas o conhecimento e as habilidades são importantes, mas também a questão de aprender a pensar, debater, questionar, etc.

Ainda sobre o tema das avaliações externas, quando indagada em entrevista o que pensava sobre elas e que vantagens e desvantagens via de a escola participar dessas avaliações, a professora Eva Furnari da sala reforço evidenciou aspectos que considera positivos e negativos. Assim se expressou:

“Eu acho que devem acontecer nas escolas essas avaliações externas! É igual eu disse anteriormente, não é bom só para o professor, mas principalmente, também, para o aluno ficar mais atento com suas leituras, ficar mais atento na hora de trabalhar dentro da sala de aula, a prestar mais atenção. [...] A vantagem é como eu já disse anteriormente, é para o professor e para o aluno. É vantagem eles fazerem novas descobertas, novo tipo de avaliação, e agora a desvantagem eu acho o seguinte, é quando a escola não está preparada e nem as professoras estão envolvidas. A escola e

os professores no geral, tem que estar envolvidos nesse sistema para os alunos ter um bom desempenho nessas avaliações externas. [...]” (Entrevista com a professora Eva F. da sala reforço, na sala reforço no matutino, com gravação em áudio - 15/12/2014 segunda-feira).

Frente às afirmações da professora Eva Furnari sobre as avaliações externas, inicialmente salientamos que também não nos opomos à realização dessas avaliações pelas escolas. Entretanto, enfatizamos que não estamos de acordo é com a maneira como elas vêm acontecendo no interior dessas instituições (pressão sofrida pelos(as) profissionais; estreitamento curricular; etc.) e, principalmente, com o que é feito dos seus resultados (comparações; ranqueamentos; responsabilização; punições; etc.). Dessa maneira, percebemos na fala da professora toda essa lógica que questionamos e isso nos remete ao resgate de qual então deveria ser a intencionalidade das avaliações externas no processo educacional.

Segundo Richter (2015), a avaliação externa quando comprometida com uma educação emancipatória, torna-se fundamental para o sistema educacional. Isso porque, segundo a autora, essa avaliação tem um papel central na compreensão do percurso realizado, dos problemas enfrentados e dos fatores que podem limitar o alcance dos objetivos, no que diz respeito ao sistema e/ou às escolas. Essa autora evidencia ainda que as avaliações externas podem auxiliar o processo de tomada de decisões por parte das escolas no processo educacional ou do sistema, bem como na formulação de políticas educacionais. Desse modo, a autora defende uma concepção formativa da avaliação externa e ressalta a importância de todos(as) os envolvidos assumirem suas responsabilidades e pensarem intervenções visando a superação dos problemas, para que todas as escolas consigam conquistar uma educação de qualidade.

A professora Cecília Meireles do 3º ano, ao responder, em entrevista, a pergunta sobre as vantagens e desvantagens da avaliação externa, destacou:

“Olha, eu gosto e não gosto! Eu gosto porque nos fez trabalhar muitas coisas que nós não trabalhávamos com a criança, como os gêneros textuais, a diversidade de gêneros, fazer inferência, a criança de primeiro ao quarto ano não aprendia fazer inferência, agora eles já saem do terceiro ano fazendo. Então, isso aí eu gostei, mas a outra parte que eu não gostei é porque, que eu não gosto, é que nós viramos professores treinantes! Você fica o ano todinho, até outubro, final de outubro, só treinando os meninos, depois que você vai trabalhar, corrido, as outras coisas que precisam ser trabalhadas! Uai, a vantagem é porque mede o conhecimento dos alunos e vê o Ideb da escola, como que está o Ideb da escola. E a desvantagem é de nós ficarmos só treinando, parado, só treinando os meninos para a prova!”

(Entrevista com a professora Cecília M. do 3º ano, na sala cedida pela escola no matutino, com gravação em áudio - 17/12/2014 quarta-feira).

As afirmações da professora Cecília Meireles são bastante interessantes, isso porque ao mesmo tempo em que relata pontos positivos com a realização das avaliações externas, faz críticas. Em alguns momentos a professora demonstrou concordar com a lógica de medição dessas avaliações, mas questionou o fato de ser disponibilizado um bom tempo durante o ano escolar para o treinamento dos(as) estudantes. Inclusive, reconheceu que se transformaram em professores(as) treinantes.

A professora também reforçou a questão da redução dos currículos apontada por Sousa; Lopes (2010) e Peroni (2008) e o estreitamento curricular discutido por Freitas (2012) e Ravitch (2011). Trouxe ainda, a questão do treinamento dos(as) estudantes para a realização das avaliações externas. A esse respeito, mais uma vez recorremos a Ravitch (2011). Alerta a autora que se mais tempo for disponibilizado à testagem e preparação para os testes, menos tempo restará para o trabalho com aquelas matérias igualmente importantes, mas que não são avaliadas. Segundo a autora esta realidade vem diminuindo a qualidade da educação, de vida dos sujeitos e a performance nos testes. Para a autora os(as) estudantes expandem o vocabulário e melhoram as habilidades de leitura e matemática quando aprendem história, ciências, literatura, geografia e artes, que podem gerar também a motivação para o aprendizado.

Por sua vez, a professora Ruth Rocha do 5º ano nos disse o seguinte:

“Eles (os responsáveis pelas avaliações externas) querem ver o que os alunos aprenderam, querem ver se os conteúdos foram trabalhados pelos professores. Acho que o sistema tinha que fazer uma pesquisa para ver a realidade das aprendizagens e só então elaborar as avaliações. Não trabalham com realidades! Penso que a Prova Brasil tinha que ser regional! A vantagem é que o aluno vai ter a oportunidade de conhecer novos conhecimentos, só não tenho certeza se realmente ele vai ter essa oportunidade, a de aprender. A desvantagem é que ela não trabalha com a realidade do aluno!” (Entrevista com a professora Ruth R. do 5º ano, na sala cedida pela escola no matutino, com registro escrito das respostas - 18/12/2014 quinta-feira).

As questões destacadas pela professora Ruth Rocha remetem-nos ao que Esteban (2012) discute sobre as avaliações externas, mais especificamente sobre a Provinha Brasil. Enfatiza a autora que as provas estandardizadas não avaliam a aprendizagem, medem o

desempenho de habilidades que foram previamente selecionadas como fundamentais, isto é, os testes delimitam as habilidades a serem verificadas. Nesse sentido, a autora aponta que as atividades de ensino se orientam pelos conteúdos que serão avaliados e priorizam a preparação dos(as) estudantes para a realização dos testes. Assim sendo, “[...] a *Provinha Brasil* acompanha tendência percebida em outros exames estandardizados, inseridos em processos de avaliação externa, de reduzir as margens da autonomia docente, pelos mecanismos de controle ao qual se vincula [...].” (ESTEBAN, 2012, p. 586).

Nessa direção, Esteban esclarece que,

Para atender à conformação do exame, reduz-se a linguagem para torná-la mensurável, o que leva a uma estreita percepção da prática pedagógica. As questões formuladas expressam uma concepção mecanicista de alfabetização, com conteúdo e método distantes do cotidiano de expressiva parcela dos estudantes, e expõem uma visão estereotipada dos conhecimentos, realidades e interesses infantis. A quantificação de acertos, buscados, e erros, inaceitáveis, sustenta a classificação dos estudantes. Para mostrar a proficiência requerida, a escola cada vez mais é levada a enfatizar práticas que podem aproximá-la do desempenho esperado, ainda que em detrimento da relação *aprendizagem-ensino* e desvitalizando o conhecimento. (ESTEBAN, 2012, p. 582).

Neste cenário, salienta a autora que “o projeto de qualidade da educação vigente fundamenta-se em processos de exclusão que reafirmam padrões inacessíveis a todos e adequados a apenas um pequeno segmento da sociedade brasileira, [...].” (ESTEBAN, 2012, p. 589). Segundo a autora esses padrões guardam vínculos com o fracasso escolar. Deste modo, essa autora reforça que os exames estandardizados devido à potência de controle e uniformização que possuem, não conseguem atender às necessidades das classes populares, que buscam a democratização do conhecimento, entendido como instrumento na luta pela liberdade.

Frente ao que aqui foi discutido, notamos que várias preocupações foram manifestadas pelos sujeitos da escola, no que se refere às avaliações externas (Simave, ANA e Prova Brasil). Entretanto, constatamos que nem todas as educadoras percebiam e sentiam a pressão exercida por essas avaliações no ambiente escolar. Porém, a nosso ver, as professoras das turmas avaliadas e, consequentemente, os(as) seus/suas estudantes, eram os(as) que mais sofriam com toda essa lógica e vivenciavam o treinamento como metodologia forte do processo ensino/aprendizagem. A seguir abordamos o processo de treinamento dos(as) estudantes que antecedeu a realização das provas do Simave.

5.5 O treinamento como metodologia para garantir a “qualidade” no resultado das avaliações do Simave

No decorrer das observações e com base nas conversas informais realizadas com as professoras, descobrimos que o trabalho de preparação dos(as) estudantes para a realização das provas do Simave, começava no início do ano e ia até dias antes da aplicação dessas avaliações. No entanto, era mais ao final do ano, no período próximo dessas provas que se intensificava o treinamento. As professoras trabalhavam os conteúdos que acreditavam que iam cair nas provas e, ao mesmo tempo, aplicavam simulados. De acordo com as professoras a aplicação dos simulados era para que soubessem como estava a assimilação dos conteúdos por parte dos(as) estudantes e também para familiarizá-los(as) com esse instrumento que se assemelhava com as provas.

Logo na primeira vez que conversamos com a professora Cecília Meireles do 3º ano para falar sobre a pesquisa, e solicitar sua autorização para a realização das observações em sua sala, ela nos relatou treinar seus/suas estudantes para a avaliação do Proalfa, como registramos no excerto que se segue:

“[...] o que posso te adiantar é que eu treino mesmo os meus alunos, para prepará-los para essas avaliações, que não são avaliações tão difíceis, mas que exigem um preparo inicial dos alunos.” (Registro em diário de campo na sala dos (as) professores (as) no matutino/professora Cecília M. do 3º ano - 11/08/2014 segunda-feira).

No primeiro dia de observação na sala do 3º ano, a professora Cecília Meireles fez a seguinte afirmação:

“Então Patrícia, o nosso trabalho aqui é todo voltado para a prova do Proalfa e cada dia trabalho um gênero textual diferente, porque é cobrado na prova (Se referindo ao Proalfa). Trabalho com carta, convite, bilhete, receita, trecho de jornal, separação de sílaba, interpretação de textos e os sinais de pontuação. Para treiná-los mesmo! Mas nem todos respondem da mesma forma, pois há alunos aqui que tem muitas dificuldades, inclusive em ler, interpretar e escrever. Na outra escola (do estado) que eu trabalho (também com o 3º ano) a tarde, trabalho mais com folhas xerocadas, mas como aqui não temos essas condições, recorro a outros recursos, como: passar textos e atividades no quadro e de vez em quando aplicar um simulado parecido com as questões do Proalfa. Estou pensando até em aplicar um nessa semana!” (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino/professora Cecília M. do 3º ano - 18/08/2014 segunda-feira).

Vale destacar que a preocupação da professora em trabalhar com os gêneros textuais é positiva, pois este é um conteúdo clássico e importante no processo formativo dos(as) estudantes. Entretanto, a motivação do trabalho era pontual e restrita ao treinamento para a prova do Proalfa, o que de certa forma contribuía para o aligeiramento do currículo.

Enquanto dava suas aulas, a professora Cecília Meireles costumava alertar os(as) estudantes sobre algum conteúdo que poderia cair na prova do Proalfa, como se observa nos fragmentos a seguir.

“Agora guardem o caderno de português e peguem o de matemática e eu quero que vocês façam também o cabeçalho nele, pois na prova (Se referindo ao Proalfa) isso vai ser pedido!” (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino/professora Cecília M. do 3º ano - 18/08/2014 segunda-feira).

“Eu já expliquei que o SÓ e o DE na frase valem como palavras e vocês tiveram dificuldade na provinha (Se referindo ao simulado do Proalfa) que eu dei. [...] Isso aqui cai em prova! Qual é a primeira palavra da frase? [...] Continuando aqui, sílaba mediana gente, é a sílaba que vem no meio da palavra, guarda isso porque pode cair na prova!” (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino/professora Cecília M. do 3º ano - 01/09/2014 segunda-feira).

Conforme Barriga (2001, p. 62) a pedagogia do exame é “uma pedagogia articulada em função da certificação, descuidando notoriamente dos problemas de formação, processos cognitivos e aprendizagem”.

Em consequência disso, enfatiza o autor que “[...] o debate conceitual, a gêneses de perguntas originais sobre determinados temas, o prazer pelo saber têm sido expulsos da relação pedagógica.” (BARRIGA, 2001, p. 75). Dessa maneira, o autor destaca que a escola acredita que os problemas (deficiências nos métodos de ensino; seleção de conteúdos; aquisição de bibliografia e os hábitos de trabalho intelectual dos(as) estudantes) serão resolvidos por meio do exame. Salienta o autor que com o exame o debate sobre a educação deixou de ser um problema conceitual de ordens diversas e tornou-se somente um problema técnico.

Desse modo, Barriga (2001) chama a atenção para as várias fraudes que são realizadas em relação ao exame, dentre elas cita: copiar do(a) colega; levar anotações; dar aula em função do exame para preparar os(as) estudantes; elaborar cursinhos objetivando identificar formas de resolver com acertos um exame objetivo; tirar cópias de exames já aplicados e reconstruir exames com base no que lembra quem já resolveu.

Constatamos que a preparação dos(as) estudantes para a prova do Proalfa não acontecia somente com a aplicação dos simulados, mas também durante as aulas que a professora Cecília Meireles ministrava. Todos os dias, antes de iniciar a aula, ela passava no quadro o cabeçalho deixando espaço para os(as) estudantes completarem as informações (cidade, dia, ano, nome do(a) estudante e nome da professora). Também costumava passar muitos textos com questões de múltipla escolha no quadro e de vez em quando trabalhava com essas atividades em folhas xerocadas e/ou impressas. No livro didático e na apostila por ela elaborada, trabalhava com diversos tipos de textos e questões de interpretação. Dessa maneira, os conteúdos mais trabalhados que observamos foram: tirinhas de histórias em quadrinhos; gêneros textuais; sinais de pontuação; ordem alfabética; tipos de letras (imprensa e cursiva); escrita de palavras e frases; identificação de letras e sílabas; interpretação e produção de textos.

Sobre a questão de a professora Cecília Meireles ter elaborado uma apostila para trabalhar os conteúdos que iam ser cobrados na prova do Proalfa, podemos afirmar que tal iniciativa demonstra autonomia docente. Ou seja, a professora construiu e trabalhou com seu próprio material e, não apenas com materiais pré-definidos por outros como tem acontecido em muitas redes de ensino que têm adotado um sistema de apostilamento em que o material é elaborado por empresas privadas.

Peroni (2008) mostra que a autonomia docente foi prejudicada com a redefinição do papel do Estado e principalmente com o estabelecimento de parcerias entre o público e o privado. Dessa forma, a presença do setor privado no interior das escolas públicas, além de exercer o controle, define “[...] previamente o currículo, a metodologia, a formação docente, a avaliação enfim tem um impacto enorme na concepção pedagógica da escola e em sua gestão [...].” (PERONI, 2008, p. 11).

No trabalho com os gêneros textuais, enquanto explicava, a professora Cecília Meireles ia indagando os(as) estudantes e havia o momento da prática, como mostramos nos excertos que se seguem:

“Vocês viram que todos esses textos são breves?” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“São bilhetes!” (Estudante Zeus).

“Vocês viram que todos começam com o nome para quem vai receber o bilhete, tem a mensagem, uma despedida, o nome de quem está enviando e a data ao final? Quem sabe falar oralmente um bilhete? Fala Diana, como se você estivesse escrevendo para a diretora Clarice Lispector!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“É! Fala para ela que você está com virose.” (Estudante Herta).
 “Fala então Herta!” (Professora Cecília M. do 3º ano).
 “Diretora Clarice Lispector, não irei à aula hoje, porque estou com virose, Herta, oito do nove de dois mil e catorze.” (Estudante Herta).
 “Se você quiser, pode colocar um agradecimento! Para que serve um bilhete?” (Professora Cecília M. do 3º ano).
 “Para mandar um recado!” (Estudante Zeus).
 “E ele precisa ser longo?” (Professora Cecília M. do 3º ano).
 “Não! É curto!” (Estudante Zeus).
 “Porque no bilhete somos breves! O segundo texto tem uma linguagem mais formal. Quem escreveu o primeiro bilhete?” (Professora Cecília M. do 3º ano).
 “Foi o Beto!” (Estudante Herta).
 “O Beto!” (Estudante Thor).
 “É a mamãe!” (Estudante Diana)
 “Foi o Beto gente! Quantas palavras tem no texto dois?” (Professora Cecília M. do 3º ano).
 “Uma, duas, três...” (Estudante Thor).
 “O A não conta!” (Estudante Zeus).
 “Não conta? Mas eu já disse que letras e sílabas no meio do texto contam como palavras! Por favor não esqueçam disso! Vocês irão precisar para fazer a prova do Proalfa. Vocês não podem esquecer! O número é que não conta como palavra, só as letras!” (Professora Cecília M. do 3º ano).
 “Continua no caderno de português?” (Estudante Herta).
 “Sim! Agora gente isso daqui é com vocês, vocês vão escolher uma pessoa e escrever um bilhete para ela. [...] Pode ser para um coleguinha aqui da sala! [...].” (Professora Cecília M. do 3º ano).
 (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino - 08/09/2014 segunda-feira).

Os gêneros textuais estavam tão presentes no dia a dia da sala de aula do 3º ano, que quando a professora Cecília Meireles ia trabalhar algo, sempre procurava relacionar e abordar algum gênero textual.

O trabalho com a apostila nos despertou interesse, pois não eram todos os(as) estudantes que a possuíam. No início do ano a professora Cecília Meireles do 3º ano montou a apostila para os(as) estudantes, conseguiu conversar com quase todos os familiares, mandou fazer as versões e já iniciou o trabalho com ela. Contudo, não havia conseguido conversar com os familiares da estudante Ruana e mais ao final do ano entraram três estudantes em sua sala, por esses motivos eles(as) não tinham a apostila. Dessa forma, quando a professora trabalhava com a apostila, esses(as) estudantes sentavam em grupos para copiar as questões no caderno e depois resolver. A professora também costumava emprestar sua apostila para aqueles(as) que não tinham e não mandava confeccionar mais apostilas, porque não conseguia encontrar os familiares deles(as) na escola, para explicar a proposta e solicitar uma ajuda de custo.

A professora Cecília Meireles do 3º ano nos mostrou um simulado de 20 questões do Proalfa, que havia aplicado para a turma, como traz o trecho a seguir:

“[...] Patrícia, o simulado que dou para eles é esse aqui (Mostrando) e na correção leio com eles atividade por atividade, para que eles possam ver o que erraram. [...].” (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino/professora Cecília M. do 3º ano - 18/08/2014 segunda-feira).

A professora Cecília Meireles também nos mostrou um simulado do Proalfa que ainda ia aplicar e, como houve um problema na hora de fazer as cópias, nos pediu auxílio para separar e organizar as questões. Nesse momento percebemos que o simulado de 16 questões, era ao mesmo tempo uma avaliação da aprendizagem de Língua Portuguesa. Ou seja, a professora utilizava o simulado do Proalfa para treinar os(as) estudantes e ao mesmo tempo como avaliação da aprendizagem.

Além das avaliações do Simave, a professora Cecília Meireles também preparou os(as) estudantes para fazer as provas da ANA. Em uma de suas aulas corrigiu com os(as) estudantes as questões de um simulado de Matemática da ANA que havia aplicado, com o intuito de sanar as dúvidas. Nesse momento tivemos a oportunidade de visualizar o simulado, como registramos nos fragmentos seguintes:

“De novo Tia? De novo?” (Estudante Posseidon).

“A gente vai ter que fazer de novo!” (Estudante Téo).

“Ela já está corrigida nós só vamos tirar as dúvidas! [...]” (Entregando as provas) (Professora Cecília M. do 3º ano).

“É simulado ou é prova bimestral?” (Pesquisadora).

“Eu já fiz como prova mensal, mas é um simulado! (Matemática). É porque depois da prova do Proalfa, e se eu não me engano vai ser cinco ou seis de novembro, tem a prova da ANA e a do Proalfa é só português! A da ANA é matemática também! [...]. Então vamos lá oh! Vamos tirar as dúvidas! [...]. Olha ai oh! (Pega a prova e começa a ler) [...]. Eu gostei dessa prova aqui viu gente, vocês se saíram muito bem! Teve dois erros, três! Gostei muito! [...] Eu gostei muito do simulado deles, eles estão acertando muito, errando um, dois, tanto de matemática, quanto de português!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 24/10/2014 sexta-feira).

A respeito disso, a diretora Clarice Lispector confirmou que as avaliações da aprendizagem do 5º ano seguiam o mesmo formato da prova do Simave, nesse caso do Proeb, como é possível observarmos no excerto abaixo:

“[...]. As provas do 5º ano, por exemplo, seguem a mesma estrutura de prova do Simave, com muitos textos e questões de marcar. As professoras treinam e preparam os alunos para fazer as provas do Simave com exercícios e provas que elas aplicam. Fazemos isso para preparar o aluno, para que ele não fique perdido, sem saber o que fazer quando pegar a prova do Simave. [...].” (Registro em diário de campo na sala da direção, no matutino/diretora Clarice L. - 05/08/2014 terça-feira).

Mais uma vez aqui constatamos que o treinamento aparecia de forma naturalizada e como metodologia do trabalho docente.

Segundo Barriga,

[...] a ação na aula se converte em uma ação perversa em seu conjunto: os professores só preparam os alunos para resolver eficientemente os exames e os alunos só se interessam por aquilo que representa pontos para passar no exame. O exame moderno (com seu sistema de notas) se converteu de fato num instrumento adequado para a perversão das relações pedagógicas. Estas não se prendem mais ao desejo de saber. (BARRIGA, 2001, p. 77).

O autor ainda acrescenta “[...] que a atribuição de notas não responde a um problema educativo nem está forçosamente ligada à aprendizagem. Sua tarefa se aproxima mais do poder e do controle.” (BARRIGA, 2001, pp. 78-79).

Também presenciamos, na sala do 3º ano, a correção de um simulado do Proalfa, contendo 20 questões. Antes de iniciar a correção a professora Cecília Meireles apontou alguns problemas que aconteceram no momento de sua aplicação. Em seguida, leu com os(as) estudantes questão por questão fazendo observações e eles(as) foram conferindo os acertos e/ou erros, como registramos no trecho subseqüente:

“[...] quero falar com vocês sobre o simulado que apliquei aqui ontem. Eu dei uma olhada no simulado de vocês e parece que eu não trabalhei, não ensinei nada do que eu dei para vocês fazerem ontem. Vocês demoraram muito para resolver as questões e eu tive que colocar muitos alunos para ler. Vamos lá rever as questões! [...]. Para reforçar, vocês vão pegar o caderno de português.” (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino/professora Cecília M. do 3º ano - 29/08/2014 sexta-feira).

Percebemos nesse dia a preocupação por parte da professora em alertar os(as) estudantes para o que tinha sido trabalhado em sala, pois com a aplicação do simulado ela descobriu como estava a aprendizagem dos(as) estudantes. A ideia que a professora nos

passou é que sua forma de ensinar, automaticamente tinha que gerar a aprendizagem dos(as) estudantes que seria demonstrada no simulado. Sabemos que a intenção do ensino é a aprendizagem, entretanto, também sabemos que nem todos(as) os(as) estudantes aprendem com um mesmo método, especialmente aqueles(as) que estão estreitamente relacionados ao treinamento para a realização das avaliações externas.

Presenciamos dois dias de aplicação do simulado. A professora Cecília Meireles costumava não deixar nenhum dos(as) estudantes sem fazer os simulados que aplicava. Assim, quando eles(as) faltavam no dia da aplicação, ela dava os simulados para eles(as) fazerem no dia que vinham e para os(as) outros(as) estudantes passava outra tarefa. Entretanto, nem sempre os(as) estudantes ficavam em silêncio para que os(as) que estavam fazendo o simulado se concentrassem. Com isso, a professora recorria às ameaças de que alguém anotaria os nomes daqueles(as) que estivessem atrapalhando e que os(as) estudantes com os nomes anotados não iam para a Educação Física. Todavia, eram só ameaças, porque nada disso se concretizava.

Quando os(as) estudantes terminavam de responder os simulados, os colocavam em cima da mesa da professora. Esta por sua vez, costumava dar uma olhada nas respostas dos(as) estudantes e chamá-los para revisarem as questões. Após a realização do simulado a professora começou a dar algumas orientações sobre o dia da prova do Proalfa, conforme mostra o fragmento a seguir:

“[...] Agora gente vou entregar o simulado para aqueles que não vieram na sexta-feira passada (Se referindo aos/as estudantes: Isis, Acácio, Téo e Hades) e vocês irão fazer sozinhos, porque no simulado eu não leio nada. Mas é preciso que vocês façam silêncio para que eles possam ler e prestar atenção, são muitos textos. [...] Acácio, pega o seu lápis e borracha e vem fazer essa questão outra vez. Agora leia o texto, gente eu quero ouvir a leitura dele aqui, Patrícia, eu não gosto de fazer isso não, mas anota para mim o nome daqueles que estiverem em pé e os nomes que ela anotar não irão para a Educação Física. Agora Acácio leia a pergunta, lê meu filho, leia novamente o texto. Pessoal olha aqui para mim, eu não posso ficar lendo para vocês, porque no dia da prova (Se referindo ao Proalfa) nem será eu que aplicarei para vocês. [...]” (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino/professora Cecília M. do 3º ano - 25/08/2014 segunda-feira).

“[...] eu preciso que vocês terminem de fazer o simulado que eu dei semana passada. [...]” (Se referindo as estudantes Flora e Gaia) (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino/professora Cecília M. do 3º ano - 01/09/2014 segunda-feira).

Ao fazer as explicações sobre o Proalfa, a professora Cecília Meireles lembrou que precisava trabalhar com os(as) estudantes a escrita do nome completo, pois nem todos(as) sabiam e ela tinha a certeza que isso seria cobrado na prova do Proalfa. Então, teve a ideia de pegar folhas de papel cartão, recortar em tiras e escrever os nomes completos dos(as) estudantes. Para isso, pediu nosso auxílio para confeccionar as fichas. O objetivo da professora era todos os dias, antes do dia da prova do Proalfa, entregar as fichas para os(as) estudantes escrever o nome completo no caderno.

Alerta Ravitch (2011) que com a utilização dos métodos atuais contribuiremos para o treinamento e não com a educação de uma geração de estudantes, que possivelmente rejeitarão a aprendizagem pelo fato de pensarem que ela apenas significa o trabalho tedioso de preparação para a realização dos testes. Conforme esta autora, de todas as maneiras de burlar o sistema, a preparação dos(as) estudantes para os testes é a mais comum e pode torná-los inválidos. Como preparações válidas a autora reconhece: ler, estudar, aprender novos vocabulários e resolver questões de matemática.

O dia da prova do Proalfa estava se aproximando, faltavam apenas dois dias. Por isso, a professora Cecília Meireles resolveu recordar alguns conteúdos. De início, recordou o que já haviam estudado explicando e indagando os(as) estudantes, mas depois passou alguns exercícios no quadro para eles(as) responderem, como traz os excertos seguintes:

“[...] Olha aqui, vamos recordar umas coisas aqui, para vocês na hora da prova não esquecerem. Presta atenção!” (Professora Cecília M. do 3º ano)
“Português Tia?” (Estudante Gaia).

“É! Mas deixa só eu falar! [...] Olha, vocês lembram que nós já trabalhamos, desde o início do ano, todos os tipos de gêneros textuais possíveis?” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Não!” (Estudante Posseidon).

“Oh, nós já trabalhamos receita, carta, bilhete, poesia, anúncio, propaganda, convite, e cada um tem um passo diferente [...] Pronto! Então agora vamos dar só mais uma lembradinha só? Você vai responder sozinhos o que eu vou passar!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Ah não Tia! Você vai passar mais tarefa?” (Estudante Diana).

“Passo mesmo! O quê que tem? Você veio aqui para...” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“...aprender!” (Estudante Thor).

“É Ciências Tia?” (Estudante Téo).

“Não! Português! Semana que vem nós começamos a trabalhar Ciências, História! [...]” (Professora Cecília M. do 3º ano).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 31/10/2014 sexta-feira).

Ravitch (2011) relata que na realidade americana há distritos escolares investindo muitos dólares em programas e materiais de treinamento, objetivando trabalhar com os(as) estudantes questões que estarão presentes nos testes estaduais. Ainda segundo esta autora os(as) estudantes são treinados por semanas e até meses antes do teste estadual e, além do trabalho com questões similares que poderão aparecer nos testes, são trabalhadas as habilidades para realização destes. A partir dessas reflexões, podemos afirmar que a realidade americana se assemelha à vivenciada pela escola pesquisada, que tem recorrido ao treinamento dos(as) seus/suas estudantes para a realização das avaliações externas, dentre elas situamos o Simave e a ANA.

Observamos que, durante o tempo que ficamos na sala de aula do 3º ano, até o dia da realização da prova do Proalfa e posteriormente das avaliações da ANA, as disciplinas mais ministradas foram as de Língua Portuguesa e Matemática. Nas segundas a professora Cecília Meireles do 3º ano seguia o horário, ministrando apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Já nas sextas reparamos que nem sempre ela seguia o horário, pois trabalhava com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, deixando muitas vezes de trabalhar com História, que também estava programada para esse dia.

Nesse sentido, Freitas enfatiza que,

A questão, portanto, não é apenas tornar a escola eficaz, mas discutir em que direção essa eficácia se dá, pois na escola há muito mais do que aprendizagem de Português e Matemática. Isso também deve levar a uma discussão sobre o conceito de qualidade: aprender bem Português e Matemática não é suficiente se considerarmos as outras lógicas existentes no interior da escola (a lógica da implantação de rotinas de adequação à submissão). A escola eficaz, então, seria aquela que, além de ensinar o conteúdo, prepara o estudante-cidadão para a autonomia e para a auto-organização, para a intervenção na sociedade com vistas a torná-la mais justa, no sentido da eliminação da exploração do homem pelo homem. Tudo depende de que fins atribuiremos à ação da escola. (FREITAS, 2003, pp. 38-39).

Sordi (1995, p. 11) nos instiga a ampliar a análise e a compreender que nesse cenário precisamos considerar: os tipos de conteúdos que são veiculados; os valores implícitos no “currículo oculto”; a forma de avaliação adotada em função de determinado tipo de conhecimento que é privilegiado; o distanciamento entre a teoria e a prática; e por fim, o afastamento da instituição escolar em relação ao trabalho.

Conforme esta autora “a escola, situada que está numa sociedade capitalista, continua colocando seus currículos (real e oculto) a serviço da manutenção de uma determinada ordem social, ainda que exista espaço para a contradição e a luta.” (SORDI, 1995, p. 12). Sendo assim, explica a autora que essa situação coloca os(as) professores(as) em certa ambivalência, com isso, defendem a transformação social e ao mesmo tempo, selecionam conteúdos e estratégias metodológicas que favorecem determinada classe social, aquela que encontra-se no poder.

Revela Sordi (1995, p. 12) que “sob a bandeira da qualidade do ensino, defende-se um modelo de ensino “meritocrático”, estratificado e excludente”. Assim sendo, segundo essa autora é essencial que a escola especifique qual é a qualidade que está se remetendo no momento que planeja seu ensino.

Na visão de Afonso (2001),

[...] a construção da escola democrática deve continuar a ser um dos objetivos de todos os educadores e professores que acreditam numa sociedade mais igualitária e com menos injustiças sociais. Mas não se aceite uma escola qualquer. É necessário que essa escola, bem como os seus alunos e professores, tenham todas as condições para poder reconstruir quotidianamente o sentido de uma escola promotora das aprendizagens e dos saberes que são imprescindíveis a uma participação ativa, digna e com espírito crítico, numa sociedade cada vez mais complexa. Isto passa, entre outras coisas, por continuar a exigir um investimento público prioritário na educação básica, que deve contrapor-se ao espírito do tempo que está indo em sentido contrário. (AFONSO, 2001b, pp. 87-88).

A reflexão acima nos levou a pensar sobre uma conversa que tivemos com as professoras Eva Furnari da Sala Reforço e Cecília Meireles do 3º ano, que evidenciaram a expectativa que tinham sobre os(as) estudantes, no tocante ao desempenho deles(as) na avaliação do Proalfa, como é possível visualizarmos nos trechos subsequentes:

“Se os meninos da minha sala prestarem atenção e ficar em silêncio no dia da prova (Se referindo ao Proalfa), até porque serão outras pessoas que irão aplicar, eles irão acertar uns noventa por cento! [...]” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Eu também acho que se eles não saírem bem é porque não querem mesmo, porque estamos trabalhando com eles e vejo que eles sabem muitas coisas!” (Professora Eva F. da Sala Reforço).

(Registro em diário de campo na sala dos(as) professores(as) no matutino - 25/08/2014 segunda-feira).

A partir do comentário da professora Eva Furnari, podemos afirmar que ela responsabilizou os(as) estudantes em última instância pelo sucesso e/ou fracasso na avaliação do Proalfa. Ideia esta, que vai ao encontro do defendido pelos neoliberais. Segundo Freitas (2007), os neoliberais acreditam que os resultados dependem do esforço pessoal. Também ressaltamos que a professora desconsiderou a questão de os testes não serem instrumentos precisos (são passíveis de erros) e que o clima, o estado emocional dos(as) estudantes participantes, as distrações fora da sala de aula ou as condições no interior desta, podem prejudicar a performance dos(as) estudantes nos testes, conforme Ravitch (2011).

Em suma, com base no que foi analisado acima, constatamos que os(as) estudantes do 3º ano tiveram um longo período de preparação para fazer a prova do Proalfa. Trabalho este, que fez muitas vezes a professora Cecília Meireles deixar de lado as disciplinas que não são avaliadas pelo Proalfa. As avaliações do Simave vêm interferindo e influenciando o trabalho da “Escola Municipal Pro Dia Nascer Feliz”, pois até mesmo a avaliação da aprendizagem dos(as) estudantes das turmas avaliadas, sofreram uma reconfiguração e passaram a seguir o modelo dessas avaliações.

Objetivando deixar claro para o leitor como era o processo de aplicação dos simulados das provas do Simave resolvemos detalhar, a seguir, a aplicação de um simulado do Proalfa, destacando ainda as orientações para o dia dessa prova.

5.5.1 *O simulado como ferramenta de treinamento*

Apesar de saber que para nós era muito importante acompanhar a aplicação dos simulados a professora Cecília Meireles não costumava aplicá-los nos dias que estávamos na escola. Entretanto após conquistarmos um pouco de sua confiança, ela resolveu aplicar um simulado do Proalfa no dia que estávamos presentes e permitiu que acompanhássemos esse momento.

O simulado do Proalfa tinha 26 questões e nessa ocasião foi aplicado para todos(as) os(as) estudantes do 3º ano. Antes de iniciar sua aplicação, a professora Cecília Meireles chamou o estudante Apolo na sala do 2º ano, onde ele estava estudando apesar de fazer parte da turma do 3º ano, para participar. Em seguida, verificou que grande parte dos(as) estudantes não tinha lápis. Então, decidiu ver se a escola tinha para emprestar. Com esses objetos em mãos, a professora os distribuiu para os(as) estudantes que não tinham.

Depois disso, a professora Cecília Meireles trocou alguns(mas) estudantes de lugar, como registramos no fragmento abaixo:

“Eu vou fazer uma troca aqui! Odin senta de lá para mim! Nós já vamos sentar do jeito que vocês vão chegar e sentar no dia da prova! No dia da prova é a Luna aqui! A Isis aqui! E você, não lê a sua prova direito não viu moça! Vai ser assim viu, o dia que vocês chegarem, segunda feira que vem é assim, Luna, Isis e Posseidon sentam de lá e a Eloá de cá! [...] Até o Apolo fica ai mesmo, o Téo aqui, o Apolo lá e o Ceneu dá licença daí, o Amon lá, o Ceneu aqui, o Téo fica aqui. Você fica lá. Os outros é qualquer lugar! Agora a Luna, a Isis, a Flora, o Apolo e o Amon, troca com o Apolo, Amon! Tem que colocar os que têm mais dificuldade de um lado só, porque eles ficam de olho na prova do colega! [...] Vocês já têm que aprender. Essa semana inteirinha vocês vão assentar assim para aprender! O lugar de vocês é esse!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“E nós? Nós não vamos trocar não?” (Estudante Herta).

“Não!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 27/10/2014 segunda-feira).

Desse modo, só após organizar a sala e os lápis, foi que a professora Cecília Meireles esclareceu aos(as) estudantes que naquele dia iam fazer um simulado do Proalfa. Posteriormente, explicou as regras que os(as) estudantes deveriam seguir no dia da prova, dentre elas: fazer a prova mais ou menos juntos, procurando não passar na frente do(a) colega; manter o silêncio na escola e nas salas avaliadas; ir ao banheiro acompanhado(a) por alguém; ler os textos e as questões, já que o(a) aplicador(a) só poderia ler os títulos; não pedir material emprestado para o(a) colega na hora da prova e ter a escrita legível, como se observa nos excertos a seguir:

“[...] Olha! Essa fila aqui tem que ficar retinha oh! Senta direito, põe a perna para dentro da mesa, você chega para frente, fecha a boca! Olha aqui! Presta atenção! Essa prova aqui vocês vão fazer ela como se vocês estivessem fazendo a prova do Proalfa. Presta atenção! Ninguém vai fazer na frente de ninguém! Porque no dia da prova ninguém pode passar na frente de ninguém! Tem que terminar todo mundo mais ou menos juntos! Senta com postura! Postura, você está ouvindo? [...] Nem na escola pode ter conversa. Até os meninos são proibidos de ir ao banheiro, (No dia a dia algumas professoras costumam levar todos(as) os(as) estudantes de uma vez ao banheiro) porque não pode ter conversa. Não pode ter conversa nenhuma no corredor! Quem dirá na sala né? Se algum menino da sala do Proalfa ou do Proeb quiser ir ao banheiro, tem que ir uma pessoa acompanhar!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Mas por que tem que acompanhar?” (Estudante Diana).

“Tem que acompanhar, não pode ir sozinho! É regra, regra é para ser cumprida! Então olha aqui! Nós vamos fazer essa prova aqui, esse simulado, como se vocês estivessem fazendo a prova do Proalfa. Ninguém vai passar na frente de ninguém, porque quem passar na frente vai ficar essa semana inteirinha sem Educação Física. [...]” (Professora Cecília M. do 3º ano).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 27/10/2014 segunda-feira).

Sobre o apresentado acima, inicialmente ressaltamos que a maneira que a professora Cecília Meireles falou com os(as) estudantes durante a aplicação do simulado do Proalfa chamou nossa atenção, pois sentimos falta dela ter estabelecido com eles(as) um diálogo. Dessa forma, não é sem razão que Sordi afirma que,

O conhecimento a ser acumulado tem tido na figura do professor sua maior, quando não única fonte de comunicação, conduzindo os alunos a uma atitude de passividade e de contemplação ante o objetivo de estudo, o que não contribui para o desenvolvimento de sua capacidade criativa e crítica. Para o aluno, o professor tem representado a autoridade diante da qual só cabe a submissão, a disciplina. (SORDI, 1995, p. 15).

Após a explicação das regras, a professora Cecília Meireles entregou o simulado, os(as) estudantes escreveram os nomes e os(as) que sabiam, a data de nascimento, conforme apontam os fragmentos subsequentes:

“[...] eu vou entregar, vou dar um tempo para vocês escreverem o meu nome e o nome de vocês completo. Embaixo a data de nascimento. E depois, quinta-feira nós vamos fazer o último. O de quinta-feira eu vou fazer o lugar de vocês colocarem o nome, de quadrinhos. Porque vocês vão ter que aprender a colocar o nome, uma letra em cada quadrinho [...]” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Ah, tem que ser com a letra imprensa!” (Estudante Posseidon).

“É! Com a letra imprensa! Eu entreguei, acabou a conversa! [...] Oh! Ela é bem diferente das outras, ela tem muito texto. Tem texto grande, tem texto complicado. [...] Vocês têm a aula todinha para fazer, é para fazer bem devagar mesmo. É para ler uma, duas, três vezes, os textos que tem!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Me empresta a borracha?” (Estudante Herta).

“Você (Se dirigindo a pesquisadora) faz um favor para mim, pergunta para a vice-diretora Ana Miranda se ela tem umas três borrachas para eu partir, porque eles não podem ficar pedindo borracha de jeito nenhum!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Eu vou lá! [...]” (Pesquisadora).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 27/10/2014 segunda-feira).

No decorrer da realização do simulado, a professora foi reforçando algumas regras. Ela lia os títulos, explicava as questões e, em seguida, os(as) estudantes marcavam as

respostas. Mas, a realização do simulado foi meio tumultuada, como trazem os trechos seguintes:

“Ou! Só pode ter o barulho do ventilador! E eu quero ver menino com preguiça viu? (Se referindo ao estudante Téo) Você vai escrever essa letra no dia da prova? É letra pequena, letra redonda! [...] Eu só posso ler o título só, o resto eu não posso ler!” (Professora Cecília M. do 3º ano)
“Que título?” (Estudante Amon).

“O título do quê que está pedindo para ser feito! Porque vai vir um megafoninho, o megafone é o título. Não pode ter barulho [...] Então agora todo mundo vai pôr o dedo na questão um. [...] Está pedindo para vocês observarem o desenho do piolho e ver quais letrinhas que estão faltando. [...] Vocês vão completar o alfabeto no piolhinho e depois marcar com um x em cima da letra o quê que está faltando. Observe e marque um x nas letras que estão faltando. (Lendo o simulado) [...] É a sequência A? É a sequência B? É a sequência C? É a sequência D? [...] Menino você não pode ficar olhando na prova dela não!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Ah!” (Estudante Apolo).

“Olhou sim! Chega para frente!” (Professora Cecília M. do 3º ano)

“[...] A questão quatro, quando pedir gente lá na prova: copie a frase no espaço abaixo. [...] E legível, para todo mundo saber ler! [...]. Vocês têm que aprender a ficar calado agora! [...] A única coisa que pode fazer no dia é levantar o dedo! [...] guarda essas folhas, não pode ter folhas no dia!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Por que não?” (Estudante Zeus).

“Nossa aqui na escola ninguém ajuda! Ninguém vem aqui explicar, falar como que são as regras, só eu falando não adianta não! Não pode! [...] A conversa gente, não pode ter conversa! E a prova vocês vão começar mais ou menos sete e dez, sete e quinze, onze horas capaz que vocês vão estar terminando. Então vocês têm que ter paciência e não pode ter conversa! Lembra, não sou eu que vou aplicar, quem tiver aplicando pode colocar vocês para fora da sala e dar zero!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Não estou nem aí! [...]” (Estudante Posseidon).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 27/10/2014 segunda-feira).

Foi bem difícil para os(as) estudantes compreenderem que tinham que ficar em silêncio durante a aplicação do simulado e a professora Cecília Meireles chegou a pedir para que uma das estudantes anotasse os nomes daqueles(as) que estavam conversando. E os(as) estudantes que estivessem com os nomes anotados, não poderiam ir para a Educação Física. Outra coisa que poderia impedir os(as) estudantes de ir para a Educação Física era se eles(as) não conseguissem terminar de responder as questões do simulado. Percebemos que na tentativa de ensinar os(as) estudantes que no dia da prova deveriam ficar em silêncio a professora fez uso de estratégias de punição, porém sem grande sucesso, pois eles(as), independentemente das ameaças, tumultuavam o ambiente.

Também foi bastante difícil para os(as) estudantes compreender que todos(as) tinham que responder as questões juntos(as) e, para amenizar a agitação na sala, a professora resolveu deixá-los(as) fazer as questões sem ter que esperar o(a) colega, como registramos nos fragmentos subsequentes:

“[...] Eu acho que vou fazer assim, eu vou deixar passar na frente, porque lá no dia do Proalfa não pode mesmo, não tem recreio, não tem nada!”
(Professora Cecília M. do 3º ano).

“Não tem não?” (Estudante Posseidon).

“Não! Só na hora que terminar!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Ah, então não quero fazer essa prova não!” (Estudante Thor).

“Eles estão fazendo prova? Você quer que eu fique aqui?” (Professora Cora C. de Educação Física).

“Eu quero, sabe por quê? Eu não vou deixar eles irem, porque a prova deles do Proalfa é segunda-feira e eles não entenderam!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Tia depois a gente vai?” (Estudante Posseidon).

“Não!” (Professora Cora C. de Educação Física).

“Não! Não vai não! Vocês vão aprender, porque vocês estão fazendo o simulado da prova do Proalfa e vocês não entenderam que tem que ficar de boca fechada. Então vocês vão ficar hoje sem Educação Física e quarta, para segunda-feira vocês terem entendido. A prova é segunda! Dia três! E eu estou falando que tem que ter silêncio, que tem que ter silêncio, que tem que fazer tudo na hora certa. Então vai ficar aqui para aprender! E quarta-feira não tem simulado não, mas você (Se referindo a professora Cora C. de Educação Física) vai ficar aqui com eles para eles aprenderem a fazer silêncio, para eles lembrarem que na hora da prova tem que ter silêncio!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Eu não quero conversa!” (Professora Cora C. de Educação Física).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 27/10/2014 segunda-feira).

Durante a aplicação do simulado, como metodologia de treinamento presenciamos ameaças, punições e o estímulo a delação. Constatamos que essa metodologia adotada para treinar para as avaliações externas, em especial para o Simave, tem criado uma artificialização do processo ensino-aprendizagem, pois essas avaliações têm levado os(as) estudantes a exercitar e memorizar conteúdos, com o auxílio de seus/suas professores(as), para depois reproduzi-los na prova. Com isso, o apreender diversos conhecimentos já não é mais a razão da escolarização. Desse modo, professoras como a Cecília Meireles da escola pesquisada, recorrem a mecanismos que de certa maneira forçam os(as) estudantes a fazer silêncio durante a realização de simulados, se submeterem às regras e se empenharem para resolver as questões.

Nessa lógica, Sordi acrescenta que,

Há indícios de predominância de uma prática autoritária, na qual prevalece o julgamento do docente, sem que se abram espaços para a contestação. Chega-se a usar a avaliação como uma forma de controle, de disciplinamento. Tal posicionamento não favorece o desenvolvimento do estudante, do ponto de vista humano, e gera impactos negativos também em seus comportamentos e atitudes profissionais. Reforça a questão da ordem, da subserviência ao poder constituído. (SORDI, 1995, p. 22).

Conforme afirma Garcia (2001), o resultado da prova pouco informará ao(a) professor(a) sobre: o processo de aprendizagem de cada estudante; as dificuldades que cada um(a) deles(a) enfrentam; o que sabem além do que foi perguntado na prova; a capacidade deles(as) de fazer sínteses, comparar, criticar e criar; e por fim, o quê do que foi ensinado e aprendido trouxe contribuições para que cada um(a) dos(as) estudantes compreendessem melhor a sociedade em que vivem, a natureza da qual fazem parte e a si mesmos(as) enquanto seres da natureza e da cultura.

Diante da questão do retorno conservador aos exames e/ou de qualquer forma de avaliação externa voltada exclusivamente para objetivos de controle, Afonso (2001b) propõe como alternativa a avaliação formativa. Segundo o autor ela pode possibilitar aos(as) professores(as) acompanhar as aprendizagens dos(as) estudantes, auxiliá-los no percurso escolar diário e quiçá, é a única modalidade de avaliação que se fundamenta no diálogo e está de acordo com o reajuste contínuo do processo de ensino, visando que todos(as) alcancem com sucesso os objetivos que foram definidos e revelem suas potencialidades criativas.

Em relação a esse aspecto Afonso argumenta que,

[...] Torna-se, por isso, necessário, na minha perspectiva, dar um novo sentido à opção pela avaliação formativa, colocando-a como eixo articulador da escola pública democrática (enquanto projeto de cidadania no Estado democrático) e a comunidade (enquanto espaço constituído por relações de proximidade, participação, reciprocidade e solidariedade), e fugindo assim à mercadonização da educação assente numa lógica egoísta e competitiva, individualista e neodarwinista. (AFONSO, 2001b, pp. 94-95).

Após acompanharmos a aplicação do simulado, pudemos conhecer as regras que deveriam ser seguidas no dia da prova do Proalfa e tivemos uma ideia de como tudo ia acontecer. Nesta perspectiva, observamos que a rotina da escola pesquisada sofreu alterações no dia da aplicação das provas do Simave.

5.6 A rotina da escola no dia da realização das provas do Proalfa e do Proeb

No dia da aplicação das provas do Proalfa e do Proeb de Língua Portuguesa, como de costume, chegamos à escola antes das aulas do turno matutino começar e fomos embora quando elas terminaram. Assim que chegamos, vimos que alguns(mas) estudantes brincavam no pátio antes ou após ter tomado o café que era servido no refeitório. Observamos que a diretora Clarice Lispector chegou mais cedo na escola, já as professoras, a supervisora Cristina Agostinho e a vice-diretora Ana Miranda, chegaram no horário de sempre.

Assim que chegou, a supervisora Cristina Agostinho se dirigiu para a sala dos(as) professores(as) e pegou as chaves das salas do 3º e 5º anos que iam realizar as avaliações do Simave. Passado um tempo, observamos que ela retornou para a sala dos(as) professores(as) e devolveu as chaves no chaveiro. A supervisora, as professoras, a vice-diretora e a diretora ficaram na sala dos(as) professores(as) conversando e aguardando o toque do sinal. Nesse momento, a supervisora manifestou uma preocupação, dizendo que a segunda-feira não era um bom dia para a aplicação dessas avaliações, pois nesse dia os(as) estudantes costumavam faltar mais.

Com o toque do sinal, os(as) estudantes fizeram as filas no pátio e as professoras foram com eles(as) para as salas de aulas. Alguns familiares/responsáveis acompanharam os(as) estudantes até as filas e outros até as salas de aulas.

No caminho para a sala de aula do 3º ano, a professora Cecília Meireles relatou que ainda tinha que organizar a sala para a prova do Proalfa. Mas, quando ela e os(as) estudantes chegaram se surpreenderam com algumas modificações que já haviam sido feitas, a saber: o cartaz do alfabeto foi tampado com papel kraft e os cartazes com as sílabas complexas e os numerais, retirados. Modificações estas que faziam parte do ritual de organização das salas para a aplicação das provas. A professora concluiu que a sala tinha sido organizada pela supervisora Cristina Agostinho.

Observamos que os livros não foram colocados na estante do cantinho da leitura e as crianças não fizeram as orações. Percebemos ainda que, os(as) estudantes estavam agitados e por isso, conversavam bastante.

Ao entrarem, a professora Cecília Meireles continuou organizando a sala para a aplicação da prova do Proalfa, trocando alguns(mas) estudantes de lugar. Em seguida a supervisora Cristina Agostinho chegou e pediu que os(as) estudantes alinhasssem as filas, como é possível vermos nos trechos a seguir:

“[...] Aí eu não quero o Apolo, você não vai ficar aí não!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Ah não! Tinha que ser hoje! Eu podia ter morrido para não vir!” (Estudante Gaia).

“[...] O Posseidon vai sentar no seu lugar de lá! Sente-se lá! [...] Gente, esses meninos não vão ficar perto não, vocês conversam demais! Você passa lá para o lugar da Aurora, o Téo senta-se aqui, a Maia senta-se aqui, deixa a Maia no meio, aqui, de cá oh, você Aurora ali oh!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Arruma essa fila, não pode ficar assim não! [...]” (Supervisora Cristina A.).

“[...] O Zeus não pode ficar aqui perto não, para ficar conversando com o Thor não! Sente-se lá no lugar do Amon, Zeus!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 03/11/2014 segunda-feira).

Após a organização da sala a supervisora Cristina Agostinho, a professora Cecília Meireles do 3º ano e alguns(mas) estudantes observaram se alguém na sala havia faltado, pois era muito importante a presença de todos(as) para realizar a prova do Proalfa. Nesse momento, perceberam que o estudante Ceneu não estava presente. Então, a supervisora resolveu buscá-lo em sua casa, que ficava próxima a escola.

As observações que relatamos acima nos levaram a refletir sobre a importância da rotina para orientar o trabalho da escola, especialmente para o bom desenvolvimento do trabalho de professores(as) e estudantes. Segundo Bilória e Metzner (2013),

As instituições de ensino possuem uma rotina e é por meio dela que os professores, alunos e toda a comunidade escolar desenvolvem o seu trabalho. Dessa forma, podemos dizer que rotina escolar significa desenvolver o trabalho diário por meio de horários, tarefas pré-estabelecidas e atividades cotidianas organizadas da melhor forma possível nas instituições de ensino. (BILÓRIA; METZNER, 2013, pp. 1-2).

As autoras acrescentam ainda que é fundamental a existência da rotina para que os(as) estudantes se sintam seguros(as), desenvolvam a autonomia e possam ter o controle das atividades que acontecerão. Afirmam também, essas autoras, que a rotina pode e deve sofrer modificações e inovações quando forem necessárias. No entanto, podemos dizer que no dia da aplicação das avaliações externas a rotina da escola e, principalmente das turmas avaliadas, sofreu grandes alterações sem a preparação dos sujeitos da escola, que nesses dias ficaram inseguros(as), agitados(as) e sem saber ao certo o que ia acontecer.

A professora Cecília Meireles informou aos(as) estudantes que no ano de 2014 além de realizar a prova do Proalfa, eles(as) também levariam para casa um questionário, que deveria ser respondido pelos familiares/responsáveis e no outro dia entregue para ela. A professora revelou que na escola não fizeram reunião com os familiares/responsáveis para tratar sobre as avaliações do Simave. Nos indagamos se a escola havia se esquecido de conversar com os familiares/responsáveis ou simplesmente achou que não seria necessário, já que enviaram um bilhete avisando que os(as) estudantes iriam realizar essas provas.

“[...] Deixa eu falar uma coisa para vocês, que eu acho que aqui na escola ficou falho, porque lá na outra escola que eu trabalho nós fizemos reunião, chamamos todos os pais, aqueles que não apareceram, nós buscamos, para falar da prova (Se referindo ao Proalfa), para falar do compromisso. Esse ano mudou! Vai ter um questionário que vocês vão levar para casa, para os pais responderem e esse questionário tem que voltar gente, estão escutando? O quê que eu acabei de falar? Repete para mim!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Que o questionário tem que ir para casa!” (Estudante Zeus).

“Vai um questionário para casa da prova (Se referindo ao Proalfa), vocês não podem deixar ele em casa, vocês vão levar ele hoje e trazer amanhã. Porque ele vai embora junto com a prova!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 03/11/2014 segunda-feira).

Quando questionada em entrevista se as avaliações externas aplicadas no Ensino Fundamental I já foram tema de discussão em alguma reunião na escola naquele ano, a professora Cecília Meireles do 3º ano afirmou o seguinte:

“Nunca! Não, nunca!” (Entrevista com a professora Cecília M. do 3º ano, na sala cedida pela escola, com gravação em áudio - 17/12/2014 –quarta-feira).

Fala esta, que reafirmou o que havia dito anteriormente, quando se referiu ao fato de a escola não ter feito reunião com os familiares/responsáveis para tratar sobre as avaliações do Simave. Ao responder a mesma pergunta em entrevista, a professora Ruth Rocha do 5º ano ressaltou que,

“Na escola não, mas houve reuniões externas, organizadas pela Secretaria de Educação e Superintendência Regional de Ensino. Durante o ano foram umas três reuniões. Conteúdos a serem trabalhados para as avaliações.”

(Entrevista com a professora Ruth R. do 5º ano, na sala cedida pela escola no matutino, com registro escrito das respostas - 18/12/2014 quinta-feira).

No entanto, ao responder essa mesma questão, a professora Eva Furnari da sala reforço afirmou que as avaliações externas aplicadas no Ensino Fundamental I já foram tema de discussão em alguma reunião na escola naquele ano, como mostra o excerto a baixo:

“Já! Sempre tem sim! A reunião é feita para falar do dia da prova, quem é que vai aplicar a prova, você entende? Então nós fazemos sim! Esse ano foram, para o quinto ano uma, agora para o terceiro duas, porque teve a da ANA também, mais de uma, teve mais de uma! Discutimos mais sobre a organização de tudo e também surge, não deixa de surgir a preocupação com a leitura dos alunos, que nós trabalhamos muito com eles leitura, escrita, interpretação e produção de texto. Então, sempre surge isso, fica todo mundo: nossa será que vai sair bem? Como que vai sair? Mas já foi trabalhado tudo isso e isso! Inclusive eu trabalhei também bastante com o simulado dessas provas, eu trabalhei com os meninos esses simulados, tanto do quinto ano, como do terceiro ano, tanto o Proeb, como o Proalfa e o da ANA também. Colaborei bastante com isso ai!” (Entrevista com a professora Eva F. da sala reforço, na sala reforço no matutino, com gravação em áudio - 15/12/2014 segunda-feira).

Ao perguntarmos em entrevistas, para as Mães dos estudantes Téo e Thor do 3º ano e dos estudantes Dioniso, Alfeu e Posidão do 5º ano, se já participaram de alguma reunião na escola em que o tema da avaliação externa foi abordado, imediatamente elas afirmaram que não.

A Mãe da estudante Cibele e a Mãe do estudante Odin, ambos do 3º ano, também afirmaram não ter participado, no entanto deram explicações, como é possível vermos nos trechos subsequentes:

“Não! Porque às vezes quando tem alguma reunião não dá para eu ir. Os horários às vezes não batem! Aí deve ser por isso que às vezes eu não fui em nenhuma!” (Entrevista com a Mãe da estudante Cibele do 3º ano, em casa no noturno, com gravação em áudio - 09/12/2014 terça-feira).

“Não! Assim, eu mesma não cheguei a participar dessas reuniões, porque sempre que tinham, quem ia era a minha mãe ou a minha irmã. Porque nunca batia os horários! Porque quando eu trabalhava no frigorífico, duas horas da tarde eu saía e chegava em casa meia-noite. Agora eu saio uma e meia e chego uma hora, aí sempre as reuniões são mais cedo ou mais tarde!” (Entrevista com a Mãe do estudante Odin do 3º ano, em casa no vespertino, com gravação em áudio - 09/12/2014 terça-feira).

Entretanto, a Mãe da estudante Diana do 3º ano afirmou ter participado dessas reuniões. A Mãe do estudante Hermes do 5º ano disse que não sabia e/ou não se lembrava e em seguida ressaltou que ia em todas as reuniões escolares. Já a Mãe da estudante Atena, também do 5º ano, se mostrou indecisa, primeiramente afirmado que não e logo depois que achava que não.

Percebemos que em relação ao tema reunião para a explicação da avaliação externa existiu dúvida por parte das professoras e também das mães. O que nos levou a pensar se de fato foi ausência de reunião ou a compreensão dos(as) participantes quanto ao tema tratado.

Dando continuidade às orientações para a realização da prova do Proalfa, a professora Cecília Meireles do 3º ano disse ao estudante Rá que não podia ter preguiça de ler e a supervisora Cristina Agostinho ressaltou que as provas eram diferentes. Dessa forma, a professora reforçou algumas regras que deveriam ser seguidas na hora da prova do Proalfa, dentre elas: respeitar a ordem estabelecida pelo aplicador; manter o silêncio; ler e responder as questões com calma; e ler os textos e as questões mais de uma vez, conforme o registrado nos trechos a seguir:

“Não pode ter preguiça de ler viu Rá! [...]” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“ [...] Não adianta olhar na prova do colega, porque as provas são diferentes, cada um vai fazer a sua, tá, não adianta!” (Supervisora Cristina A.).

“ [...] vocês tem que respeitar a ordem do aplicador. Mandou fazer a um, é a um, a dois, é a dois. Não pode ter conversa igual no último simulado que nós fizemos não! Tem que ser silêncio absoluto! E não pode fazer rápido, não pode!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Eu vou fazer rapidex!” (Estudante Posseidon).

“Você faz rápido, faz mal feito! Tem que ler o texto, viu Rá! Você lê a pergunta e lê o texto umas dez vezes para ver se você acha o quê que está perguntando! Não faz de qualquer jeito para terminar em uma hora, uma hora e meia não, porque nem pode, tem que gastar pelo menos três horas para fazer!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Três minutos!” (Estudante Posseidon).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 03/11/2014 segunda-feira).

Neste contexto, a estudante Herta indagou a professora Cecília Meireles sobre o recreio. Respondendo à estudante, ela afirmou que o recreio para a turma ia acontecer após a realização da prova. Depois disso, o estudante Posseidon mostrou preocupação com o horário da Educação Física que estava previsto para o dia. No entanto, não ouvimos nenhuma

resposta por parte da professora e nem tivemos a certeza se ela ouviu a pergunta do estudante, pois todos(as) conversavam muito alto e ao mesmo tempo, dificultando ouvir o que falavam.

“Tia! É verdade que não vai ter recreio?” (Estudante Herta).

“A hora que vocês terminarem tem recreio para vocês!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“E a Educação Física?” (Estudante Posseidon).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 03/11/2014 segunda-feira).

A diretora Clarice Lispector também foi até a sala do 3º ano conversar com os(as) estudantes sobre a prova que eles(as) iam fazer e a professora Cecília Meireles continuou explicando as regras que todos(as) deveriam seguir, como mostram os fragmentos seguintes:

“E ai preparados?” (Diretora Clarice L.).

“Olha, isso ai não pode ficar na mão Thor, não pode ficar nada para tirar a atenção! Nada!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Nossa! Nem o lápis?” (Estudante Zeus).

“Só o lápis e a borracha!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Firme ai Zeus? É assim que eu gosto de ver! [...] É fácil viu! Só tem que ler! Você dá conta de ler, você tenta viu! Viu Apolo, você dá conta!” (Diretora Clarice L.).

“Igual eu estava falando para eles, aqui todo mundo sabe, só que a mania deles quando vai fazer prova é querer terminar rápido!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Não precisa, não pode sair, precisa terminar! Não pode sair da sala, tem que ficar lá quietinho!” (Diretora Clarice L.).

“Não pode conversar!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Não pode ir nem ao banheiro?” (Estudante Zeus).

“A hora que quiser ir, eu venho buscar para levar lá!” (Diretora Clarice L.).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 03/11/2014 segunda-feira).

A professora Cecília Meireles relatou que se não insistisse com os(as) estudantes, eles(as) iam apenas uma vez e fingiam que tinham compreendido. Então, a diretora Clarice Lispector pediu aos(as) estudantes que lessem com cuidado e ainda ressaltou que após a prova teria uma surpresa. Mas que antes disso, ela ia procurar saber como tinha sido o comportamento deles(as) durante a realização da prova do Proalfa. Por fim, a professora Cecília Meireles destacou que se os(as) estudantes lessem, não iam sair mal na prova e após fez uma recordação rápida de alguns conteúdos, como apontam os excertos a baixo:

“Se não pegar no pé deles para ler, eles leem uma vez só e fazem de conta que entenderam.” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Não! Hoje vocês fazem o favor de ler direitinho, tem que ler direitinho sempre, mas hoje em especial, por favor! Depois, para quem vai ficar aqui, vou pedir para dar uma analisada viu, porque ai depois não tem surpresa não né Tia Cecília Meireles?” (Diretora Clarice L.).

“É! Não tem não!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Tem que saber se foi legal né?” (Diretora Clarice L.).

“Se eles ler, ler a pergunta, uma, duas, três vezes, eles não vão se sair mal não! Todo mundo sabe o quê que é ordem alfabética, é olhar se está na ordem, todo mundo sabe o quê que é primeira letra, primeira sílaba, quando falar som, primeiro som é a mesma coisa que primeira sílaba.” (Professora Cecília M. do 3º ano).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 03/11/2014 segunda-feira).

A supervisora Cristina Agostinho retornou à sala de aula do 3º ano para verificar se todos(as) os(as) estudantes tinham lápis e borracha para fazer a prova do Proalfa. Desse modo, para aqueles(as) que não tinham, a supervisora entregou esses materiais, como destacamos nos trechos a seguir:

“Licença! Por favor, lápis e borracha em cima da mesa! [...]” (Supervisora Cristina A.).

“Eu não tenho!” (Estudante Acácio).

“Você não tem lápis? Uai, mas lápis a gente traz para a escola! Cadê? O lápis em cima da mesa? Não é para deixar cair, porque quebra a toa! Cadê Rá o lápis e borracha? Nenhum? Nossa, gente! [...] Eu quero descobri quem aqui tem Bolsa Família!” (Supervisora Cristina A.).

“Eu!” (Estudante Apolo).

“Eu não tenho!” (Estudante Posseidon).

“Não pode ficar apontando o lápis toda hora não! [...]” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Tia segura para mim, senão vai cair e quebrar!” (Se referindo ao lápis para a pesquisadora) (Estudante Herta).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 03/11/2014 segunda-feira).

Durante todo o momento de orientações para a prova do Proalfa feita pela professora Cecília Meireles, a diretora e a supervisora percebemos uma agitação por parte dos(as) estudantes frente à alteração da rotina e apreensão das profissionais para que a realização dessa prova acontecesse sem problemas. A situação se assemelhou ao ambiente de processos seletivos vivenciado por muitos adultos e naturalizado em nossa sociedade.

Percebendo que os(as) estudantes estavam agitados e bem ansiosos com aquele clima de avaliação, a professora Cecília Meireles e a supervisora Cristina Agostinho procuraram acalmá-los(as), como é possível observarmos nos fragmentos que se seguem:

“Ou, vamos sentar, ficar calmo e assentar! Vamos sentar!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“As prova chegaram!” (Estudante Gaia).

“Não são as prova!” (Estudante Posseidon).

“O gente, vamos acalmar! Parou! Vamos acalmar um pouquinho! Vamos ficar calminho! Nós sabemos que vocês estão preparamos para essa prova!” (Supervisora Cristina A.).

“Não está!” (Estudante Acácio).

“Eu não!” (Estudante Zeus).

“Nós sabemos que não é a Cecília Meireles que vai ficar aqui e que vocês têm que ler todas as questões!” (Supervisora Cristina A.).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 03/11/2014 segunda-feira).

Quando já se aproximava o momento da realização da prova do Proalfa a professora Cecília Meireles se retirou da sala de aula do 3º ano e a supervisora Cristina Agostinho continuou conversando com os(as) estudantes.

Com base no que foi apontado acima, percebe-se o quanto a rotina da escola foi impactada com a organização para a realização das provas do Proalfa e do Proeb. Modificações no cenário das salas avaliadas foram feitas, pessoas (diretora e supervisora) que normalmente não frequentavam essas salas de aulas a todo momento, neste dia frequentaram e o que mais se ouviu, foram as regras que deveriam ser seguidas na hora dessas provas. A escola viveu momentos de agitação, insegurança, apreensão e tensão típicos de processos seletivos como de concursos e vestibulares.

5.6.1 A aplicação das provas do Proalfa e do Proeb

Não pudemos acompanhar a realização das avaliações do Simave em nenhuma das turmas, mas permanecemos no corredor das salas observando. Inclusive, nem mesmo as professoras regentes das turmas avaliadas foram autorizadas a ficar nas salas e outras professoras da escola foram convocadas para aplicar as provas. Em função dessa troca, a professora Cecília Meireles do 3º ano foi dar aula em uma das turmas do 2º ano e a professora Ruth Rocha do 5º ano, para a sala do 4º ano. Com isso, a professora Márcia Camargos do 2º foi aplicar a prova do Proalfa no 3º ano e a professora Adélia Prado do 4º ano, a prova do Proeb de Língua Portuguesa para o 5º ano.

O que mais nos chamou a atenção foi que, neste dia, todas as professoras deram aulas de portas fechadas. Até mesmo as salas que estavam sendo avaliadas ficaram com as portas fechadas, evidenciando mais uma vez a alteração da rotina da escola.

No início do processo, a diretora Clarice Lispector, com dois pacotes lacrados em mãos, entrou na sala do 3º ano, deixou um deles e em seguida foi para a sala do 5º ano e entregou o outro pacote. A mãe de um estudante do 5º ano desempenhou o papel de fiscal para que não houvesse nenhuma fraude e ficou no corredor das salas de aula sentada em uma cadeira, aguardando o término das provas. Durante a aplicação das provas, a supervisora e a diretora se dividiram entre as salas avaliadas para auxiliar as professoras aplicadoras.

Mais uma vez constatamos que a lógica presente na aplicação dessas provas é o que Luckesi (1999) denominou de “pedagogia do exame”, pois toda organização do trabalho da escola se voltou para a tentativa de garantir bons percentuais na avaliação feita.

Constatamos que quando a diretora Clarice Lispector e a supervisora Cristina Agostinho deixaram a sala do 3º ano os(as) estudantes iniciaram a realização das provas. Então, mais uma vez a porta da sala do 3º ano foi fechada e não pudemos acompanhar o que acontecia lá dentro, como se fosse a “face oculta da escola”, conforme Enguita (1989). Por um bom tempo os(as) estudantes permaneceram ali “[...] “enclausurados”, à espera de poder viver quando chegar a hora [...].” (FREITAS, 2003, p. 29).

Passando poucos minutos, a professora Márcia Camargos do 2º ano, que estava aplicando a prova do Proalfa para a turma do 3º ano, abriu a porta e nos pediu que buscássemos alguns lápis.

Após, a professora Eliana Cardoso do 2º ano abriu a porta de sua sala e nos perguntou se as salas avaliadas estavam de portas fechadas. Ao confirmarmos ela fez a seguinte fala:

“Não pode! As portas tinham que estar abertas, eu vou aplicar essa prova à tarde em outra escola!” (Professora Eliana C. do 2º ano).

(Registro em diário de campo no corredor das salas de aulas, no matutino - 03/11/2014 segunda-feira).

Posteriormente, a professora Cecília Meireles do 3º ano saiu da sala do 2º ano e nos perguntou se havia alguém da Secretaria de Educação na escola. Indicamos que não. Passando algum tempo, a professora Eliana Cardoso do 2º ano nos fez a mesma pergunta. Nesse momento percebemos como as professoras estavam preocupadas com a supervisão de um

avaliador externo e como esse tipo de avaliação tem exercido forte regulação no trabalho das professoras.

Observamos que, de vez em quando, a diretora Clarice Lispector ou a supervisora Cristina Agostinho, entravam nas salas avaliadas ou ficavam no corredor das salas de aulas, pois caso as professoras aplicadoras necessitassem de algum auxílio, elas estariam por perto. Vimos que os(as) estudantes do 1º ano da professora Paula Pimenta chegaram com a professora Cora Coralina da Educação Física bem agitados. Enquanto ela destrancava a porta, eles(as) fizeram barulho no corredor das salas de aulas. Então, a supervisora, acompanhada pela diretora, pediram silêncio. Em seguida, os(as) estudantes do Pré de IV saíram da sala com a professora Cora Coralina fazendo muito barulho no corredor e ela, a todo momento, pedia silêncio para a turma.

Nesse meio tempo, ouvimos o sinal que avisava o início do primeiro recreio. Vimos que as professoras Paula Pimenta do 1º ano, Sonia Lins também do 1º ano, Anajá Caetano do Pré de IV e Lya Luft do Pré de V, saíram com os(as) estudantes para o recreio, pedindo silêncio. Notamos que nesse momento a vice-diretora Ana Miranda e a supervisora Cristina Agostinho ficaram no corredor das salas, auxiliando as professoras, também pedindo silêncio para os(as) estudantes. No pátio a música foi colocada no baixo e depois a supervisora resolveu desligar o som. Durante esse recreio, os(as) estudantes apenas foram autorizados a circular do pátio para o segundo bloco da escola. As professoras do Pré de IV e V, a supervisora, a vice-diretora, a inspetora Denise Emmer e a diretora, ficaram no recreio pedindo silêncio para os(as) estudantes e impedindo que circulassem na área ou ao redor das salas de aulas.

A professora Márcia Camargos do 2º ano, que estava aplicando a prova do Proalfa para o 3º ano, permitiu que o estudante Amon fosse ao banheiro e nesse momento reparamos que ninguém o acompanhou. Logo, interpretamos que não acharam necessário esse acompanhamento, já que neste dia a supervisora, a vice-diretora, a inspetora e a diretora, estavam constantemente circulando pelos espaços da escola.

As professoras Paula Pimenta e Sonia Lins dos 1º anos, Anajá Caetano do Pré de IV e Lya Luft do Pré de V voltaram do recreio com os(as) estudantes para as salas de aulas, reforçando a necessidade do silêncio.

Nesse dia não houve sinal para o segundo recreio, as professoras Cecília Meireles do 3º ano, que estava em um dos 2º anos, Eliana Cardoso do 2º ano e Ruth Rocha do 5º ano, que estava no 4º ano, foram com os(as) estudantes para o recreio, também pedindo silêncio. Porém, houve muito barulho no corredor das salas de aulas, pois alguns(mas) estudantes

estavam voltando e outros(as) indo para o recreio. Nesse momento a vice-diretora Ana Miranda e a supervisora Cristina Agostinho procuraram acalmar os(as) estudantes, para que não fizessem mais barulho. No pátio, o som foi ligado no baixo e como no outro recreio, a supervisora, a vice-diretora, a inspetora e a diretora, ficaram pedindo silêncio e orientando os(as) estudantes a não circularem perto ou no entorno das salas de aulas.

A professora Adélia Prado do 4º ano, que estava aplicando a prova do Proeb de Língua Portuguesa para a turma do 5º ano, deixou que um estudante fosse ao banheiro e novamente observamos que ele não foi acompanhado por ninguém.

Os (as) estudantes do 5º e 3º anos terminaram de realizar as provas e foram para o recreio. Com isso, observamos que eles(as) saíram das salas deixando as provas em cima das mesas e as professoras aplicadoras, acompanhadas pela diretora e a supervisora, permaneceram nas salas.

Notamos que para os(as) estudantes das turmas que não foram avaliadas, os horários dos recreios não sofreram nenhuma alteração. Mas os(as) estudantes do 3º e 5º anos, foram para o recreio após o horário de costume e retornaram para as salas de aulas, um pouco depois. Consequentemente, devido ao atraso do recreio, os horários seguintes foram reduzidos. Mas mesmo assim, a professora Cecília Meireles do 3º ano trabalhou um pouco com a Matemática e em seguida os(as) estudantes foram para a Educação Física, com a professora Cora Coralina.

Com o término da realização das avaliações do Simave, as professoras aplicadoras (professora Márcia Camargos do 2º ano e Adélia Prado do 4º ano), acompanhadas pela diretora Clarice Lispector e a supervisora Cristina Agostinho, guardaram as provas.

No dia da aplicação do Proeb de Matemática não ouvimos o sinal para o primeiro recreio, entretanto escutamos os(as) estudantes correrem e brincarem no entorno das salas de aulas. Então, deduzimos que os(as) estudantes do 5º ano já haviam terminado de realizar a prova. Ao comentarmos isso com a professora Cecília Meireles, ela ressaltou que a realização da prova de Matemática costumava ser mais rápida. Ela ainda afirmou que quando havia essas provas, enquanto os(as) estudantes não terminavam, não poderia ter o recreio. Por fim, relatou que na escola, achou muito estranho, pois tinha que haver muito silêncio.

A partir do que foi destacado acima, pudemos ver claramente o quanto a aplicação das avaliações do Simave interferiu no trabalho da “Escola Municipal Pro Dia Nascer Feliz”. Segundo Oliveira (2005),

A nova regulação das políticas educativas interfere na organização de todo o sistema escolar, passando por todas as mediações até a escola. Um redesenho da organização e gestão desses sistemas está sendo esboçado e há muita contradição nesse processo. Os sistemas escolares continuam a contribuir na regulação da sociedade, quer como agências formadoras de força de trabalho, quer como disciplinadores da população, papel que ganha relevância no que se refere aos pobres, em face das transformações sociais atuais [...]. (OLIVEIRA, 2005, p. 764).

Constatamos que não existe por parte dos(as) responsáveis por pensarem essas avaliações uma preocupação com a rotina das escolas, pois a forma como elas incidem nessas instituições induzem à reorganização do trabalho antes e nos dias de suas aplicações, o que modifica toda a rotina delas. Suas provas, especialmente as de Língua Portuguesa, são longas e a duração chega a ultrapassar o horário de lanche de estudantes e docentes. Após a aplicação das provas do Proalfa e do Proeb na escola pesquisada comentários importantes foram feitos sobre elas, nos proporcionando mais descobertas. Aspectos que abordaremos a seguir.

5.7 O relato dos sujeitos após a realização das provas do Proalfa e do Proeb

Como falamos anteriormente, não tivemos autorização para acompanhar a aplicação das provas. Entretanto, a partir das observações em outros momentos e de entrevistas com estudantes do 3º e 5º anos, identificamos alguns fatos importantes que aconteceram durante a aplicação das provas do Proalfa e do Proeb. Para evidenciar esses fatos, destacamos os comentários feitos sobre a prova do Proalfa: o acesso a essa prova por parte da professora Cecília Meireles do 3º ano; o auxílio aos(as) estudantes dado pela professora aplicadora no momento da realização da prova do Proalfa e as dificuldades de alguns(mas) estudantes com a prova.

Assim que retornaram do recreio para a sala de aula, os(as) estudantes do 3º ano começaram a falar sobre a prova do Proalfa. Alguns(mas) relataram que a prova tinha sido fácil e pelos comentários da professora Cecília Meireles sobre as questões dessa prova, percebemos que ela conseguiu ter acesso. Fato que nos surpreendeu já que as professoras regentes das turmas avaliadas pelo Simave costumam não ter acesso a essas provas, nem mesmo para rever as questões com os(as) estudantes.

“Tia! É fácil a prova do Proalfa!” (Estudante Gaia).
“Era muito fácil!” (Estudante Ceneu).
“Era mesmo!” (Estudante Herta).
“Era só de marcar!” (Estudante Gaia).

“Tia a prova do Proalfa era facinha!” (Estudante Posseidon).

“É! Mas eu estava dando uma olhadinha melhor, teve gente que marcou cada coisa! Eu estava tentando dar uma olhadinha lá naquela questão de ordem alfabética, começou lá com C as palavras e vocês marcaram que estava faltando borracha!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Eu não!” (Estudante Posseidon).

“Nem eu!” (Estudante Ceneu).

“Viu Deva? Você marcou borracha!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Eu marquei tesoura, não foi Tia?” (Estudante Zeus).

“É tesoura!” (Estudante Flora).

“Eu também, a Tia me falou que era tesoura!” (Estudante Thor).

“Prova de bebê! Be! Be! Prova de bebê! Be! Be!” (Estudante Diana).

“Ai, tomara mesmo!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Coisa de primeiro ano aquilo ali!” (Estudante Diana).

“Tomara mesmo, porque ai acertou tudo!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 03/11/2014 segunda-feira).

Os(as) estudantes continuaram a nos contar as impressões que tiveram após realizarem a prova do Proalfa e revelaram importantes informações, como se observa nos fragmentos a seguir:

“Tia (Se referindo à Pesquisadora) a prova não era de bebê não! Tinha questão desse tamanho! (Mostrando com as mãos) (Estudante Acácio).

“Tia sabe a minha prova, tinha vinte e sete questões de marcar e só uma que tinha que escrever!” (Estudante Zeus).

“É! E você acha que deu conta?” (Pesquisadora).

“Eu acho!” (Estudante Zeus).

“É! Você leu direitinho?” (Pesquisadora).

“Li!” (Estudante Zeus).

“Ceneu a questão que tinha que escrever, era para fazer uma carta? Alguma coisa assim?” (Pesquisadora).

“Era só de marcar!” (Estudante Ceneu).

“Todas? Não tinha nenhuma para escrever?” (Pesquisadora)

“Só o nome!” (Estudante Ceneu).

“E a data de nascimento?” (Pesquisadora).

“Escreveu!” (Estudante Ceneu).

“E quem não sabia a data de nascimento?” (Pesquisadora).

“Ai, a Tia olhava em um papel lá!” (Estudante Ceneu).

“Olhava no diário e falava?” (Pesquisadora).

“Sim!” (Estudante Ceneu).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 03/11/2014 segunda-feira).

Frente aos comentários dos(as) estudantes, a professora Cecília Meireles relatou que na outra escola que trabalhava no turno vespertino, também com uma turma de 3º ano, os(as)

estudantes não acharam a prova difícil. Ao ouvir a professora, alguns(mas) estudantes também relataram não ter achado difícil. Depois disso, com detalhes, a professora novamente fez comentários sobre as questões da prova do Proalfa. Então, tivemos a certeza que ela havia tido acesso à ela, como se observa nos excertos seguintes:

“Tia eu tive que ler o texto quase nove vezes, nossa tão difícil!” (Se referindo à prova do Proalfa). (Estudante Aurora).

“Os meninos lá da outra escola que eu trabalho (também com uma turma de 3º ano) *não acharam difícil!”* (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Nem nós!” (Estudante Odin).

“Nem eu!” (Estudante Gaia).

“Naquela questão lá do pato pateta, pintou o caneco, surrou a galinha, bateu no marreco, teve?” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Na minha não tinha essa!” (Estudante Gaia).

“Teve sim!” (Estudante Posseidon).

“Na minha teve!” (Estudante Cibele).

“As questões eram as mesmas, só que eram em ordem diferente! O quê que o pato virou depois que ele foi para a panela?” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Comida!” (Alguns Estudantes Juntos).

“Ah, então está certo! Lá na ordem alfabética, qual material escolar estava faltando?” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Tesoura!” (Alguns Estudantes Juntos).

“A Deva marcou borracha!” (Estudante Odin).

“E aquela do passarinho fofoqueiro, o quê que vocês marcaram?” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“A cobra!” (Alguns Estudantes Juntos).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 04/11/2014 terça-feira).

Depois dessa fala a professora Cecília Meireles afirmou que naquele ano tinha visto a prova do Proalfa pela primeira vez e nos contou com detalhes como tinha conseguido ter acesso a essa prova, conforme apontam os registros a baixo:

“Lá na outra escola que eu trabalho eu vi, porque a menina que aplicou a prova na minha sala fez uma confusão. [...] Eu tenho dois Hefesto, o Hefesto A e o Hefesto B, ela falou assim: o Hefesto B eu coloquei como ausente na sua sala! E ausente é zero! Já cai a nota da sala! Ai eu falei assim: ausente? O Hefesto B não estava ausente! Eu sai da sala, coloquei eles para assinar! Eles são vinte e dois, deu vinte e dois! Ele estava sentado atrás da Afrodite, o Hefesto B estava lá. Ai ela falou assim: não, eu sobrei com a prova dele na mão! Ai eu falei assim: não, lá tem menino que foi transferido, que a prova deles deve ter vindo, mas nem vem de todos, é conforme a data da transferência, só deve ter vindo de menino que foi para a outra escola, só a do Hefesto A. Ai você põe observação que ele foi transferido, ele está fazendo a prova em outra escola. E se sobrar prova, se não sobrar, lá na

outra escola ele fica sem fazer, ai conta que ele veio transferido de outra escola. Porque não pode pegar a prova que está lá na outra escola e fazer. Ai eu falei: não, se sobrou prova lá, foi a do Hefesto A! Ai ela falou assim: mas nem tem esse Hefesto A na lista que me deram! Ai eu falei: tem! Ai eu fui lá, olhei e falei: aqui, Hefesto A! Aí eu falei assim: então você deu a prova do Hefesto A para o Hefesto B fazer e você pegou e pôs o Hefesto B como ausente e vai dar problema, vai dar zerado, a nota da sala vai cair!" (Professora Cecília M. do 3º ano).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 04/11/2014 terça-feira).

Ao continuar nos contando sobre como tinha sido a realização da prova do Proalfa na outra escola que trabalhava, a professora Cecília Meireles fez uma comparação com a escola pesquisada, como trazem os fragmentos a seguir:

"Lá, não foi light igual aqui não! Lá o inspetor de aluno abria a sala assim oh e olhava! (Demonstra usando a porta da sala). Ou o inspetor da outra escola que eu trabalho foi uma tentação! (Se dirige a alguém do lado de fora da sala). Os meninos estavam fazendo a prova e ele abria a porta. Ou toda hora ele entrava, toda hora! Ai eu falei: nossa eu não vou deixar isso não, o inspetor está ai e ele encheu tanto o saco aqui, agora ele vai deixar. Porque lá, aqui não, a prova se quisesse abrir podia ter aberto, porque não tinha ninguém vigiando, não abriu, porque tem ética. [...]." (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio/professora Cecília M. do 3º ano - 04/11/2014 terça-feira).

No entanto, acreditamos que nesse momento a professora entrou em contradição, pois anteriormente havia feito comentários sobre as questões da prova do Proalfa que os(as) estudantes do 3º ano da escola pesquisada tinham feito, inclusive ressaltando o que alguns(mas) deles(as) marcaram. Assim sendo, ficou evidente para nós que também na escola pesquisada ela teve acesso a essa prova.

Depois disso a professora Cecília Meireles relatou como fez para resolver a confusão que aconteceu na outra escola no momento da realização da prova do Proalfa e mencionou diferenças entre as provas aplicadas nas escolas estaduais e municipais, como apontam os excertos subsequentes:

"[...] Aí eu falei: oh inspetor você vai abrir o pacote da prova do terceiro ano, aconteceu isso e isso, o menino está presente, ele assinou a lista no nome dele, colocaram ele como ausente e ele não está ausente. Ele está presente e a prova que sobrou, que tem que sobrar, é a do Hefesto A, porque o Hefesto A foi transferido. Veio vinte e três provas, mas eles são vinte e dois. Ai ele deixou tirar a prova, o menino passar a limpo, porque lá no

cabeçalho da prova, ai da prefeitura não vem nominal, a do estado já vem preenchido o nome, só para os meninos colorir a bolinha do nome deles. Ai ele deixou o menino passar a limpo, porque senão, minha sala ia cair a nota! Ai eu vi a prova! Tirou, ai folheou, folheou, olhou de novo! Eu nunca tinha visto!" (Professora Cecília M. do 3º ano).

"Tinha quantas questões?" (Pesquisadora).

"Vinte e oito!" (Professora Cecília M. do 3º ano).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 04/11/2014 terça-feira).

Ao comentar com a supervisora Cristina Agostinho que na outra escola que trabalhava a realização das avaliações do Simave tinha acontecido um pouco diferente, a professora Cecília Meireles fez uma revelação, como mostram os trechos a baixo:

"Nossa lá na outra escola que eu trabalho o inspetor não deu brecha de jeito nenhum! Ele e outra funcionária, de cinco em cinco minutos estavam dentro das salas!" (Professora Cecília M. do 3º ano).

"Mesmo?" (Supervisora Cristina A.).

"Mas lá sempre é assim! Na escola estadual sempre eles ficam mais exigentes!" (Professora Cecília M. do 3º ano).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 04/11/2014 terça-feira).

Também neste dia o estudante Zeus nos fez uma revelação importante com a seguinte fala:

"Tia (Se dirigindo à pesquisadora), a Tia Márcia Camargos punha o dedo assim na prova!" (Se referindo à prova do Proalfa). (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio/estudante Zeus - 04/11/2014 terça-feira).

Sua fala nos levou a pensar que a professora que aplicou a prova do Proalfa tinha apontado as respostas para eles(as).

Quando questionada em entrevista, o que pensava sobre o fato de não ser a sua professora quem aplicava a prova externa, a estudante Diana do 3º ano também fez uma revelação importante, como é possível vermos no fragmento subsequente:

"Achei bom ser a Tia Márcia Camargos! Bom que ela, só falava que estava certo só!" (Entrevista com a estudante Diana do 3º ano, na sala cedida pela escola no matutino, com gravação em áudio - 11/12/2014 quinta-feira).

O estudante Posseidon tentou contar para a professora Cecília Meireles que durante a realização da prova do Proalfa, a professora Márcia Camargos do 2º ano apontou para eles(as) as respostas. Porém, por duas vezes a professora reforçou que a professora Márcia Camargos não havia contado as respostas, mas que tinha colocado o dedo nas questões pedindo para os(as) estudantes lerem de novo, como ela costumava fazer em sala. Ou seja, a professora Cecília Meireles interpretou que durante a realização da prova do Proalfa a professora Márcia Camargos apenas aconselhou os(as) estudantes a reverem o que haviam marcado.

“Contou não menino! Ela faz como eu faço: lê de novo, vê!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Não! Ela não fazia isso não! Ela punha o dedo na resposta!” (Estudante Posseidon).

“Elá punha o dedo assim: lê de novo!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 04/11/2014 terça-feira).

A tentativa da professora Cecília Meireles em amenizar a ajuda dada pela professora que aplicou a prova do Proalfa chamou nossa atenção para a questão de como a “[...] avaliação-controle remanesce e tem convocado professores a dar conta, e bem, de seu trabalho. Responsabilizá-los, unilateralmente, pelos resultados dos estudantes obtidos nos exames nacionais de desempenho é uma constante [...].” (SORDI, 2012, p. 2).

Ao perguntarmos na entrevista para a estudante Flora do 3º ano o que pensava sobre o fato de não ser a sua professora quem aplicava a prova externa, ela nos contou que estranhou um pouco, porque pensou que ia ser a professora Cecília Meireles. Mas, comentou que tinha sido tranquilo e ao citar que se fosse a sua professora a aplicadora, a ideia que nos passou foi que a realização da prova teria sido mais difícil. A esse respeito, a estudante Flora ainda afirmou que a prova foi fácil e que achou que a professora que aplicou a prova do Proalfa ajudou. Após essa afirmação, a estudante demonstrou certo nervosismo e procurou de certa forma “consertar” o que havia dito, ressaltando que a professora Cecília Meireles também tinha ajudado, se referindo ao trabalho de preparação para a prova do Proalfa, como se observa nos trechos a baixo:

“Eu estranhei um pouquinho, porque eu pensei que ia ser a Tia Cecília Meireles! Foi tranquilo, porque se fosse Tia Cecília Meireles, ela não ia, é, ela ia mandar mais difícil um pouco, não ia mandar fácil! Mas a prova foi fácil, eu acho que a nossa professora ajudou!” (Estudante Flora).

“A professora que aplicou a prova, você acha que ela ajudou?” (Pesquisadora).

“É, ajudou! E eu acho que a Tia Cecília Meireles ajudou também!” (Estudante Flora).

“Ah, porque ela trabalhou com vocês os conteúdos?” (Pesquisadora)
“É!” (Estudante Flora).

(Entrevista com a estudante Flora do 3º ano, na sala cedida pela escola no matutino, com gravação em áudio - 10/12/2014 quarta-feira).

Nessa lógica, o estudante Odin nos afirmou que a história não era como a professora Cecília Meireles do 3º ano havia interpretado. A respeito disso, a estudante Herta e o estudante Zeus se manifestaram, como trazem os excertos seguintes:

“Ela (Se referindo à professora Márcia C. do 2º ano) vinha e punha o dedo na resposta!” (Estudante Herta).

“Tia (Se dirigindo à pesquisadora) a Tia Márcia Camargos fazia assim, a resposta estava aqui, ela pegava e punha o dedo para nós marcarmos, ela estava é ajudando!” (Estudante Zeus).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 04/11/2014 terça-feira).

Ao responder o que pensava sobre o fato de não ser a sua professora quem aplicava a prova externa, o estudante Thor do 3º ano nos disse o seguinte:

“Foi bom outra professora, porque aí fui acostumado com outra professora. É porque aí vai coisando a gente, vai ensinando, aí a prova vai!” (Estudante Thor).

“Como assim, ensinando que você fala?” (Pesquisadora).

“Porque a mulher lá, quando eu não estava dando conta de achar a resposta, ela ia lá e marcava o dedo, punha o dedo na resposta certa!” (Estudante Thor).

(Entrevista com o estudante Thor do 3º ano, na sala cedida pela escola no matutino, com gravação em áudio - 11/12/2014 quinta-feira).

Ouvir todos os relatos sobre o que aconteceu dentro da sala do 3º ano durante a realização da prova do Proalfa reforçou em nós a ideia que “em todos os seus aspectos, não só na sala de aula, mas nos corredores, no recreio e, principalmente, pelas relações sociais que reproduz em seu interior” (FREITAS, 2009b, p. 76) a escola ensina para além dos conteúdos definidos na grade curricular.

No que se refere à aplicação do Proeb no 5º ano a estudante Hera assim se expressou:

“Uai eu pensei que ela ia ensinar nós, mas nós que tínhamos que fazer a prova! [...].” (Entrevista com a estudante Hera do 5º ano na sala cedida pela escola no matutino, com gravação em áudio - 12/12/2014 sexta-feira).

Assim sendo, a fala da estudante passou a ideia que não tiveram auxílio no momento da realização dessa prova.

Ao questionarmos a estudante Luna sobre como havia feito a prova do Proalfa, já que ela tinha nos dito que não sabia ler, ela afirmou que foi marcando x. Com isso, também destacou que havia dado certo as marcações que tinha feito, pois durante a realização da prova a professora Márcia Camargos do 2º ano lhe confirmou as marcações. A estudante Luna provou que era possível fazer essa prova mesmo sem saber ler, já que a habilidade imediata exigida era marcar x nas respostas, como mostram os trechos a baixo:

“[...] Tia! O quê que está escrito? (Mostrando um livro de história para a pesquisadora). Está escrito raposa não é?” (Estudante Luna).

“Para mim, está escrito raposinha! (A estudante Luna copia a palavra na ficha de leitura). Mas primeiro você não tinha que ler o livro?” (Pesquisadora).

“Não! Eu não dou conta de ler!” (Estudante Luna).

“Como que você fez, para responder a prova?” (Se referindo à prova do Proalfa). (Pesquisadora).

“Eu fui e marquei x! Mas estava indo certo, porque a Tia Márcia Camargos estava falando que estava certo! [...]” (Estudante Luna).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 05/11/2014 quarta-feira).

Para refletir sobre as questões evidenciadas acima, especialmente sobre aquelas que nos passaram a impressão que os(as) estudantes tiveram auxílio durante a realização da prova do Proalfa, retomamos o que foi discutido por Freitas (2012) e Ravitch (2011).

Aponta Freitas (2012) que nem todas as variáveis que afetam a aprendizagem dos(as) estudantes estão sob o controle do(a) docente(a). Sendo assim, revela o autor que essa pressão e controle geram um sentimento de impotência, que vem acompanhado pela necessidade de sobreviver, levando à fraude e à multiplicação de auxílio no momento da realização dos testes. Dessa maneira, o autor argumenta que o pagamento de bônus (realidade vivenciada pelas escolas estaduais de Minas Gerais) com base no desempenho dos(as) estudantes, contribui para agravar situações de fraudes e desmoralizar ainda mais o magistério. Por conseguinte, de acordo com esse autor, tal medida não tem contribuído para melhorar o ensino nas escolas.

Nessa direção, Ravitch (2011) explica que quando a finalidade da testagem é a de informar e diagnosticar, não há razão para os(as) docentes(as) e diretores(as) alterarem os resultados, a não ser oferecendo um ensino melhor. Todavia, a autora menciona que quando o propósito é a responsabilização, os(as) professores(as) e administradores(as) entendem que haverá consequências se os escores da instituição não melhorarem. Com isso, trabalham para alterar seus resultados respondendo às expectativas do governo e/ou da sociedade, sem muitas vezes modificar a qualidade do ensino, fazendo da avaliação uma prática sem sentido.

Ao difundir os resultados das avaliações externas, a mídia exerce um importante papel de apoio às políticas públicas, pois como mostra Silva (2010) o Brasil vem alcançando metas traçadas, ainda que tais metas não revelem de fato o que acontece dentro das instituições de ensino.

Vimos que a turma do 3º ano da escola pesquisada está conseguindo manter seus resultados na avaliação do Proalfa no recomendado. Entretanto, nos deparamos com crianças que nos revelaram enormes dificuldades e a ocorrência de fatos que sugerem auxílio aos(as) estudantes no dia da aplicação da prova do Prolafa realizada no ano de 2014. Isto é, quando olhamos para o interior da escola encontramos uma realidade que os números mostrados pela mídia e/ou os meios de comunicação não revelam. A respeito disso, Ravitch argumenta que:

Escores mais elevados nos testes podem ou não ser indicadores confiáveis de uma melhor educação. [...] Investir quantidades enormes de tempo em atividades de preparação para testes pode aumentar os escores. Seria surpreendente se os escores não subissem quando tanto esforço é despendido para elevá-los. Ainda assim, ao mesmo tempo em que os escores sobem, os jovens podem ser ignorantes em relação aos eventos contemporâneos, à estrutura do nosso governo e de outros governos, aos princípios da economia, aos fundamentos da ciência, às obras marcantes da literatura de nossa e de outras culturas, à prática e apreciação das artes ou de grandes eventos e ideias que influenciaram o nosso país e o mundo. Mesmo com os escores subindo, eles podem estar despidos de desejo por aprofundar a sua compreensão e conhecimento e podem não ter interesse em ler qualquer coisa para seu próprio esclarecimento e prazer. E então nós podemos descobrir que obtivemos um resultado paradoxal e terrível: escores mais altos e uma educação pior. (RAVITCH, 2011, p. 256).

Assim, as situações que aconteceram durante a realização da prova do Proalfa mostraram como os sujeitos da escola pesquisada têm se organizado para, de certa forma, “sobreviver” a toda essa lógica de cobranças por bons resultados nessas avaliações. Mas, o que mais nos preocupa é que muitas vezes para atingir e/ou manter esses índices, a plena aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes é deixada de lado.

A esse respeito Freitas (2007) entende que:

As novas formas de exclusão atuam agora por dentro da escola fundamental. Adiam a eliminação do aluno e internalizam o processo de exclusão. Do ponto de vista da avaliação, essas novas formas de exclusão levam a uma redução da ênfase na avaliação formal e pontual do aluno em sala de aula (introduzem novas formas de organização escolar: progressão continuada, progressão automática, ciclos etc., e novas formas de avaliação informais), liberando o fluxo de alunos no interior da escola e conduzindo ao fortalecimento do monitoramento por avaliação externa, avaliação de sistema centralizada (Prova Brasil, SAEB, SARESP, SIMAVE etc.). [...] Não deveria ser este o papel da avaliação em larga escala ou de sistema, [...], a qual deveria ser destinada, preferencialmente, à avaliação das próprias políticas públicas e não das escolas. (FREITAS, 2007, p. 973 - 974).

A seguir mostraremos como ficou o trabalho da escola pesquisada depois que passou a realização das avaliações do Simave.

5.7.1 *O trabalho da escola depois das provas do Proalfa e do Proeb*

Depois que passou a realização das avaliações do Simave, a escola pesquisada voltou a seguir normalmente a rotina que descrevemos no início desta seção.

Na sala de aula do 3º ano, no dia seguinte ao da realização da prova do Proalfa, antes de iniciar a aula, a professora Cecília Meireles fez a seguinte fala aos(as) estudantes:

“[...] Pode voltar cada um para o seu lugar! [...].” (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio/professora Cecília M. do 3º ano - 04/11/2014 terça-feira).

Na sequência, a professora Cecília Meireles recordou alguns conteúdos de Ciências e passou exercícios no quadro. Inicialmente observamos que o trabalho com essa disciplina naquele dia, causou estranhamento nos(as) estudantes, pois fazia um bom tempo que a professora trabalhava praticamente com a Língua Portuguesa e a Matemática. Grande parte dos(as) estudantes demonstraram não se lembrar mais da última matéria estudada em Ciências e por isso demoraram ou nem mesmo responderam às perguntas que a professora fazia, como podemos ver nos trechos seguintes:

“[...] Peguem o caderno de Ciências! [...]” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Ciências Tia?” (Estudante Aurora).

“É! Olha, então nós estávamos trabalhando ai em Ciências, a última coisa que nós trabalhamos foi sobre a alimentação, não foi?” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Eu não lembro Tia, deixa eu ver!” (Estudante Aurora).

“Foi sim, sobre a alimentação!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Tia eu faltei!” (Estudante Aurora).

“Então você pega um caderno, porque é matéria da prova! Olha, todo ser humano tem que se alimentar, não tem? Não tem? Não foi isso que nós falamos?” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Tia! O Zeus não copiou!” (Estudante Gaia).

“O Zeus não copia! Da licença! Eu não vou falar com vocês falando junto comigo!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Começa daqui Tia?” (Estudante Aurora).

“Agora não Aurora, em casa né! Então falamos que a alimentação é muito importante na nossa vida e que existe diversos tipos de fases de alimentação. [...] Falamos que os alimentos são separados por grupos [...] Agora recordamos tudo o que nós já estudamos e eu vou passar um questionário para vocês responderem!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“O Tia é qual caderno?” (Estudante Amon).

“Ciências gente! Eu já falei há muito tempo! Primeiro nós começamos com o corpo humano, com as partes do corpo humano, recordando [...]. Essa é a matéria da prova, mas é a matéria da prova bimestral, porque foi a última, as outras ficaram bem para trás. Nós estudamos os órgãos dos sen...” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“...tidos!” (Alguns/mas Estudantes Juntos).

“[...] Olha o tanto de coisas que nós já estudamos assim oh! Eu estou recordando porque ficou muito tempo para trás. [...]” (Professora Cecília M. do 3º ano).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 04/11/2014 terça-feira).

Em seguida, a professora Cecília Meireles trabalhou com a Matemática.

“Terminou, peguem o caderno de Matemática e o livro! [...] Olha, lembram-se que começamos no caderno, trabalhando a multiplicação? Então vamos começar na cento e noventa e quatro, eu vou ler e vocês vão seguindo. [...]” (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio/professora Cecília M. do 3º ano - 04/11/2014 terça-feira).

Constatamos que depois das avaliações do Simave a professora Cecília Meireles procurou seguir normalmente a rotina da sala do 3º ano e por isso retomou áreas de conhecimento que tinham sido relegadas a segundo plano pela necessidade de preparação dos(as) estudantes para os exames. Avaliações estas, que exercem uma força e incidem sobre

o currículo da escola priorizando o trabalho com o Português e a Matemática, numa lógica de estreitamento curricular. A esse respeito Gesqui (2015) enfatiza que,

[...] se o currículo escolar compreende a oferta e valorização de todos os componentes curriculares previstos para a formação do indivíduo em sua trajetória escolar, ora, a supervalorização de apenas dois componentes curriculares não só depõe contra uma multiplicidade ou diversidade de experiências e vivências formativas, como também contraria tal princípio. (GESQUI, 2015, p. 232).

De acordo com o autor, um dos maiores desafios para a escola pública da atualidade é:

[...] resgatar o cumprimento do currículo escolar e desse modo contribuir para a formação dos alunos no sentido da emancipação e não para o simples adestramento proposto pelas atuais políticas educacionais e implantado (consciente ou inconscientemente) pelos profissionais da educação e, em especial, os que atuam nas escolas, uma vez que condenam gerações e gerações de alunos a meros reprodutores da ordem social estabelecida, ao priorizarem a busca exacerbada pelo cumprimento das metas estatísticas anualmente propostas. (GESQUI, 2015, p. 243).

Além disso, ressaltamos que os excertos que trouxemos anteriormente retrataram a disciplinação dos(as) estudantes por meio do exame, tema discutido por Tragtenberg (1985). De acordo com este autor “[...] a avaliação deixa de ser um instrumento e torna-se um fim em si mesma. O *fim*, que deveria ser a produção e transmissão de conhecimentos, acaba sendo esquecido [...].” (TRAGTENBERG, 1985, p. 70).

Ao conversar com os(as) estudantes, a professora Cecília Meireles revelou como seria o trabalho na sala de aula do 3º ano a partir daquele dia, como traz o fragmento a seguir:

“[...] nós ainda vamos fazer essa semana e a semana que vem, simulado de Matemática da ANA. [...] Então a hora que chegar as provas bimestrais, nós não vamos fazer de Matemática e nem de Português, nós vamos fazer de Ciências e de História e Geografia. Porque Matemática e Português já fizemos muitas!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 04/11/2014 terça-feira).

Nesse momento a supervisora Cristina Agostinho foi até à sala do 3º ano entregar o questionário do Proalfa para os(as) estudantes, como se observa nos excertos subsequentes:

“[...] *O gente, presta atenção! [...] Esse aqui é o questionário que vocês vão levar para casa!*” (Supervisora Cristina A.).

“*Ai! Ai! Ai! Questionário!*” (Estudante Zeus).

“*Questionário?*” (Estudante Herta).

“[...] *não são vocês que vão responder, são os pais, as mães [...] Quem mora com a avó, quem mora com o tio, o responsável! [...] e por favor é para trazer amanhã, tá? Posso entregar e eles põe debaixo da mesa ou eu só ponho os nomes e você fica com eles?*” (Supervisora Cristina A.).

“*Não! Eu fico, porque senão depois eles...*” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“*Então eu vou colocando só os nomes!*” (Supervisora Cristina A.).

“*Ainda mais aqueles que ficam no tempo integral ne? Eu vou deixar para a outra professora entregar!*” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“*É só menino Tia?*” (Estudante Posseidon).

“*Todos!*” (Supervisora Cristina A.).

“*Todos vão levar!*” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“[...] *Gente não esqueçam, eu estou pondo direitinho aqui no envelope, para vocês não sujar, não amassar, tem que trazer direitinho [...] eu fui lembrar disso ontem a hora que eu fui deitar!*” (Supervisora Cristina A.).

“*Ainda bem que veio todo mundo hoje!*” (Professora Cecília M. do 3º ano).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 04/11/2014 terça-feira).

No dia do retorno dos questionários do Proalfa para a escola, os(as) estudantes do 3º ano, assim que chegaram na sala, começaram a conversar sobre as questões preenchidas. A professora Cecília Meireles passou olhando os questionários e fazendo apontamentos. Observamos que ela questionou o que alguns familiares/responsáveis haviam respondido, como destacam os registros seguintes:

“*Minha mãe marcou assim!*” (Estudante Gaia).

“*Eu marquei assim oh! [...].*” (Estudante Diana).

“*Eu não sabia que aqui era para escrever o nome da mãe!*” (Estudante Gaia).

“*Ninguém mandou!*” (Estudante Cibele).

“*Olha, quem a mãe marcou x na bolinha, pega o lápis e colore!*” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“*Qual é a sua idade, de quarenta a, (Lendo o questionário) isso aqui é dos grande oh!*” (Estudante Diana).

“*Eu sei!*” (Estudante Cibele).

“*Então, minha mãe tem quarenta anos, meu pai tem cinquenta anos!*” (Estudante Diana).

“*Nossa! Minha mãe tem trinta e cinco!*” (Estudante Zeus).

“*E a minha tem trinta e sete!*” (Estudante Thor).

“*A minha tem Trinta e quatro!*” (Estudante Posseidon).

“*O meu pai tem vinte e nove!*” (Estudante Herta).

“Eu quero ver sobre a reunião, quem a mãe pôs que vem e não vem nada!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Que reunião?” (Estudante Diana).

“As reuniões que tem aqui!” (Estudante Flora).

“Minha mãe vem!” (Estudante Aurora).

“Gente! Reunião que eu faço para entregar os boletins, vem dois, três, para conversar! A última veio a mãe do Thor ...” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Da minha, nem se fale viu!” (Estudante Diana).

“A da Diana e a do Rá, só!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“E a minha!” (Estudante Posseidon).

“Não! Foram só quatro! E a da Flora!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 05/11/2014 quarta-feira).

Nesse dia, a diretora Clarice Lispector e a supervisora Cristina Agostinho foram até à sala do 3º ano saber sobre os questionários do Proalfa. A professora Cecília Meireles comentou que estava constando que nem todos os questionários estavam completamente respondidos. Alguns(mas) estudantes esqueceram de mostrar o questionário para os familiares/responsáveis, deixaram em casa e afirmaram não ter recebido. A professora começou a auxiliar alguns(mas) estudantes no preenchimento do questionário. As questões que os familiares/responsáveis não tinham marcado no questionário, eram marcadas pelos(as) estudantes, sob a orientação da professora. Dessa maneira, enquanto ela auxiliava os(as) estudantes, destacava a falta dos familiares/responsáveis na escola, como é possível observarmos nos trechos que se seguem:

“Bom dia! E o questionário, veio mais ou menos certo?” (Diretora Clarice L.).

“Estou olhando, mas teve uns que não responderam tudo!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Eu esqueci o meu!” (Estudante Thor).

“Ah não! Ai aqui oh, deveres e tarefas da escola em casa, (Lendo no questionário) com que frequência sua mãe conversa com você sobre os deveres, sobre as tarefas que você faz na escola, sobre as tarefas de casa? [...], sempre, com frequência, raramente ou nunca, isso aqui você pode responder! Isso aqui você sabe oh! Você acha que seu desempenho aqui na escola, que sua mãe vem aqui na escola saber sobre o seu desempenho, com que frequência? Raramente ou nunca! Raramente! Porque aqui gente, a maioria das mães tem que responder raramente e tem umas oito que tem que responder nunca, nunca, nunca vem nas reuniões! Igual a mãe desse menino aqui, eu não conheço a mãe dele oh! Eu quero ver o quê que a mãe dele respondeu, deixa eu ver! Você não trouxe não?” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Eu não ganhei não!” (Estudante Odin).

“Ganhou sim!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Ganhou não Tia!” (Estudante Zeus).

“Então você vai lá falar para a Tia Clarice Lispector que você foi embora mais cedo [...]” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Vou lá na Tia!” (Estudante Thor).

“Preenche ai Thor! As mães que colocaram que vem na reunião sempre, eu vou falar para apagar, porque é raramente! Tem umas aqui que nunca vieram! Só umas quatro ou cinco que vem sempre!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Cadê? Sua mãe levou para casa?” (Supervisora Cristina A.).

“Levou!” (Estudante Posseidon).

“E quem não trouxe? O do Posseidon, ele entregou para a mãe! Por quê que você (Se referindo ao estudante Téo) não trouxe? Sua mãe nem olhou isso ai!” (Supervisora Cristina A.).

“Porque ele (Se referindo ao estudante Téo) nem mostrou para ela!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 05/11/2014 quarta-feira).

Ao discordar das respostas marcadas por algumas famílias sobre o comparecimento nas reuniões que aconteciam na escola, acreditamos que a professora Cecília Meireles deixou alguns(mas) estudantes constrangidos e estes(as) possivelmente, também se sentiram humilhados e/ou envergonhados. Ansart (2005) entende

[...] por humilhação uma *situação* particular na qual se opõem, em uma relação desigual, um ator (individual ou coletivo) que exerce uma influência, e, do outro lado, um agente que sofre esta influência. A situação humilhante é, por definição, racional: comporta uma agressão na qual um sujeito (individual ou coletivo) fere, ultraja uma vítima sem que seja possível uma reciprocidade. A ausência de reciprocidade é aqui essencial. Uma humilhação provisória, um comentário injurioso, uma ameaça podem ser reparados por uma resposta à altura da agressão recebida, no caso de existir uma resposta possível. Mas, a humilhação não reparada é essencialmente desigual e, com frequência, durável; o domínio é exercido em proveito do ator e em detrimento da vítima. Nesta humilhação, a vítima é confrontada a uma situação ou a um acontecimento contrários às suas expectativas, contrários aos seus desejos, sem sentido para ela, representando a negação da imagem que faz de si próprio. [...] A humilhação é uma das experiências da impotência. (ANSART, 2005, p. 15).

A professora Cecília Meireles nos pediu que continuássemos a olhar os questionários e quando necessário, chamar os(as) estudantes para auxiliá-los(as) no preenchimento. Ela pegou uma mesa e uma cadeira, colocou do nosso lado e chamou a primeira estudante para auxiliarmos. No questionário da estudante Cibele havia muitas questões sem responder. Uma das questões do questionário perguntou sobre a frequência que a mãe da estudante necessitava procurar a escola e a resposta dela foi bastante sincera, como traz os fragmentos a baixo:

“Patrícia! Eu vou dar para você olhar, o que tiver sem responder você chama!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Ok!” (Pesquisadora).

“É um de cada vez! Espera ai, vamos organizar! Vamos por uma mesa do lado, quem ela for chamando vai sentando do lado para vocês trabalharem e não fazer confusão! Vai sentar! Senta aqui Cibele para ficar mais fácil!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Tia precisa procurar a escola?” (Estudante Cibele).

“Deixa eu ver! Oh, com que frequência você, precisa procurar a escola, (Lendo no questionário) com que frequência sua mãe precisa procurar a escola? Sempre, com frequência, raramente ou nunca?” (Pesquisadora).

“Nunca!” (Estudante Cibele).

“Mas de vez em quando ela vem, não é?” (Pesquisadora).

“Não vem não! Nem se eu falar que alguém me bate, ela não vem!” (Estudante Cibele).

“Ela nunca vem?” (Pesquisadora).

“Não!” (Estudante Cibele).

“Então marca! [...]” (Pesquisadora).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 05/11/2014 quarta-feira).

Enquanto auxiliávamos individualmente os(as) estudantes no preenchimento dos questionários, a professora Cecília Meireles dava a sua aula. Inicialmente trabalhou com Geografia e História e em seguida enviou os(as) estudantes aos poucos para pegar livro na biblioteca, como especificamos nos trechos a seguir:

“Pega o caderno de Geografia e História! [...] Nós temos muitas coisas para estudar de Geografia e História ainda, Ciências até que não tem muito não! Oh, nós temos os meios de transporte, nós temos os meios de comunicação, nós temos paisagem natural e paisagem modificada pelo homem, tem muita coisa!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Ah não!” (Estudante Zeus).

“Ah não Tia!” (Estudante Diana).

“[...] agora que passou (Se referindo à prova do Proalfa), eu vou cobrar mesmo a leitura! Vai (Se referindo a algum/alguma estudante) perguntar para a supervisora Cristina Agostinho se eu posso mandar o terceiro ano buscar livro para ler?” (Professora Cecília M. do 3º ano).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 05/11/2014 quarta-feira).

Após ter descoberto que no dia da entrega (no período vespertino) o estudante Odin foi embora mais cedo, não levando o questionário para os familiares/responsáveis preencher, a professora Cecília Meireles nos disse para chamá-lo, afirmando que ele sabia responder todas as questões. Lemos com o estudante questão por questão do questionário e ele foi marcando as opções que considerava corretas. Ou seja, o estudante Odin respondeu o questionário no

lugar da mãe, já que ela estava trabalhando e ele deveria ser entregue naquele dia. Como eram muitas questões, algumas vezes o estudante se queixou, como mostram os excertos subsequentes:

“[...] Aí depois você chama o Odin, porque ele sabe responder tudinho! [...]” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“[...] Então vamos lá! Oh, sexo do aluno, feminino ou masculino?” (Lendo no questionário). (Pesquisadora).

“Masculino! [...] Nossa que tanto de pergunta! [...]” (Estudante Odin).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 05/11/2014 quarta-feira).

Havia uma questão no questionário perguntando até que série a mãe do estudante Odin tinha estudado, mas ele não soube responder. Então, chamamos a professora Cecília Meireles e explicamos a situação. Ela fez algumas perguntas ao estudante e novamente ele não soube responder, como registramos a seguir:

“[...] Até que série ou ano sua mãe estudou? Ela nunca estudou ou ela completou a quarta série, o quinto ano, mas a oitava série, o nono ano...” (Lendo no questionário). (Pesquisadora).

“Não sei!” (Estudante Odin).

“[...] Ela já estudou?” (Pesquisadora).

“Já!” (Estudante Odin).

“Mas ele não sabe até que série!” (Pesquisadora).

“Será que a sua mãe estudou até a quarta série, que hoje é o quinto ano? Você acha que ela estudou? Isso aqui não influencia muito não! Completou a quarta série mas não completou a oitava?” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Não sei!” (Estudante Odin).

“Você mora aqui pertinho, não mora?” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Minha mãe está trabalhando, minha avó que está em casa!” (Estudante Odin).

“Então marca esse aqui oh!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“A letra B?” (Estudante Odin).

“É! Porque não tem que pôr nome, não assina nome de nada, na prova não vai o nome da mãe deles! É melhor do que ficar sem mandar o questionário! [...]” (Professora Cecília M. do 3º ano).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 05/11/2014 quarta-feira).

Estávamos auxiliando o estudante Ceneu, quando a professora Cecília Meireles nos pediu que conferíssemos se os(as) estudantes tinham marcado uma questão do cabeçalho do

questionário. Observamos que nenhum deles(as) haviam respondido essa questão. Então, tivemos que chamá-los(as) para que marcassem, como apontam os trechos seguintes:

“[...] Vamos ver se o Ceneu está precisando de alguma ajuda! Desse lado preencheu tudo! Ah, faltou aqui oh! Na sua casa quantas crianças estudam?”

“Só eu!” (Estudante Ceneu).

“Então marca!” (Pesquisadora).

“Patrícia! Na hora que você olhar, você olha aqui oh, aqui tem que marcar aluno presente utilizou o seu próprio questionário!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Ah! Então marca aqui! (Se referindo ao estudante Ceneu) Todo mundo? Tem um montão que não tem!” (Pesquisadora).

“Todo mundo utilizou o seu próprio questionário, não fez prova de outro! [...]” (Professora Cecília M. do 3º ano).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 05/11/2014 quarta-feira).

Ao pegarmos o questionário da estudante Deva, percebemos que ele não havia sido respondido. Ela afirmou que sua mãe não tinha respondido o questionário, porque não sabia o que era. Por isso, com esta estudante, também lemos questão por questão do questionário e ela marcou as opções que considerou corretas, no lugar da mãe. Como o estudante Odin, ela não soube responder a questão que perguntava sobre a escolaridade da mãe. Então, novamente chamamos a professora Cecília Meireles e explicamos a situação. Ela fez algumas perguntas para a estudante e também sem ter certeza da escolaridade da mãe dela, sugeriu uma opção, como registramos a baixo:

“[...] Vou olhar o de outro, o da Deva! Sua mãe que respondeu?” (Pesquisadora).

“Não! Minha mãe não sabia o quê que era isso!” (Estudante Deva)

“Então vamos lá! O seu sexo, é feminino ou masculino?” (Lendo no questionário). (Pesquisadora).

“Feminino!” (Estudante Deva).

“Então pode marcar! [...] Sua mãe já estudou? Você sabe até que série ela estudou? Oh, nunca estudou ou não completou a quarta série, quinto ano; completou a quarta série, quinto ano, mas não completou a oitava série, nono ano; completou a oitava série, nono ano, mas não completou o ensino médio...” (Lendo o questionário). (Pesquisadora).

“Não sei!” (Estudante Deva).

“O dela é o mesmo caso do Odin, ela não sabe a escolaridade!” (Pesquisadora).

“Ela trabalha em casa ou ela trabalha fora, em outro lugar?” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Ela trabalha fora!” (Estudante Deva)

“Fazendo o quê? Ah? Faxina?” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Ela trabalha no restaurante!” (Estudante Deva).

“Restaurante! Ela deve ter feito até a quarta série! [...]” (Professora Cecília M. do 3º ano).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 05/11/2014 quarta-feira).

Ao conferirmos os questionários, percebemos que algumas pessoas cometeram erros no preenchimento, como mostram os trechos que se seguem:

“[...] Esses que marcam duas vezes uma questão, que errou, dá problema?” (Pesquisadora).

“Uai aí eu não sei! Eu acho que tinham que ter chamado os pais aqui, explicado para eles!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Porque a Diana, teve esses problemas né?” (Pesquisadora).

“Sim!” (Estudante Diana).

“Mas isso é bom, você sabe por quê? Para eles verem qual que é a classe social dos meninos que fizeram a prova!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 05/11/2014 quarta-feira).

Quando estávamos auxiliando a estudante Isis no preenchimento do questionário, a professora Cora Coralina de Educação Física chegou para levá-los. Porém, a professora Cecília Meireles não permitiu que todos(as) fossem para a Educação Física. Então, alguns(mas) terminaram de copiar o que estava no quadro e a estudante Isis finalizou as respostas do questionário, com o nosso auxílio, como se observa nos excertos a baixo:

“Foi a sua mãe que respondeu?” (Pesquisadora).

“Sim! Está tudo errado Tia?” (Estudante Isis).

“Não! É porque tem umas que estão faltando preencher! Parece que começou, mas não terminou! [...] Aqui oh, a Cecília Meireles falou que é para marcar essa segunda aqui oh! Agora vamos para cá! [...]” (Pesquisadora).

“Eles estão de castigo?” (Professora Cora C. de Educação Física).

“Eu falei para eles, que eles só vão a hora que terminar de copiar, ai eu levo eles lá! [...]” (Professora Cecília M. do 3º ano).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 05/11/2014 quarta-feira).

Como os(as) outros(as) estudantes, a estudante Isis não soube responder a questão do questionário que perguntava sobre a escolaridade da mãe. No entanto, sabendo que ela tinha um irmão mais velho que também estudava na escola, a professora Cecília Meireles pediu que

ela fosse chamá-lo. Em seguida, fez perguntas ao irmão da estudante Isis, procurando descobrir que escolaridade a mãe deles tinha, como é possível vermos nos fragmentos que se seguem:

“ [...] Sua mãe fez de quinta a oitava, de sexto ao nono ano?” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Acho que não!” (Irmão da Estudante Isis).

“E primeira à quarta?” (Professora Cecília M. do 3º ano).

“Ela não sabe ler, só sabe escrever!” (Irmão da Estudante Isis).

“Então ela deve ter o primeiro ano! [...] Quem tiver terminado, pode ir para a Educação Física!” (Professora Cecília M. do 3º ano).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 05/11/2014 quarta-feira).

O estudante Zeus também necessitou do nosso auxílio, pois o seu questionário não estava todo respondido. Lemos com o estudante as questões e ele foi marcando as opções que considerou corretas. Após termos auxiliado o estudante Zeus, conferimos o restante dos questionários e quando era preciso, chamávamos os(as) estudantes para marcar opções que estavam sem preencher ou fazer correções. Com os questionários revisados e preenchidos em mãos, entregamos para a professora Cecília Meireles, que agradeceu o nosso auxílio, como trazem os excertos subsequentes:

“ [...] Eu vou lendo e te perguntando, aí você vai respondendo e marcando tá?” (Pesquisadora).

“Tá!” (Estudante Zeus).

“ [...] O do Posseidon já está tudo preenchido! [...] Thor vem aqui fazendo favor! Senta aqui! Colore direitinho as bolinhas que você marcou! Quem foi que respondeu? (Olhando no questionário). (Pesquisadora).

“Minha mãe!” (Estudante Thor).

“Então muda aqui, porque você marcou masculino! [...] Flora Colore essa bolinha aqui do meio, ficou faltando! [...] Aqui você marcou dois oh! A escola é boa porque os alunos aprendem, você colocou sim e não!” (Olhando no questionário). (Pesquisadora).

“Ah! É só o sim!” (Estudante Aurora).

“Na sua casa tem computador ou notebook?” (Olhando no questionário). (Pesquisadora).

“Nenhum!” (Estudante Gaia).

“Então coloca aqui! [...] Eu já olhei tudo! Está tudo certo!” (Pesquisadora).

“Obrigada! [...]” (Professora Cecília M. do 3º ano).

(Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano matutino, com gravação em áudio - 05/11/2014 quarta-feira).

O acompanhamento da aula nesse dia nos fez ver que além da aplicação dos testes, o Simave coleta informações sobre as escolas, seus/suas profissionais e os(as) estudantes, por meio da aplicação de questionários. Dessa maneira, os(as) estudantes e suas famílias respondem a esses questionários, que trazem questões referentes a suas vidas e sobre o trabalho realizado no interior das escolas. Há ainda questionários que são respondidos pelos(as) professores(as) e especialistas das instituições escolares para traçar o perfil desses(as) profissionais.

Entretanto, a forma como aconteceu o preenchimento de alguns questionários que deveriam ter sido respondidos pelos familiares/responsáveis evidenciaram que os dados não refletem de fato a realidade dos(as) estudantes, como ocorreu com os que não sabiam a escolaridade das mães.

Além disso, o que vemos é que as informações geradas por esses questionários têm sido pouco analisadas de maneira articulada ao rendimento dos(as) estudantes mostrados pelas avaliações. Noutras palavras, os resultados gerados pelos testes, como afirmam Sousa e Oliveira (2010), muitas vezes acabam não sendo interpretados de forma contextualizada, objetivando a identificação dos fatores que podem estar a eles associados e que interferem na aprendizagem dos(as) estudantes.

No dia da aplicação da prova da ANA de Língua Portuguesa para o 3º ano, notamos que algumas educadoras foram surpreendidas com a presença da aplicadora na escola e, consequentemente, com a realização dessa avaliação. Assim que ficou sabendo da aplicação da prova, a supervisora Cristina Agostinho comentou que era necessário arrumar a sala do 3º ano e novamente neste dia foi até o chaveiro, pegou a chave dessa sala, deixou a sala dos(as) professores(as) e depois retornou. Todavia, assim que chegou, a professora do 3º ano demonstrou que sabia da realização da prova da ANA e ainda que conhecia a professora aplicadora. Observamos que os sujeitos da escola seguiram normalmente a rotina da chegada e depois os(as) estudantes acompanhados(as) pelas professoras se dirigiram para as salas de aula.

Na sala de aula do 3º ano, a professora Cecília Meireles recordou alguns conteúdos de Língua Portuguesa e nesse momento sentiu a falta dos(as) estudantes Rá, Acácio, Cibele e Maia. Por isso, a supervisora entrou em contato com os familiares/responsáveis dos(as) estudantes que tinham faltado. Depois da ligação, eles(as) trouxeram os estudantes Rá e Acácio, e a supervisora descobriu que a estudante Cibele estava em Uberlândia. A professora foi até à casa da estudante Maia, entretanto ficou sabendo que ela havia ido para a fazenda. Desse modo, apenas dois dos(as) quatro estudantes vieram fazer a prova da ANA. Nesse

sentido, a professora organizou as filas, pediu que os(as) estudantes assentassem e que a estudante Diana buscassem lápis e borracha para aqueles(as) que não tinham.

A aplicação das provas da ANA não exigiu toda aquela organização que foi feita nos dias das avaliações do Simave. Na sala de aula do 3º ano, nenhum painel foi retirado ou tampado, e nem mesmo os(as) estudantes foram trocados de lugares ou a professora Cecília Meireles foi impedida de acompanhar a realização dessa prova. Mas mesmo assim, não nos deixaram ficar na sala do 3º ano, então permanecemos no corredor das salas de aulas, acompanhando toda a movimentação dos sujeitos. Observamos que nesse dia a diretora Clarice Lispector não chegou mais cedo na escola e nem mesmo passou na sala antes do início da prova da ANA, como fez no dia das provas do Simave. Também não vimos na escola nenhuma testemunha para acompanhar a realização dessa prova.

O primeiro recreio aconteceu normalmente, houve muito barulho no corredor das salas de aulas e no pátio, a música permaneceu no volume que é colocada todos os dias. Os(as) estudantes lancharam no refeitório e em seguida brincaram livres no pátio e no espaço ao redor das salas de aulas. As professoras lancharam na sala dos(as) professores(as) e a inspetora Denise Emmer e, de vez em quando, a supervisora Cristina Agostinho ou a vice-diretora Ana Miranda, olharam os(as) estudantes no recreio.

A prova da ANA tinha 20 questões e os(as) estudantes terminaram de realizá-la antes de iniciar o segundo recreio. Enquanto os(as) estudantes e a professora Cecília Meireles foram para o recreio, a professora aplicadora permaneceu na sala do 3º ano preenchendo papéis. Após o recreio, a professora Cecília Meireles levou os(as) estudantes para assistir a um filme na biblioteca e aproveitou o tempo para colocar em dia o preenchimento das fichas deles(as).

Acreditamos que o que apontamos acima se deve à questão de o objetivo das provas da ANA, que compõe as avaliações do Saeb, ser diferente do objetivo das provas do Proalfa e do Proeb, que fazem parte das avaliações do Simave.

Segundo o Documento Básico da Avaliação Nacional da Alfabetização de 2013, o objetivo dessa avaliação é “[...] realizar um diagnóstico de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, ao final do Ciclo de Alfabetização [...]”. (BRASIL, 2013, p. 9). Ou dito de outro modo,

[...] a ANA pretende fazer um diagnóstico amplo do processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras, compreende-se que é necessário ir além de testar a aquisição de saberes pelas crianças nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática ao longo do Ciclo de Alfabetização. Espera-se avaliar aspectos de contexto que envolvam a gestão escolar, a

infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico, entendidos como aspectos intervenientes no processo de aprendizagem. Desse modo, a ANA será constituída por cinco eixos que procuram verificar dados relativos às condições de oferta e ao nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática. (BRASIL, 2013, p. 7).

Já o objetivo maior das avaliações do Simave, como já foi tratado nesse trabalho, é verificar o desempenho dos(as) estudantes e, a partir desses resultados, estruturar políticas em prol da garantia da “qualidade” da educação das escolas mineiras. Entretanto, no momento que analisamos a concepção de qualidade da educação adotada por tal sistema, descobrimos que ela está de acordo com a lógica defendida pelos neoliberais. Dessa maneira, esse sistema trabalha com o ranqueamento e a responsabilização (premiações e sanções) das escolas de Minas Gerais. Sendo assim, as avaliações do Simave vêm gerando muito mais preocupação por parte das escolas mineiras e, consequentemente, tem interferido mais e modificado a rotina escolar.

Por conseguinte, ouvir a fala de alguns sujeitos da escola a respeito da qualidade da educação tornou-se algo imprescindível para nós.

5.8 A qualidade da educação na perspectiva dos sujeitos da escola

Nesse tema trouxemos o que parte dos sujeitos pesquisados entende por qualidade da educação, relacionando-a com as avaliações externas e com o trabalho que vem sendo desenvolvido pela escola pesquisada.

Ao ser perguntada em entrevista, o que significava qualidade em educação, a professora Cecília Meireles do 3º ano afirmou que:

“Qualidade da educação é preparar o aluno com os conteúdos básicos, mas também prepará-lo para ser um cidadão pensante, saber agir na sociedade, dar a sua opinião, saber resolver seus problemas, ser letrado!” (Entrevista com a professora Cecília M. do 3º ano, na sala cedida pela escola no matutino, com gravação em áudio - 17/12/2014 quarta-feira).

Para a professora Ruth Rocha do 5º ano qualidade da educação,

“É quando o aluno assimila os conteúdos e é capaz de questionar, investigar e perguntar. É trabalhar a realidade do aluno! É ter materiais pedagógicos disponíveis! É o envolvimento entre o aluno e o professor! É quando a

escola é aberta e tem um trabalho unificado! É a escola democrática, com abertura para o diálogo e trabalho coletivo!” (Entrevista com a professora Ruth R. do 5º ano, na sala cedida pela escola no matutino, com registro escrito das respostas - 18/12/2014 quinta-feira).

Neste contexto, podemos afirmar que as professoras Cecília Meireles e Ruth Rocha trouxeram um conceito amplo sobre qualidade educacional, pois destacaram que ela significa: preparar os(as) estudantes para serem cidadãos(ãs) pensantes, ativos na sociedade e que saibam resolver seus problemas; que além da assimilação dos conteúdos sejam capazes de questionar, investigar e perguntar; que é necessário trabalhar a realidade dos(as) estudantes; ter materiais pedagógicos disponíveis; haver o envolvimento entre o(a) estudante e o(a) professor(a); que a escola seja aberta e tenha um trabalho unificado; também seja democrática; tenha abertura para o diálogo e o trabalho coletivo.

Ideias estas, que se aproximam do que foi discutido por Ravitch (2011) e Dourado, Oliveira e Santos (2007). Conforme Ravitch (2011) não apenas o conhecimento e as habilidades são relevantes para a escolarização dos(as) estudantes, mas também aprender a pensar, debater, questionar, explicar ideias e saber ouvir com respeito os(as) outros(as). Essa autora ainda salienta que é necessário garantir que os(as) estudantes adquiram conhecimentos para que possam compreender o mundo em que vivem e assumir responsabilidades de cidadania em nossa sociedade complexa. Dourado, Oliveira e Santos (2007) ao analisarem a qualidade da educação, enfatizam que as condições e os insumos no que diz respeito à oferta de um ensino de qualidade, são também fundamentais para que se construa uma “boa escola” e/ou uma “escola eficaz”. Principalmente, afirmam eles(as), se estiverem articuladas às dimensões da organização e gestão da escola, que valorizem os sujeitos envolvidos, os aspectos pedagógicos e contemplem as expectativas deles(as) no que se refere a aquisição de saberes escolares significativos e as possibilidades de trajetórias profissionais no futuro.

Quando também questionada com essa pergunta, a professora Eva Furnari da sala de reforço relatou o que entendia por qualidade da educação, como traz o fragmento a seguir:

“Para mim qualidade da educação é o respeito pelo aluno, o respeito do aluno pela escola no geral, que é o professor, o diretor e tudo. A qualidade da educação é quando o aluno é alfabetizado, sai daquela escola alfabetizado, conhecendo letras, sabendo ler, sabendo escrever, ele sabe ler o que escreve e o que escreve, ele sabe explicar o que escreveu, sabe? Eu acho que é isso!” (Entrevista com a professora Eva F. da sala reforço, na sala reforço no matutino, com gravação em áudio - 15/12/2014 segunda-feira).

Segundo a diretora Clarice Lispector a qualidade da educação,

“[...] é conquistada ano a ano. Nós temos que ter o cuidado de estar sempre fazendo intervenção, desde a Educação Infantil até o terceiro ano dos anos iniciais e depois quarto e quinto ano. Porque para nós vermos uma educação de qualidade, não é só lá no terceiro, não é só lá no quinto, ela tem que ser contínua, ela é processual, ela tem que ser desde a Educação Infantil”. (Entrevista com a diretora Clarice L., na sala da direção no matutino, com gravação em áudio - 18/08/2015 terça-feira).

Em relação ao mencionado acima, acreditamos que a professora Eva Furnari e a diretora Clarice Lispector demonstraram certo reducionismo ao estabelecerem o que entendiam por qualidade em educação, pois destacaram que isso apenas significa: o respeito pelo(a) estudante e deste(a) pela escola e pelos sujeitos que dali fazem parte; a alfabetização e o letramento dos(as) estudantes; a realização de intervenções na aprendizagem dos(as) estudantes desde a Educação Infantil; e que a busca por essa qualidade deve ser contínua e processual.

No que concerne à relação entre a qualidade citada e as avaliações externas, a professora Cecília Meireles afirmou o seguinte:

“Tem uma relação, quando os meninos fazem inferência, eles dão a opinião deles e a partir daí, eles começam, é a única hora que nós trabalhamos nesse período até a avaliação, para eles opinarem, para eles aprenderem a pensar, agir, saber o quê que é certo, o quê é errado, saber que eles têm que lutar pelo direito deles!” (Entrevista com a professora Cecília M. do 3º ano, na sala cedida pela escola no matutino, com gravação em áudio - 17/12/2014 quarta-feira).

A professora Ruth Rocha salientou que,

“Eles (os responsáveis pela avaliação externa) cobram uma coisa, mas podemos oferecer para o aluno de outra forma, falando no pedagógico”. (Entrevista com a professora Ruth R. do 5º ano, na sala cedida pela escola no matutino, com registro escrito das respostas - 18/12/2014 quinta-feira).

Nesse sentido, vimos que enquanto a professora Cecília Meireles revelou algo positivo (os(as) estudantes são estimulados(as) a fazer inferência, dar a opinião deles(as), aprender a pensar, agir, saber o que é certo e/ou errado e que precisam lutar pelos seus direitos) no

trabalho de preparação dos(as) estudantes para a realização das avaliações externas, a professora Ruth Rocha ressaltou a distância entre o que é cobrado nas avaliações e o que realmente a escola tem condições de oferecer aos(as) estudantes. Noutras palavras, acreditamos que essa professora quis nos dizer que as questões que os testes trazem são distantes da realidade de aprendizagem dos(as) estudantes.

Ainda sobre a relação da qualidade citada e as avaliações externas, a diretora Clarice Lispector nos disse que:

“É a interação que os professores têm em trabalhar. Você esteve aqui trabalhando junto com a Cecília Meireles, você viu assim, elas trabalham muito uma coisa ligada à outra, as avaliações internas com as avaliações externas, elas trabalham, elas fazem esse trabalho de, não vou dizer assim, é o que as avaliações externas cobram, nós tentamos trabalhar em cima disso.” (Entrevista com a diretora Clarice L., na sala da direção no matutino, com gravação em áudio - 18/08/2015 terça-feira).

Para a professora Eva Furnari a relação da qualidade citada e as avaliações externas,

“[...] tem tudo a ver! Porque o que o aluno fez, assim na minha maneira de pensar, o que o aluno aprendeu, está aprendendo na sala de aula, a hora que ele for fazer essa avaliação externa, com certeza ele vai passar para o papel, para essa avaliação, o que ele aprendeu, a capacidade que ele adquiriu nesse tempo de ensino na sala de aula!” (Entrevista com a professora Eva F. da sala reforço, na sala reforço no matutino, com gravação em áudio - 15/12/2014 segunda-feira).

A diretora e a professora Eva Furnari fizeram observações semelhantes e não estabeleceram críticas ao que vem sendo imposto, pois, ao relacionarem a qualidade em educação com as avaliações externas, destacaram: a articulação que é feita entre as avaliações internas (da aprendizagem) e as externas; que a escola tenta trabalhar em cima do que é cobrado nas avaliações externas; e que aquilo que os(as) estudantes “aprenderam” serão capazes de reproduzir nos testes. Realidade esta, que pode estar interferindo negativamente e/ou dificultando a busca pela escola pesquisada em realizar um trabalho efetivamente de qualidade.

Como aponta Ravitch (2011), se um maior tempo for disponibilizado para a testagem e preparação dos(as) estudantes para a realização dos testes, menos tempo restará para o trabalho com as demais matérias, que apesar de não serem avaliadas, são igualmente

importantes. O que, segundo a autora, vem diminuindo a qualidade da educação, de vida dos sujeitos e também a performance deles(as) nos testes.

Por conseguinte, Barriga (2001) argumenta que,

O exame se converteu num instrumento no qual se deposita a esperança de melhorar a educação. Parece que tanto autoridades educativas como professores, alunos e a sociedade consideram que existe uma relação simétrica entre sistema de exames e sistema de ensino. De tal modo que a modificação de um afetasse ao outro. Desta maneira se estabelece um falso princípio didático: um melhor sistema de exame, melhor sistema de ensino. Nada mais falso que esta proposição. O exame é um efeito das concepções sobre aprendizagem, não o motor que transforma o ensino. (BARRIGA, 2001, p. 51).

Quanto às estratégias da escola para a garantia da qualidade da educação, a professora Eva Furnari afirmou que,

“A escola sempre está procurando melhorar, em que sentido que eu falo? É o seguinte, por exemplo, os cursos que tem no Cemap, os professores são convidados a participar, os cursos que têm, as reuniões que nós vamos para estarmos trabalhando e falando sobre a educação e eu acho que, é isso ai, é a formação do professor, a formação contínua do professor, o seu trabalho com dedicação também, na escola garante!” (Entrevista com a professora Eva F. da sala reforço, na sala reforço no matutino, com gravação em áudio - 15/12/2014 segunda-feira).

A professora Ruth Rocha ressaltou que para garantir a qualidade da educação procura desenvolver seu trabalho na escola da melhor maneira possível e ainda destacou:

“ [...] Busquei, mas não tive o apoio da gestão. Não tenho ajuda, retorno da equipe pedagógica! Trabalho isoladamente, tirando do bolso! Pesquiso e busca sozinha! Me sinto inibida em pedir as coisas na escola, porque sei que na maioria das vezes vou ouvir não ou irão me perguntar detalhadamente o motivo da necessidade do pedido. Não tenho apoio não! O grande apoio que tenho é da professora da sala reforço!” (Entrevista com a professora Ruth R. do 5º ano, na sala cedida pela escola no matutino, com registro escrito das respostas - 18/12/2014 quinta-feira).

Sem dúvida nenhuma, ao evidenciar a formação continuada do(a) professor(a) e o seu trabalho com dedicação, a professora Eva Furnari ressaltou dois importantes elementos para o processo de melhoria por parte da escola pesquisada. No entanto, a professora Ruth Rocha

apontou uma fragilidade ao destacar a falta de apoio da gestão e/ou da equipe pedagógica da escola no desenvolvimento de seu trabalho.

A respeito disso, Muñoz-Repiso (2007) mostra com base nas experiências de melhoria conseguidas por escolas espanholas, que a atuação comprometida e coordenada da equipe de professores(as); da direção colegiada e/ou das equipes diretivas extensas e/ou das estruturas de direção, como se falavam nas escolas; e o envolvimento da comunidade educacional (professores(as), estudantes, famílias e bairro) fizeram toda a diferença nesse processo. Dessa forma, relata essa autora que os(as) docentes falavam em construir juntos e nas escolas, projetos de formação a partir do que já sabiam, de suas histórias, necessidades, de temas escolhidos por eles(as). Na visão da autora citada é necessário que cada instituição escolar invente seu próprio caminho de qualificação, visando atender às suas particularidades e circunstâncias concretas. Todavia a autora também considera importante compartilhar e aprender com experiências alheias e que tal medida poderá encorajar e incentivar outras escolas a elaborarem seus próprios processos de qualificação.

Outra questão que não pode ser desconsiderada é a afirmação da professora Ruth Rocha de que também recorre a recursos financeiros próprios para desenvolver seu trabalho. Diante disso, mais uma vez insistimos na ideia de os(as) profissionais das escolas se mobilizarem para a negociação da qualidade da educação com o poder público, conforme nos fala Bondioli (2004). Pois, sabe-se que há questões, como a de recursos financeiros para o custeio das necessidades, que não cabe à escola resolver ou se sacrificar para conseguir. Realidade que poderia ser diferente se o CAQi e o CAQ fossem colocados em prática, pois poderiam realmente trazer melhorias para a formação dos(as) estudantes, fornecendo um financiamento compatível com as reais necessidades das escolas.

Ainda com relação às estratégias da escola para garantir a qualidade da educação, a professora Cecília Meireles evidenciou:

“[...] aqui tem muito, aqui tem muitos jogos, tem a mídia, tem o data show, nós temos acesso à internet, podemos trazer o notebook para a sala e por no data show, por exemplo, o corpo humano para ver as partes, noções de higiene, tudo assim, com historinha boa, para eles poder frisar bem. É, tem muitos recursos! Tem livros, muitos livros de literatura. Tem a sala reforço, recurso, e o AEE, que não tinha antes da prova, das avaliações externas, agora passou a ter!” (Entrevista com a professora Cecília M. do 3º ano, na sala cedida pela escola no matutino, com gravação em áudio - 17/12/2014 quarta-feira).

Ao relatar quais eram as estratégias da escola para garantir a qualidade da educação, a diretora Clarice Lispector novamente se referiu à intervenção, conforme traz o excerto a seguir:

“É a intervenção! Tem que ser feita a intervenção! Os professores se organizam e fazem, elaboram um processo de intervenção, para que possam, cada um ajudar o outro. Tipo, o Pré de cinco, quais as crianças que precisam de intervenção? Primeiro ano! Fazemos um levantamento, ai nós buscamos ações e temos as pessoas, tem a Conceição Evaristo da biblioteca, tem a Anni Rice, a que é do portão, ela faz essa intervenção também, na leitura, na tabuada e tem a Alice Ruiz que é do AEE, então isso nós procuramos!” (Entrevista com a diretora Clarice L., na sala da direção no matutino, com gravação em áudio - 18/08/2015 terça-feira).

As falas da professora Cecília Meireles e da diretora revelam que os(as) profissionais da escola pesquisada têm se preocupado e mobilizado para de alguma forma melhorar a qualidade da educação. Entretanto, questionamos o trabalho extra que a Inspetora de Aluno (“a que é do portão”) vem desempenhando com os(as) estudantes, pois não sabemos se ela teve uma formação e/ou preparo para também desempenhar tal função. Acreditamos na positividade de todos(as) se envolverem com o trabalho da escola, mas ao nosso ver há tarefas que somente as pessoas que receberam uma formação apropriada podem desenvolver, pois sabe-se que existem identidades profissionais diferentes, que são igualmente importantes para o funcionamento da instituição escolar.

Frente ao que foi dito pelos sujeitos acima, pudemos ver que diferentes concepções de qualidade da educação foram apontadas e relacionadas com as avaliações externas e com o trabalho da escola. Isto é, cada sujeito demonstrou o que compreendia por qualidade da educação e o que tem tentando fazer para garantir a qualidade da educação na escola pesquisada.

A seguir discutiremos algumas práticas das professoras que, de alguma forma, contribuíram para que os(as) estudantes vivenciassem experiências ricas e momentos de aprendizagem, contrariando a lógica do mero treinamento para os exames em decorrência das avaliações externas.

5.9 O trabalho significativo na escola pesquisada

Neste contexto complexo em que se encontra a escola pesquisada também conseguimos identificar algumas experiências significativas que possibilitaram aos(as)

estudantes a reflexão sobre algum acontecimento, momentos de aprendizagens e diversão, de desenvolvimento da criatividade e de construção de conhecimentos. Destacou-se a presença da literatura no cotidiano dos(as) estudantes; a vivência da Matemática concreta com o material dourado; a exibição de filmes para divertir e/ou distrair os(as) estudantes e as aulas de Artes estimulando a criatividade. Em uma de suas aulas, a professora Cecília Meireles do 3º ano propôs algo diferente, quando leu o livro “O que não cabe no meu mundo: preconceito”³⁶ e discutiu sobre o preconceito com base na história de uma pessoa e ainda relacionou com um fato que aconteceu entre dois estudantes, na sala do 3º ano. Depois pediu aos(as) estudantes que desenhassem a história do livro no caderno de Português e escrevessem todos os tipos de preconceitos que conheciam. Como estavam agitados, ao contar a história, a professora enfrentou problemas, pois em alguns momentos foi interrompida pela conversa entre eles(as). Entretanto, ela conseguiu estabelecer um bom diálogo com os(as) estudantes, procurando mostrar para eles(as) como era ruim sofrer preconceito.

Nesse sentido, afirma Freire (1996, p. 22) que formar é bem mais que simplesmente treinar os(as) educandos(as) no desempenho de destrezas e que “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Ressaltamos que havia na sala de aula do 3º ano o cantinho da leitura. Uma estante de madeira que diariamente os(as) estudantes, a pedido da professora Cecília Meireles, colocavam os livros de história e ao final da aula retiravam para guardar no armário. Com o término ou intervalo entre as atividades, era comum vermos alguma criança levantar em silêncio e buscar um livro na estante da sala para ler. Havia ainda aqueles(as) que tinham o costume de desenhar e colorir enquanto aguardavam a próxima atividade. Também observamos, que os(as) estudantes pegavam livros na biblioteca para ler em casa.

Na sala do 3º ano assistimos ainda uma proposta diferente de trabalhar com a Matemática. A professora Cecília Meireles pegou uma caixa de material dourado, pediu auxílio aos(as) estudantes para afastar as carteiras da sala e depois que sentassem no chão, com ela, fazendo um círculo. De início, a professora esclareceu que todos(as) iriam participar daquele momento, depois explicou que a caneta seria a “Batata Quente” e que em quem ela parasse com a pausa da música que eles(as) iam cantar, tinha que ir até o material dourado e formar um número a seu pedido. Com isso, observamos que os(as) estudantes se divertiram, pois cantaram a música da “Batata Quente” animados(as) e na pausa dela sorriram

³⁶ No livro o preconceito é representado por um monstro chamado Bobomonstro e o ato de julgar as pessoas pela aparência, significa um efeito do veneno derramado pelo Bobomonstro no coração desprotegido. Sendo assim, o livro trata das diferenças como pequenos detalhes, instigando a luta contra o preconceito e o estímulo à amizade.

surpreendidos(as), dizendo o nome de quem tinha que ir até à caixa de material dourado e fazer o que estava sendo solicitado.

Primeiramente, a professora deixou os(as) estudantes pensarem para resolver o problema que tinha proposto e se alguém demonstrasse alguma dificuldade ela intervnia, fazendo indagações e assim resolviam juntos(as). Sempre que algum(a) estudante terminava de fazer o solicitado, a professora fazia indagações sobre a atividade de Matemática para o grupo, com o intuito de descobrir se todos(as) tinham entendido. Todos(as) os(as) estudantes tiveram a oportunidade de participar e pelas respostas que davam ou ações que praticavam, demonstravam que estavam compreendendo a Matemática. Desse modo, a professora trabalhou com os(as) estudantes: a unidade, dezena, centena e o valor posicional dos números; a formação de números; a adição; subtração e a multiplicação.

A partir das conversas entre a professora Cecília Meireles e os(as) estudantes, descobrimos que eles(as) já haviam trabalhado outras vezes com o material dourado. Quando ela ia trabalhar as contas de adição e subtração, pedia aos(as) estudantes que representassem os números em forma de desenhos, fazendo referência às formas do material dourado que representam as unidades, dezenas e centenas. Com esse recurso, observamos que os(as) estudantes sentiam mais facilidade em resolver as contas que a professora passava e compreendiam melhor a Matemática.

De acordo com Freire (1996),

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, p. 26).

De vez em quando, no momento da correção dos exercícios, a professora Cecília Meireles deixava que os(as) estudantes que queriam, fossem até o quadro resolver as questões que passava. À medida que eles(as) iam resolvendo os exercícios, a professora tinha o costume de fazer intervenções e dar explicações para a turma toda.

Presenciamos também a professora Cecília Meireles levar os(as) estudantes do 3º ano para assistir filmes na sala de vídeo. Geralmente isso acontecia nas sextas-feiras, após o recreio ou no último horário. Algumas vezes não era possível assistirem todo o filme, então a professora deixava para terminar no outro dia. A turma demonstrava gostar bastante de ir para

a sala de vídeo assistir os filmes e sempre faziam comentários ou trocavam ideias sobre eles. Acreditamos que o propósito dos filmes era para divertir e ou distrair os(as) estudantes, pois não presenciamos nenhuma proposta de atividade com eles(as).

Ainda assistimos algumas aulas de Artes, onde os(as) estudantes do 3º ano se distraíam fazendo coisas diferentes e, consequentemente, desenvolviam a criatividade. Em uma dessas aulas, a professora Dagmar Braga, de Artes, trouxe o desenho de um peixe e propôs aos(as) estudantes que colorissem e depois colassem forminhas de docinho para representar as escamas. A professora se mostrava muito solícita, pois costumava passar nas carteiras para auxiliar os(as) estudantes e eles(as) gostavam bastante de sua aula. Outro fato que despertou nosso interesse, no dia da aula citada, foi quando ao final dela, a professora chamou os(as) estudantes para juntos(as) decidirem o que iam trabalhar na próxima aula. Dessa maneira, ela contou a eles(as) sua proposta (construir brinquedos com materiais recicláveis), ouviu a ideia de um estudante (construir o bilboquê³⁷), procurou ver se todos(as) estavam de acordo com o sugerido pelo estudante e após todos(as) concordarem, pediu que eles(as) trouxessem garrafas pets para a construção do brinquedo.

A esse respeito Freire (1996) se posiciona da seguinte forma:

[...] A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. [...] (FREIRE, 1996, p. 38).

Outra aula da professora Dagmar Braga de Artes chamou nossa atenção, pois ao trazer o desenho de um tucano para os(as) estudantes colorirem, ela ensinou-lhes a derreter o giz de cera na vela, que deu um efeito de pintura ao desenho. Antes de iniciar esse trabalho, a professora recomendou que todos(as) tomassem muito cuidado ao utilizar a vela, formou três grupos com seis estudantes em cada, forrou as mesas com jornais, distribuiu as velas e os giz de cera. Ao final da aula, vimos coloridos lindos e os(as) estudantes se mostraram orgulhosos(as) do que haviam feito. A professora, por sua vez, ficou muito feliz com o

³⁷ Brinquedo que é formado por duas peças, a saber: uma bola com um furo no meio e um bastão, que ficam presos um ao outro por um cordão. Para brincar a pessoa precisa lançar a bola para o alto e tentar encaixá-la na ponta do bastão. Detalhe: se o brinquedo for feito com garrafa pet, deve-se cortar a garrafa em forma de漏斗, pegar sua tampa, fazer um furo no meio e prendê-la na boca do漏斗. Assim, a pessoa que vai brincar tem que conseguir colocar a tampinha dentro do漏斗.

desempenho dos(as) estudantes, mas se queixou que um horário para a aula de Artes era muito curto para desenvolver as atividades.

A fala da professora de Artes mais uma vez nos leva a refletir sobre as avaliações externas, em especial sobre as provas do Proalfa e do Proeb, que avaliam apenas os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática resultando no estreitamento curricular por parte das escolas. Como bem pontuou Freitas (2012), por causa da avaliação externa a escola tem se esquecido das outras dimensões da matriz formativa igualmente importantes para a formação dos(as) estudantes. E ainda, como mostrou Ravitch (2011), que se mais tempo for disponibilizado a testagem e a preparação para os testes, menos tempo haverá para o ensino de matérias igualmente importantes, mas que não são avaliadas. O que, segundo a autora, vem diminuindo a qualidade da educação. Assim sendo, Freire (1996) enfatiza que,

[...] *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, *reconstruir*, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 1996, p. 69).

Frente às posturas diferenciadas por parte das docentes aqui apresentadas, constatamos que nem todos os trabalhos desenvolvidos na sala de aula do 3º ano giraram em torno da preparação e/ou do treinamento dos(as) estudantes para a prova do Proalfa. Dessa forma, nos momentos em que o trabalho da turma não estava voltado para a avaliação externa foi possível observarmos um ensino que fez um pouco mais de sentido para os(as) estudantes. Melhor dizendo, a produção de uma educação de qualidade, que se coloca na contramão do que é exigido pelas políticas de avaliação externa ao privilegiarem determinados conhecimentos em detrimento de outros também essenciais para a formação do ser humano.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemos-nos neste trabalho a investigar na “Escola Municipal Pro Dia Nascer Feliz” como a avaliação sistêmica mineira tem contribuído para a produção da qualidade educacional e identificar que tipo de influência o Simave tem exercido sobre essa escola e como ela tem se organizado para alcançar bons resultados nessas avaliações. Procuramos também conhecer como o Simave vem sendo compreendido pelos seus diferentes segmentos e, por fim, compreender a concepção de qualidade presente na proposta desse sistema de avaliação e evidenciar, a partir de sua implementação, o tipo de cultura avaliativa que tem predominado na escola pesquisada.

Na seção 2 abordamos o processo que nos levou a selecionar a “Escola Municipal Pro Dia Nascer Feliz” para constituir nosso campo de investigação. Também mostramos os caminhos metodológicos que percorremos no desenvolvimento da pesquisa, caracterizada como qualitativa do tipo etnográfico e também como um estudo de caso do tipo etnográfico, que para a construção dos dados recorreu à observação, às entrevistas, às pesquisas bibliográfica e documental.

Na seção 3, primeiramente tecemos algumas considerações iniciais sobre as avaliações externas, deixando claro para o leitor que nossa intenção no trabalho foi olhar para elas na perspectiva da contradição. Isto é, apontar o que não estamos de acordo e reconhecer sua relevância para o trabalho de qualificação das escolas.

Segundo o discurso oficial, as avaliações externas têm o propósito de monitorar a qualidade da educação e reverter a baixa qualidade e produtividade do ensino. Ou melhor, na visão governamental a realização das avaliações externas tornou-se imprescindível para garantir a qualidade da educação nas instituições escolares. Assim sendo, a verificação da aprendizagem dos(as) estudantes por meio dos testes foi a principal maneira encontrada para medir a qualidade da educação.

Consideramos essencial que nossos(as) governantes, por meio das avaliações externas, avaliem o trabalho que vem sendo desenvolvido pelas escolas e não somente os conhecimentos adquiridos pelos(as) estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, exercendo influência para que esses conhecimentos sejam privilegiados em detrimento de outros que também são relevantes. A nosso ver essa avaliação não pode, em hipótese alguma, ser punitiva. Seu propósito maior deve ser o de acompanhar os caminhos trilhados pelas escolas para que possam proporcionar uma educação de qualidade para todos(as) os(as) estudantes.

No processo de busca por uma melhor educação, todos(as) (funcionários(as), familiares/responsáveis pelos(as) estudantes, os(as) próprios(as) estudantes e o poder público) necessitam assumir suas responsabilidades e juntos trabalhar. As instituições escolares e os sujeitos que a constituem necessitam trabalhar em prol da plena formação dos(as) estudantes e o poder público precisa apoiar o trabalho realizado pelas escolas, sendo indispensável a garantia de um financiamento compatível com suas reais necessidades.

Também consideramos importante que as escolas avaliem seus trabalhos com a realização de uma avaliação que envolva a participação de todos os sujeitos que compõem e dão sentido ao espaço escolar. Por meio dela os sujeitos poderão desenvolver a dialogicidade, a capacidade de negociar, sempre estarão a par do trabalho que vem sendo realizado e conhacerão quais são as suas fragilidades/dificuldades que necessitam vencer para realizar um trabalho de qualidade. Dessa forma, acreditamos que as escolas têm plenas condições de também consumir os dados gerados pelas avaliações externas.

Para que realmente haja mudanças no trabalho realizado pelas escolas no sentido de garantirmos uma educação de qualidade para os(as) estudantes, as avaliações externas e a avaliação interna realizada pelas escolas necessitam caminhar juntas. É preciso que haja um olhar externo sobre o trabalho da escola, mas também é necessário que a escola tenha um olhar sobre o trabalho que desenvolve. Para mudar, a escola precisa primeiramente se conhecer.

Ainda na seção 3 discutimos as políticas baseadas no modelo de mercado que foram adotadas pelo Brasil por meio de reformas e influenciaram mudanças no campo educacional. Dessa maneira, vimos que ao final da década de 1980 e mais fortemente nos anos 1990 o Estado brasileiro vivenciou um processo de reforma motivada pela crise no setor produtivo e econômico do país. Reforma esta que também atingiu o setor educacional, trazendo para o interior da escola valores originários do mercado, como a busca por eficiência, eficácia e produtividade no trabalho realizado.

Sob influência da globalização e de organismos internacionais o Brasil adotou políticas educacionais de outros países, como por exemplo, dos Estados Unidos, a saber: a utilização de testes padronizados como principal forma de medir a qualidade da educação dos sistemas de ensino e como mecanismo para julgar (comparar, bonificar e/ou punir e responsabilizar) as escolas, os(as) estudantes, mas principalmente os(as) professores(as) e gestores(as). Medidas educacionais baseadas no modelo de mercado que a experiência americana mostrou que nada contribuiu para a construção de uma educação realmente de qualidade e que o Brasil insiste em implementar.

Nessa seção também discutimos sobre o interesse do Brasil pela avaliação dos seus sistemas de ensino. Dessa forma, vimos que nos anos 1930 a preocupação do Estado desenvolvimentista brasileiro no que se refere à educação era com a ampliação do sistema escolar. Isto é, a preocupação das políticas educacionais daquela época estava centrada na perspectiva quantitativa. Realidade esta que impactou as escolas, posteriormente, gerou preocupação com a qualidade do ensino e motivou a realização de avaliações para verificar o tipo de educação que as instituições escolares estavam oferecendo. A falta de informações sobre a realidade das escolas justificou a necessidade da prática de avaliação educacional da educação básica e as citadas avaliações basearam a implantação do Saeb.

Em seguida, falamos sobre a reforma do Estado brasileiro que sofreu influências do neoliberalismo, resultando em privatizações, racionalização de recursos e, consequentemente, na diminuição de sua atuação no desenvolvimento de políticas sociais. Políticas que contribuíram para fortalecer o Estado regulador e avaliador. Nessa lógica de Estado a qualidade é entendida como sinônimo de produtividade e o foco é a busca por mais eficiência, eficácia e pela descentralização e terceirização dos serviços. Nesse cenário, as instituições escolares também foram impactadas com toda essa lógica de redefinição do papel do Estado e as avaliações externas foram implementadas com o propósito maior de regular os sistemas de ensino. Na implantação do Saeb, a partir de 1993, a LDBEN nº 9.394/96 contribuiu para sua consolidação e aliou a aferição do rendimento escolar à melhoria da qualidade do ensino. Assim sendo, as avaliações externas assumiram um papel relevante no interior das escolas, sendo imprescindível, na lógica governamental, na garantia da qualidade dos sistemas de ensino.

Também na seção 3 evidenciamos o histórico do Sistema Mineiro de Avaliação e ressaltamos seu processo de consolidação. Inicialmente vimos que as políticas que influenciaram as medidas educacionais adotadas pelo país refletiram na política de Minas Gerais e que este estado foi pioneiro na formulação de um sistema próprio de avaliação. Desse modo, a ideia da construção de um sistema de avaliação externa fez parte de reformas educativas no estado, a saber: GQT; Pró-Qualidade; “Escola Sagarana”. A partir de 1991 a avaliação educacional mineira começou a ser estruturada e com o tempo passou por transformações. Mas, partiu do princípio de que não podia se restringir a verificação do rendimento escolar para avaliar a qualidade da educação. Ou seja, de que no processo de avaliação das escolas variáveis intra e extraescolares deveriam ser consideradas. A construção do sistema mineiro de avaliação contou com respaldo legal da Constituição do Estado de Minas Gerais de 1989 e da LDBEN 9.394/96. No ano 2000 foi criado o Simave.

Nessa seção ainda vimos que em 2003 o Simave sofreu uma reestruturação ao ser inserido no Programa “Choque de Gestão” (Aécio Neves 2003-2006) de reforma administrativa do estado de Minas Gerais. E que com o desenvolvimento de tal Programa buscou-se colocar em prática um conjunto de medidas de rápido impacto para tornar a gestão pública mais eficiente, efetiva, eficaz e, por isso, de qualidade. Uma gestão que passou a valorizar resultados, traçar metas e a acompanhar/avaliar o desempenho dos órgãos e servidores(as) do estado.

Dessa forma, vimos que dentro do mencionado Programa foi adotado um sistema de contratualização denominado “Acordo de Resultados” e que seu principal mecanismo de incentivo foi o pagamento do prêmio por produtividade aos servidores do estado de Minas Gerais por meio de Avaliação de Desempenho Individual. Sendo que, em caso de resultados insatisfatórios os(as) servidores(as) estavam sujeitos a punições (censura pública e até mesmo perda de cargo público). Nesse sentido, no interior das escolas estaduais vinculou-se o prêmio e/ou bônus salarial dos(as) educadores(as) ao desempenho dos(as) estudantes nas avaliações do Simave. Depois disso, vimos que o Programa “Choque de Gestão” teve uma segunda geração com o “Estado para Resultados” (Aécio Neves 2007-2010) e posteriormente, uma terceira fase com o “Gestão para a Cidadania” (2011-2030) que manteve a base dos outros modelos.

Falamos também que de acordo com os princípios do Simave seus instrumentos de avaliação verificam o desempenho dos(as) estudantes nas escolas estaduais e municipais, e que, a partir delas, são estruturadas políticas e ações visando a garantia da qualidade da educação em Minas Gerais. Evidenciamos as avaliações que compõem esse Sistema e ressaltamos suas especificidades, a saber: o Proeb – avaliação censitária das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio; o Proalfa – avaliação censitária do nível de alfabetização de cada estudante do 3º ano do Ensino Fundamental e para aqueles(as) que no ano anterior tiveram baixo desempenho, e avaliação amostral do 2º e 4º anos do Ensino Fundamental; e o PAAE – avaliação contínua externa de todas as disciplinas aplicada pelas escolas para os anos finais do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio com geração de provas *online* que são realizadas em três momentos do ano letivo.

Por fim, nessa seção, discutimos a lógica presente na política do Simave que vem interferindo no trabalho das escolas de Minas Gerais. A princípio falamos das avaliações externas de maneira geral e evidenciamos que no atual formato elas vêm promovendo a competição entre os sujeitos e as escolas, que muitas vezes, se encontram desunidos e

desestabilizados diante dos resultados. Ressaltamos que o Estado regulador e avaliador tem responsabilizado unicamente as escolas pelo fracasso dos(as) estudantes. A ideia é que as pressões geradas pela competição em decorrência dos resultados das avaliações externas farão com que os(as) educadores(as) se mobilizem para melhorar a qualidade do ensino. Desse modo, pode-se utilizar os resultados dessas avaliações de duas formas: para modificar a realidade das escolas no sentido de revisão da prática educativa promovendo uma melhor educação para os(as) estudantes ou para intensificar desigualdades apenas com a preparação e/ou treinamento deles(as) para a realização dos testes, sendo que nesse processo não há tempo para trabalhar com aqueles(as) que apresentam mais dificuldades.

Como já mencionamos, defendemos que a garantia da qualidade da educação é de responsabilidade de todos(as) e não apenas das escolas. O poder público deve avaliar o trabalho das escolas e divulgar os resultados para informar à sociedade que paga impostos pelos serviços públicos. Entretanto, não basta só divulgar, o foco das políticas públicas precisa ser o de intervir na realidade das instituições escolares garantindo as condições para que seja possível a realização de um trabalho de qualidade.

Nessa seção evidenciamos que, com o desenvolvimento de sistemas próprios de avaliação os estados e municípios passaram a assumir mais responsabilidades sobre os resultados do trabalho realizado pelas escolas. O estado de Minas Gerais, por meio do Simave, tem vivenciado uma política de responsabilização mediante o desempenho dos(as) estudantes nas avaliações, que inclui a bonificação dos(as) educadores(as) das escolas estaduais, a pactuação de metas e a divulgação dos resultados como meio para garantir a qualidade do ensino nas escolas. Consequentemente, há o estímulo a competição entre os(as) educadores(as), o ranqueamento das escolas e a redução do currículo escolar por ser avaliado somente os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, no caso do Proeb e do Proalfa.

Para atender ao que é cobrado nessas avaliações as escolas gastam mais tempo com o trabalho dos mencionados conhecimentos e deixam os demais de lado, justamente aqueles que também contribuem para a formação dos(as) estudantes. Outra forma de burlar o sistema e garantir bons resultados nas avaliações que algumas delas encontraram é a prática de auxílio aos(as) estudantes no momento da realização dos testes. Por tais meios muitas escolas sempre conseguem garantir resultados satisfatórios nas avaliações, às vezes mascarando sua realidade educacional e o poder público, com o auxílio das mídias, faz a divulgação destes e a ideia que fica é que estamos avançando na educação. Nesse sentido, a construção de uma educação de qualidade no interior das escolas mineiras tem sido comprometida.

Reconhecemos que dentro da proposta do Simave há o PIP que orienta as escolas a elaborarem seus planos de intervenção pedagógica a partir da análise pedagógica dos resultados das avaliações. No entanto, sabe-se que, mesmo assim, as escolas enfrentam dificuldades em interpretar e compreender esses resultados que chegam até elas na forma de gráficos e tabelas.

Na finalização desta seção ainda abordamos a discussão de mais um mecanismo adotado na política do Simave: a regulação dos sistemas de ensino. Então, vimos que existem diferentes formas de regulação atuando no interior das escolas mineiras, dentre elas citamos: a pactuação de metas e resultados nas avaliações externas; o controle daquilo que é ensinado no interior das escolas para atender a essas avaliações; o pagamento do prêmio/bônus salarial para os(as) servidores(as) do estado que encontra-se vinculado a resultados satisfatórios nas avaliações e a ênfase no papel da gestão escolar na garantia dos resultados. Também falamos da importância de uma nova regulação das políticas educacionais que envolva de fato os(as) educadores(as) nas tomadas de decisões sobre os rumos da educação; defende a permanência da escola pública; não recorra ao modelo de mercado para regular os sistemas de ensino como é feito nas empresas; e outros.

Na seção 4, a princípio falamos que há diferentes maneiras de conceituar o termo qualidade e que sua definição se encontra relacionada a ideologias e concepções que também se diferem. Posteriormente, discutimos a qualidade da educação baseada nos valores do mercado (eficiência, eficácia, produtividade) que na atualidade vem sendo defendida pelas políticas de avaliação. Nesse sentido, as avaliações externas têm sido utilizadas como forma de induzir a qualidade na educação. Por meio delas verificam-se a aprendizagem dos(as) estudantes com o objetivo maior de medir a qualidade do ensino, que é entendida como resultados gerados pelos testes. Dessa maneira, a ideia é que a publicação dos resultados das avaliações, seguida do ranqueamento das escolas possam estimular a melhoria do ensino, quando na verdade essas ações estão gerando pressões e a competição entre os(as) educadores(as). Com isso, há uma supervalorização dos resultados e desconsideram o processo e as condições que levaram as escolas a alcançá-los.

Posteriormente refletimos sobre outro tipo de qualidade da educação, que leva em conta a interferência de múltiplas dimensões e fatores no processo educacional. Dessa maneira, a qualidade da educação envolve a garantia de insumos, da equidade/igualdade de oportunidades, as condições intra e extraescolares. Ou seja, múltiplas dimensões e elementos objetivos e subjetivos. Nesta perspectiva, partimos da premissa de que todos(as) os(as) estudantes são capazes de aprender os conhecimentos disseminados no interior das escolas,

mas que estas necessitam proporcionar uma educação de qualidade para todos(as) e principalmente para aqueles(as) que fazem parte da camada popular da sociedade. Uma educação que faça dos(as) estudantes, sujeitos mais conscientes, que compreendam e participem do mundo em que vivem, buscando também transformá-lo visando o bem comum.

Também na seção 4 analisamos alguns documentos oficiais e destacamos como compreendem a qualidade educacional. Na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996 identificamos artigos que revelam preocupação com a obrigatoriedade do ensino e a garantia da qualidade da educação. No entanto, discutimos que os textos não foram claros o suficiente no que se refere ao padrão de qualidade exigido. Falamos sobre a relevância de pensarmos a educação para além do acesso e definirmos indicadores de qualidade que valorizem insumos e processos, a realidade educacional das instituições escolares e de trabalho dos(as) educadores(as) e dos(as) estudantes. No PNE evidenciamos que a garantia da qualidade da educação está relacionada a um tipo de concepção de qualidade ligada à lógica do mercado capitalista (competitividade, eficiência, eficácia e produtividade). Entretanto, salientamos que a aprovação no PNE do CAQi e do CAQ foi um ganho para a educação pública e a luta agora é para sua implementação conforme o registrado no documento.

Nessa seção ainda analisamos a concepção de qualidade da educação adotada pelo Simave. Para tal, trabalhamos com três Revistas do Sistema de Avaliação (2012, 2013 e 2014). Dessa maneira, vimos que esse Sistema enfatiza a gestão escolar e lhe atribui grande responsabilidade na garantia da qualidade da educação das escolas mineiras. Discutimos que essa lógica vai ao encontro dos princípios neoliberais de que na atualidade as instituições escolares vivenciam uma crise gerencial. Também destacamos a importância que o Simave dá aos fatores intraescolares (clima escolar, gestão, práticas pedagógicas) nos resultados de aprendizagem dos(as) estudantes. Entretanto, sabemos que também os fatores extraescolares interferem nesse processo.

Nos documentos analisados encontramos várias expressões (excelência na educação, eficiência do Sistema, resultados eficazes, etc.) que estão de acordo com a lógica do mercado capitalista e do funcionamento de suas empresas na produção da qualidade (entendida como sinônimo de produtividade). Mas sem dúvida nenhuma, o que mais nos surpreendeu foi que para o Simave as escolas, mesmo enfrentando condições socioeconômicas desfavoráveis, podem proporcionar uma educação de qualidade para os(as) estudantes com o bom desenvolvimento dos aspectos intraescolares. Discurso este também defendido pelos liberais.

Por fim, ainda na seção 4, discutimos sobre uma educação de qualidade socialmente referenciada e para tal, destacamos a relevância de considerarmos vários aspectos que se

encontram relacionados à aprendizagem dos(as) estudantes, dentre eles nos referimos: às condições socioeconômicas e diferenças culturais; ao envolvimento de todos os sujeitos com o trabalho realizado nas escolas; à reflexão sobre o trabalho desenvolvido; ao repensar do currículo escolar para que de fato atenda à diversidade existente e possibilite o aprendizado de diversos conhecimentos tornando os sujeitos capazes de compreender o mundo em que vivem e transformá-lo; ao financiamento compatível com as necessidades das escolas; à valorização dos(as) profissionais da educação; etc. Nesta perspectiva, vimos que o papel da avaliação é acompanhar as práticas pedagógicas no interior das instituições escolares e apontar fragilidades e pontencialidade que poderão ajudar no processo de transformação do trabalho que vem sendo realizado.

Falamos também sobre a importância de cada escola elaborar seu próprio processo de mudança objetivando atender às suas particularidades e realidade vivenciada. Discutimos ainda que não há apenas uma resposta ou receita para melhorar a qualidade da educação nas escolas, mas há possibilidade de aprendermos com histórias de elaboração de processos próprios de qualificação que estão prosperando. Sendo assim, trouxemos Muñoz-Repiso (2007) com o relato de experiências de melhoria vivenciadas por algumas escolas espanholas e evidenciamos a relevância: do trabalho coletivo e comprometimento de todos(as) (professores(as), estudantes, famílias e bairro); de pensarmos em planos de melhoria a partir das necessidades das escolas; de construirmos coletivamente nas escolas projetos de formação a partir dos conhecimentos dos sujeitos envolvidos, de suas histórias e necessidades; de modificarmos a estrutura organizacional e as instalações das escolas; de transformar a direção em direção colegiada ou em equipes diretivas para dividir as responsabilidades principalmente na tomada de decisões; de construirmos projetos inovadores; de um planejamento global com estratégias integradas e flexíveis; de nos apoiarmos na avaliação processual e garantirmos a comunicação entre os(as) funcionários(as) das escolas.

Na seção 5 abordamos a influência do Simave na construção da qualidade da educação no trabalho desenvolvido na “Escola Municipal Pro Dia Nascer Feliz”. Para isto, agrupamos os dados construídos a partir da realização de observações, entrevistas e estudo do PPP da escola, em oito temas e, à luz de fundamentação teórica, os analisamos.

De início, apresentamos a escola pesquisada utilizando os registros da observação e as informações do PPP. Ressaltamos sua história, localização, estrutura física, funcionamento e rotina. A partir da análise dos dados definimos temas: o conteúdo ensinado por meio do toque do sinal, filas, hinos e orações; a estadia temporária de estudantes em outras turmas, devido às dificuldades de aprendizagem; o papel do reforço escolar; a mobilização da escola para

manter e/ou melhorar os resultados nas avaliações do Simave; e a organização do trabalho da sala de aula do 3º ano, que nos proporcionaram conhecer melhor a “Escola Municipal Pro Dia Nascer Feliz”.

Posteriormente trouxemos a análise do nosso primeiro tema, no qual discutimos a situação de aprendizagem de alguns(mas) estudantes do 3º ano. Constatamos que as falas dos(as) estudantes colocaram em dúvida a afirmação da professora Cecília Meireles de que todos(as) os(as) seus(suas) estudantes sabiam ler, fazendo-nos refletir se a não aprendizagem de alguns(mas) têm sido naturalizada ou ocultada, já que a média da turma no Proalfa encontra-se no recomendado desde 2009.

Após, partimos para a análise do segundo tema e falamos sobre as condições materiais de trabalho que interferiam na garantia da qualidade da educação por parte da escola pesquisada. Com isso, evidenciamos que as condições materiais de trabalho pouco favoráveis da escola pesquisada intervia bastante no trabalho das professoras e principalmente na aprendizagem dos(as) estudantes. A concepção de qualidade da educação defendida pelo Simave nos auxiliou no entendimento da realidade pesquisada, pelo fato desse Sistema priorizar, dentro dos fatores intraescolares, apenas o clima escolar, o papel da gestão e das práticas escolares e desconsiderar que também os fatores extraescolares interferem na construção de um ensino de qualidade pelas escolas mineiras. Nesse tema ainda destacamos que a variedade de recursos pedagógicos disponíveis na mencionada instituição e os materiais que ela conseguia fornecer para os(as) estudantes, influenciavam positivamente o trabalho que vinha sendo desenvolvido.

Depois, no terceiro tema analisamos a preocupação dos sujeitos com o desempenho da escola nas avaliações do Simave. Dessa maneira, descobrimos que eles(as) tinham diversas preocupações (para que o desempenho da escola não regredisse nas avaliações do Simave; que todos(as) os(as) estudantes estivessem presentes durante o período de preparação e realização dessas avaliações; com a data que ia acontecer as provas; etc.) quanto às avaliações externas, dentre elas com as do Simave. Mas, que nem todos(as) percebiam e sentiam a pressão estimulada por essas avaliações no interior da escola pesquisada. Observamos que as professoras e os(as) estudantes das turmas avaliadas eram os(as) que mais sofriam com essa lógica.

Em seguida, no quarto tema apresentamos e analisamos o processo de treinamento a que os(as) estudantes foram submetidos para garantir a “qualidade” no resultado das avaliações do Simave. Desse modo, constatamos que um bom tempo foi disponibilizado para a preparação dos(as) estudantes do 3º ano para a realização da prova do Proalfa e que este

trabalho muitas vezes levou a professora regente da turma a deixar de lado as disciplinas que não seriam avaliadas. Também descobrimos que a avaliação da aprendizagem aplicada nas turmas avaliadas está seguindo o modelo das avaliações do Simave. Dessa forma, ficou evidente para nós que esse Sistema tem interferido e influenciado o trabalho desenvolvido na “Escola Municipal Pro Dia Nascer Feliz”.

Ainda no tema quatro analisamos o simulado que era utilizado na escola pesquisada como uma ferramenta de treinamento dos(as) estudantes para a realização das avaliações do Simave. Nesse subtema detalhamos o processo de aplicação de um simulado do Proalfa e ressaltamos as orientações dadas aos(as) estudantes para o dia dessa prova. No decorrer da aplicação do simulado presenciamos momentos de falta de diálogo, ameaças, punições e o estímulo à delação. Meios encontrados para fazer com que os(as) estudantes se submetessem às regras (fazer a prova mais ou menos juntos; manter o silêncio; ler os textos e as questões, pois o(a) aplicador(a) apenas poderia ler os títulos; etc.) no dia da aplicação da prova do Proalfa e se esforçassem para responder as questões.

No quinto tema mostramos e analisamos a rotina da escola no dia da realização das provas do Proalfa e do Proeb. Constatamos que a rotina da instituição pesquisada sofreu alterações (modificações no cenário das salas avaliadas; constante presença da diretora e supervisora nessas salas; etc.) com a aplicação das avaliações do Simave. Com isso, os sujeitos da escola, principalmente aqueles(as) que estavam diretamente envolvidos (professoras e estudantes das turmas avaliadas), vivenciaram momentos de agitação, insegurança, nervosismo e tensão semelhantes aos processos seletivos de concursos e vestibulares.

Também dentro do quinto tema trouxemos um subtema e apresentamos como foi a aplicação das provas do Proalfa e do Proeb na escola pesquisada. Com isso, vimos que esse processo interferiu no trabalho da instituição e chegamos à conclusão de que por parte daqueles(as) que pensaram ou pensam essas avaliações não existe uma preocupação com a rotina das escolas. Essas avaliações induzem uma reorganização do trabalho, antes e nos dias que são aplicadas, modificando toda a rotina (troca de professores(as) para aplicação das provas; manter o silêncio na escola; provas longas que ultrapassam o horário de lanche de estudantes e docentes; etc.).

No sexto tema evidenciamos o relato dos sujeitos da escola após a realização das provas do Proalfa e do Proeb. Com isso, descobrimos que nem todos(as) os(as) estudantes consideraram a prova do Proalfa fácil; que a professora Cecília Meireles teve acesso a essa prova na escola pesquisada e que no momento da realização da prova do Proalfa os(as)

estudantes do 3º ano tiveram o auxílio da professora aplicadora. As situações que aconteceram durante a realização da prova do Proalfa revelaram que para alcançar bons resultados nessa avaliação, além de treinar os(as) estudantes, tem-se recorrido na escola pesquisada a mecanismos que de certa forma garantem a “sobrevivencia” dos sujeitos à lógica de cobranças e pressões por resultados satisfatórios nessas avaliações. Mecanismos estes que muitas vezes significam burlar as regras do sistema. Assim, para atingir e/ou manter os índices, muitas vezes a escola é obrigada a deixar de lado a plena aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes.

Ainda dentro do sexto tema, analisamos como ficou o trabalho da escola pesquisada depois que passaram as provas do Proalfa e do Proeb. Dessa maneira, constatamos que a rotina da sala de aula do 3º ano continuou sofrendo alterações. A professora Cecília Meireles voltou a trabalhar com as disciplinas que anteriormente foram deixadas de lado, deu continuidade ao treinamento dos(as) estudantes para a realização das avaliações da ANA e destinou um bom tempo de sua aula para olhar os questionários do Proalfa. Como alguns vieram incompletos ou sem responder, nem todos(as) os(as) estudantes puderam participar da aula da professora, pois ficaram respondendo o questionário com o nosso auxílio. Houve ainda uma estudante que também não foi para a Educação Física enquanto não terminou de responder seu questionário. Isso, sem falar que alguns(mas) estudantes tiveram que responder as questões do questionário no lugar dos familiares/responsáveis. A respeito da aplicação das provas da ANA, constatamos que a rotina da escola pesquisada quase não foi alterada, como aconteceram nos dias de aplicação das avaliações do Simave. Mas, como vimos isso se deve às implicações diferentes que essas avaliações exercem no interior das escolas mineiras.

No sétimo tema analisamos a qualidade da educação na perspectiva dos sujeitos da escola. Nesse sentido, verificamos que diferentes concepções de qualidade da educação foram elencadas e relacionadas com as avaliações externas e com o trabalho da escola pesquisada. Assim sendo, ao demonstrarem o que compreendiam por qualidade da educação, cada sujeito destacou o que tem tentando fazer para garantir a qualidade da educação na “Escola Municipal Pro Dia Nascer Feliz”. Dessa modo, na fala dos sujeitos percebemos proximidades com aquilo que também concordamos (conceito mais amplo de qualidade educacional, que leva em consideração múltiplos fatores – a qualidade da educação socialmente referenciada) e distanciamentos que criticamos (conceito reducionista de qualidade educacional, que valoriza resultados e desconsidera processos – a qualidade da educação baseada nos valores do mercado capitalista).

Por fim, no oitavo tema relatamos e analisamos práticas de trabalho significativo de algumas professoras vivenciadas com os(as) estudantes do 3º ano. Nesta perspectiva, constatamos que nem todos os trabalhos desenvolvidos nessa turma eram exclusivamente para a preparação/treinamento dos(as) estudantes para a realização da prova do Proalfa. Assim, verificamos que nos momentos que o trabalho do 3º ano não estava voltado para a avaliação externa, as professoras conseguiram proporcionar aos(as) estudantes uma educação que fizesse sentido, consequentemente, de mais qualidade. Realidade esta que se coloca na contramão do sistema.

Acreditamos que a realização desta pesquisa por meio da vivência do espaço escolar contribuiu sobremaneira para nosso processo formativo, pois ao interagirmos com os sujeitos pesquisados pudemos construir um rico conhecimento sobre as avaliações do Simave e ainda compreender como elas vêm incidindo no interior da “Escola Municipal Pro Dia Nascer Feliz”. Esperamos que esta pesquisa também possa contribuir para a formação e o trabalho de educadores(as), especialmente aqueles(as) comprometidos(as) com a formação dos(as) estudantes pertencentes às camadas populares.

Para nós é muito importante que os(as) educadores(as), as famílias e os(as) estudantes discutam e reflitam sobre as avaliações externas para que não reproduzam uma lógica que na realidade vem diminuindo a qualidade da nossa educação.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. In: **Educação & Sociedade**. Ano XXII, n. 75, Agosto/2001a.
- AFONSO, A. J. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001b.
- AFONSO, A. J. Mudanças no Estado avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18 n. 53 abr.-jun. 2013.
- ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.
- ANASTASIA, A. A. J. Antecedentes e Origem do Choque de Gestão. In: VILHENA, R. et al.(Org.). **O Choque de Gestão em Minas Gerais: políticas de gestão pública para o desenvolvimento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 13 – 20.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas/SP: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 3^a edição, 2008.
- ANSART, P. As Humilhações Políticas. In: MARSON, I.; NAXARA, M. (org.). **Sobre a Humilhação: sentimentos, gestos, palavras**. Uberlândia, EDUFU, 2005.
- ANTUNES, M.F.S. **A política de formação de professores/as em serviço: análise do Projeto Escolas Referência de Minas Gerais**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação, Juiz de Fora. 2015.
- ARAÚJO, A. B.; SILVA, M. A. O lugar do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) na busca pela qualidade da educação no Brasil. **Roteiro**. Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 205-224, jul./dez. 2011.
- AUGUSTO, M. H. O. G. **A regulação das políticas educacionais em Minas Gerais e a obrigação de resultados: o desafio da inspeção escolar**. 2010. 279 f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação, Belo Horizonte. 2010. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 24 abr. 2014.
- AUGUSTO, M. H. O. G. Regulação educacional e trabalho docente: eficácia escolar como critério de desempenho. **25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação - 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação – Políticas Públicas e Gestão da Educação, Construção Histórica, Debates Contemporâneos e Novas Perspectivas**, 26 a 30 de abril de 2011, São Paulo. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0364.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

AUGUSTO, M. H. O. G. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 03, p. 695-709, jul./set. 2012.

BARBOSA, L.C. M. **O uso dos resultados do Simave e suas possíveis implicações para gestores escolares e professores:** o caso das escolas públicas de Formiga – MG. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte. 2013. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 29 mar. 2014.

BARRIGA, Á. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

BARROSO, J. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005.

BERTAGNA, R. H. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. **Pro-Posições**. Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 193-218, set./dez. 2010.

BILÓRIA, J. F.; METZNER, A. C. A importância da rotina na Educação Infantil. **Revista Fafibe On-Line**. a.VI , n.6 .nov. 2013.

BONDIOLI, A. (org.). O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada. **Autores Associados**. Campinas-SP, 2004. (Coleção educação contemporânea).

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, DF. 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Lei nº. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: **Política e Educação no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Ideb**. Todos os direitos reservados. SIG Quadra 04, Lote 327, Zona Industrial: CEP 70610-908, Brasília – DF, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/como-o-ideb-e-calculado>>. Acesso em: 09 jul. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Saeb**. Todos os direitos reservados. SIG Quadra 04, Lote 327, Zona Industrial: CEP 70610-908, Brasília – DF, 2011. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 06 jul. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes**. Todos os direitos reservados. SIG Quadra 04, lote 327 – Zona Industrial – CEP 70610-908, Brasília – DF, 2011. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 16 dez. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**. Edições Câmara. Brasília, 2014.

BRASIL. Portal Custo Aluno-Qualidade Inicial e Custo Aluno-Qualidade. **CAQi/CAq**. Todos os direitos reservados. CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2015. Disponível em: <<http://www.custoalunoqualidade.org.br/o-que-e-caqi-e-o-caq>>. Acesso em: 24 set. 2016.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

CARNIELLI, B. L.; MACHADO, M. F.E. A contribuição e os reflexos do sistema de avaliação da educação básica na sala de aula: o caso Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – Simave. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 42. P. 135-153. dez. 2005.

CARVALHO, S. W. et al. **O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: a percepção dos profissionais das escolas públicas estaduais de Belo Horizonte**. Ano 14 - n. 18, p. 97-121, dezembro 2011.

CASTRO, M. H. G. **A Educação para o século XXI**: o desafio da qualidade e da equidade. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

CASASSUS, Juan. Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e crítica. **Cad. Pesq.**, São Paulo (74): 11-9, agosto 1990.

CAVALCANTE, M. S. A. O. “A escola é pública, mas o ensino é de qualidade”: um discurso (re)velador. III Encontro Norte/Nordeste Trabalho, Educação e Formação Humana Trabalho, Estado e Revolução. **Anais...** Eixo 7. Marxismo e políticas educacionais: educação básica - 19 a 23 de set. de 2011.

CHIRINÉA, A. M.; BARREIRO, I. M. F. Qualidade da educação: eficiência, eficácia e produtividade escolar. **Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional**. n. 7, 2º semestre de 2009. Disponível em: <http://portal.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi7_artigo3.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2015.

COELHO, M. I. M. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil**: aprendizagens e desafios. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CUNHA, L. A. A laicidade em disputa: Religião, moral e civismo na educação brasileira. **Revista Teias**. v. 15, n. 36, 05-25, 2014.

DOURADO, L. F. (Coordenador); OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação:** conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

DOURADO, L. F. (Coordenador); OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: Perspectivas e desafios. **Cad. Cedes.** Campinas, maio/ago. 2009.vol. 29, n. 78, p. 201-215.

DUARTE, K. et al. Acordo de Resultados. In: VILHENA, Renata. et al.(Org.). **O Choque de Gestão em Minas Gerais:** políticas de gestão pública para o desenvolvimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 95 – 107.

ENGUITA, M. F. **A face Oculta da Escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEBAN, M. T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação.** v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

FALCI, V. P. **O SIMAVE na prática pedagógica:** um estudo em duas escolas da 18^a superintendência regional de ensino – Juiz de Fora. 2005. 212 f. Dissertação - Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação. Juiz de Fora. 2005. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 27 de abril de 2014.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. **Qualidade da educação:** avaliação, indicadores e metas. 2009.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio Século XXI Escolar:** o minidicionário da Língua Portuguesa. ed. 4. rev. ampliada. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FILGUEIRAS, K. F. PROALFA (MG): Avaliação da alfabetização, em larga escala, no Brasil. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa.** v. 7, n. 13, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/reaa/article/viewFile/45618/49217>>. Acesso em: 09 mar. 2015.

FRANÇA, R. L. **As reformas no setor educacional mineiro na década de 90:** a influência das agências internacionais de financiamento. II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais, 6 a 9 de maio de 2003, Uberlândia – MG. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/2cpehemg/arq-ind-nome/eixo10/completos/reformas.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

FREITAS, L. C. et. al. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, D. N. T. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa.** v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez. 2004.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil:** dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. C. et. al. A lógica da escola. In: FREITAS, L. C. et. al. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas?** São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, L. C. et. al. Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005.

FREITAS, L. C. et. al. **Eliminação Adiada:** O Ocaso das Classes Populares no Interior da Escola e a Ocultação da (Má) Qualidade do Ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.28, n. 100, p.965 – 987, Especial – Out. 2007.

FREITAS, L. C. et. al. Avaliação da aprendizagem: relações professor-aluno na sala de aula. In: FREITAS, L. C. et. al. **Avaliação Educacional:** caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009a.

FREITAS, L. C. et. al. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich (org.). **A escola-comuna.** 1^a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009b.

FREITAS, L. C. et. al. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.** Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FURTADO, B. C. **Programa de apoio às inovações educacionais:** uma proposta da “Escola Sagarana” no estado de Minas Gerais. Associação Nacional de Política e Administração – ANPAE, Porto Alegre – RS, Cadernos ANPAE nº 4 – 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/xxx01.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2015.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002.

GATTI, B. A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo.** Revista de Ciências da Educação. São Paulo, v. 09, p. 7-18, mai/ago, 2009.

GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, M.T. (Org.). **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (org.). **Escola S. A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996.

GENTILI, P. A exclusão e a escola: o apartheid educacional como política de ocultação. In: GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

GESQUI, L. C. O estreitamento curricular em função dos resultados das avaliações externas em larga escala. **Práxis Educacional.** Vitória da Conquista, v. 11, n. 20, p. 229-245, set./dez. 2015.

GIDDENS, A. (Org.). **O Debate Global sobre a Terceira Via.** São Paulo: UNESP, 2007.

GIL, A. C. Delineamento da pesquisa. In: GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HELENE, O. Análise de indicadores de conclusão escolar nas últimas 5 décadas. **Revista Adusp**. Janeiro 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MACHADO, E. M. Desdobramentos da política educacional no contexto mineiro. II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais, 6 a 9 de maio de 2003, Uberlândia – MG. **Anais...** Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/2cpehemg/arq-ind-nome/eixo10/completos/desdobramentos.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

MATTOS, L.; MATTOS, Th. A. F.; SIMÕES, M. I. B. PAAE: uma política que articula avaliação e currículo para a melhoria da educação básica. IV Congresso Ibero-Americanico de Política e Administração da Educação/VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação dias 14, 15 e 16 de abril de 2014, Porto, Portugal. **Anais...** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/LuciaMattos_GT1_integral.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2015.

MENDES, O. M. et al. **A produção da qualidade a partir da política de avaliação sistemática mineira nas Redes Municipais de Uberlândia e Ituiutaba**. Uberlândia – MG: pesquisa financiada pelo edital 01/2013 FAPEMIG/DEMANDA UNIVERSAL. 2014.

MINAS GERAIS. Constituição, 1989. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Assembléia Legislativa, 1989.

MINAS GERAIS. Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar/Instituto Avaliar. **Simave**. Todos os direitos reservados. Disponível em: <http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v3/default.aspx?id_objeto=323374&id_pai=23967&area=atributo>. Acesso em: 24 fev. 2015.

MINAS GERAIS. Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar/Instituto Avaliar. **Histórico**. Todos os direitos reservados. Disponível em: <http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v3/default.aspx?id_objeto=323381&id_pai=143294&area=atributo>. Acesso em: 16 jul. 2015.

MINAS GERAIS. Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar/Instituto Avaliar. **Banco de Itens**. Todos os direitos reservados. Disponível em: <http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v3/default.aspx?id_objeto=143651&id_pai=143294&area=atributo>. Acesso em: 16 jul. 2015.

MINAS GERAIS. Programa de avaliação da aprendizagem escolar/instituto avaliar. **Objetivos e Finalidades da avaliação Contínua**. Todos os direitos reservados. Disponível

em:

<http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v3/default.aspx?id_objeto=143421&id_pai=143294&area=atributo>. Acesso em: 16 jul. 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Revista Pedagógica**. 5º ano do Ensino Fundamental (Matemática). Proeb – 2014. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Caed. v. 1, jan./dez. 2014, anual. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/06/MG-PROEB-2014-RP-MT-5EF-WEB.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Revista do Sistema de Avaliação** - Redes Estadual e Municipais. Simave – 2012. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Caed. v. 3, jan./dez., Juiz de Fora, 2012, anual. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/07/SIMAVE_SISTEMA_2012.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Revista do Sistema de Avaliação** - Redes Estadual e Municipais. Simave – 2013. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Caed. v. 3, jan./dez., Juiz de Fora, 2013, anual. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/07/SIMAVE-RS-MR-AMOSTRAL-WEB2.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Revista do Sistema de Avaliação** - Redes Estadual e Municipais. Simave – 2014. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Caed. v. 3, jan./dez., Juiz de Fora, 2014, anual. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/themes/tema_simave/uploads/SIMAVE%20RSA%20WEB.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Revista Pedagógica**. 5º ano do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa). Proeb – 2013. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1, jan./dez. 2013, anual. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/07/PROEB-RP-LP-5EF-WEB.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Revista Pedagógica**. 3º ano do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa). Proalfa – 2014. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1, jan./dez. 2014, anual. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/06/PROALFA-RP-LP-3EF-WEB.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Revista Pedagógica**. 3º ano do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa). Proalfa – 2013. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1, jan./dez. 2013, anual. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/07/PROALFA-RP-LP-ALFA-WEB1.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

MINAS GERAIS. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública/Secretaria de Estado de Educação/Governo de Minas Gerais/Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Simave**. Todos os direitos reservados. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/o-programa/>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

MINAS GERAIS. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública/Secretaria de Estado de Educação/Governo de Minas Gerais/Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Resultados do Proeb de 2014.** Todos os direitos reservados. Disponível em: <<http://resultados.caedufjf.net/resultados/publico/apresentacaoresultadospage.jsf?idParticipante=13>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

MINAS GERAIS. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública/Secretaria de Estado de Educação/Governo de Minas Gerais/Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Resultados do Proalfa de 2014.** Todos os direitos reservados. Disponível em: <<http://resultados.caedufjf.net/resultados/publico/apresentacaoresultadospage.jsf?idParticipante=26>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

MINAS GERAIS. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública/Secretaria de Estado de Educação/Governo de Minas Gerais/Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Proalfa.** Todos os direitos reservados. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/proalfa/o-que-e-o-proalfa/>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

MINAS GERAIS. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública/Secretaria de Estado de Educação/Governo de Minas Gerais/Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Proeb. Todos os direitos reservados. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/proeb/o-que-e-proeb/>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MURILLO, F. J. A qualificação da escola: conceito e caracterização. In: MURILLO, F. J.; MUÑOZ-REPISO, M. (Org.). **A qualificação da escola:** um novo enfoque. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MUÑOZ-REPISO, M. E agora? Um olhar de conjunto para continuar avançando na qualificação da escola. In: MURILLO, F. J.; MUÑOZ-REPISO, M. (Org.). **A qualificação da escola:** um novo enfoque. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e regulação no contexto latino-americano: Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas.** Brasília, v. 15, n. 28, p. 45-62, jan./jun. 2009.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade.** Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação.** Jan/Fev/Mar/Abr 2005.

PERONI, V. M. V. Políticas Públicas e Gestão da Educação em Tempos de Redefinição do Papel do Estado. **VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** Pesquisa em Educação e Inclusão Social. – ANPED SUL – UNIVALI-ITAJAÍ, 2008.

PERONI, V. M. V. **A autonomia docente em tempos de Neoliberalismo e Terceira Via.** Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/A%20autonomia%20docente.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

PIMENTA, S. G. **Questões sobre a organização do trabalho pedagógico na escola.** Centro de Referência em Educação Mario Covas – CRE, São Paulo: FDE, p. 78-83, 1993. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p078-083_c.pdf> Acesso em: 28 fev. 2015.

PINTO, J.M.; CARA, D. As configurações do financiamento educacional após a aprovação do novo Plano Nacional de Educação. **Revista Educação e Políticas em Debate.** v. 3, n.2 – ago./dez. 2014. Entrevista concedida a Maria Vieira Silva.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

ESCOLA MUNICIPAL PRO DIA NASCER FELIZ. **Projeto Político Pedagógico.** Ituiutaba. 2015.

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

RICHTER, L. M. **Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal.** 2015. 452 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação, Uberlândia. 2015.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais.** Ano I - Número I - Julho de 2009.

SILVA, A. F. Plano de desenvolvimento da educação: avaliação da Educação Básica e desempenho docente. **Inter-Ação.** Goiânia, v. 35, n. 2, p. 415-435, jul./dez. 2010.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes,** Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SILVA, L. A.; GARCIA, N. L. S.; BICALHO, A. C. S. Avaliações Sistêmicas da Educação Básica: instrumento de gestão pública da qualidade do ensino e mecanismo de controle social. **Anais - Encontro Mineiro de Administração Pública, Gestão Social e Economia Solidária - II EMAPEGS,** Universidade Federal de Viçosa – UFV, 2010. Disponível em: <<http://www.emapegs.ufv.br/docs/Artigo03.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2015.

SILVA, M. J. A. **Regulação Educativa:** o uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares em Minas Gerais. 2011. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 23 mar. 2014.

SILVA, P. A.; PEREIRA, M. S. F. **Os impactos da avaliação sistêmica na organização do trabalho pedagógico de uma escola municipal de Ituiutaba.** Pesquisa financiada pelo edital03/2011/PIBIC/CNPq/UFU. Ituiutaba – MG. 2012.

SORDI, M. R. L. **A prática de avaliação do ensino superior:** uma experiência na enfermagem. São Paulo: Cortez; Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1995.

SORDI, M. R. L. Processos de responsabilização alternativos: a luta por concepções de qualidade na/da escola pública. **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

SORDI, M. R. L.; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. In: SORDI, M. R. L.; SOUSA, E. S. (Org.). **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública:** a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas, SP: Millennium Editora, 2009.

SOUSA, S. Z.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp** - Janeiro 2010.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Outros temas – Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de pesquisa**. v.40, n.141, p.793-822, set./dez. 2010.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

SOUZA, E. S. **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública:** a Rede Municipal de Campinas como espaço de aprendizagem. Secretaria de Educação de Campinas. Campinas, SP: Millennium Editora, 2009.

TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. **Lua Nova** [online], vol.1, n.4, pp. 68-72, 1985.

TRIPODI, M. R. F. O estado contratual e a nova agenda da educação: o caso de minas gerais. **Revista@mbienteeducação**. 5(1): 32-50, jan/jun, 2012.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VIANNA, H. M.; ANTUNES, A. L.; SOUZA, M. A. Desenvolvimento de um programa de avaliação do sistema estadual de ensino: o exemplo de Minas Gerais. **Estudos em Avaliação Educacional**. n. 8, jul./dez. 1993.

VILHENA, R. Rumo à Segunda Geração do Choque de Gestão. In: VILHENA, Re. et al.(Org.). **O Choque de Gestão em Minas Gerais:** políticas de gestão pública para o desenvolvimento. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 351 – 356.

VILHENA, R. M. P.; LADEIRA, L. C. Gestão para a cidadania: estratégias e prioridades do Governo de Minas. **XVII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública**. Cartagena, Colombia, 30 oct. - 2 nov. 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO³⁸ ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ESTUDANTES

Local da entrevista:

1-Dados pessoais dos sujeitos:

- a) Nome:
- b) Ano em que estuda: 3º () 5º()
- c) Qual é a sua idade?
- d) Onde você nasceu?
- e) Em que bairro você mora?
- f) Com quem você mora?

2-Sobre a escola:

- a) Há quanto tempo estuda nesta escola?
- b) Você gosta de estudar nesta escola? Por quê?

3- Sobre a avaliação:

- a) O que você sabe sobre o que é avaliação?
- b) Como você é avaliado em sua escola? O que você acha desse jeito de avaliar? (Saber se ele(a) gosta ou não e por quê?)

4- Sobre a avaliação externa:

- a) Você participou da avaliação de sua escola que é feita pelo governo?
- b) Antes de participar você já tinha ouvido falar no Proalfa (se for do 3º ano) / PROEB (se for do 5º ano)? O que ouviu falar? Quem falou? Você sabe o que é?
- c) O que achou de participar do PROALFA (se 3º ano) /PROEB (se 5º ano). Você gostou de participar dessa avaliação? Por quê?
- d) Como se sentiu?
- e) Como se saiu? (Achou fácil? /difícil?)
- f) Você acha que participar dessas avaliações (externas) colabora para melhorar a qualidade da escola? Se sim, de que forma?
- g) O que você pensa sobre o fato de não ser a sua professora quem aplica a prova externa?

³⁸ Todos os roteiros de entrevistas aqui apresentados foram utilizados pelo grupo de pesquisa e igualmente elaborados conjuntamente pela equipe de pesquisadores(as).

**APÊNDICE B – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
FAMÍLIAS/RESPONSÁVEIS**

Local da entrevista:

1-Dados pessoais dos sujeitos:

- a) Nome:
- b) Dados do entrevistado: () Mãe () Pai () outro: _____
- c) Responsável pelo(a) aluno(a):
- d) Ano em que ele(a) estuda: 3º() 5º()
- e) Profissão que exerce:
- f) Nível de escolaridade:

2- Sobre a avaliação externa:

- a) Tem alguma informação sobre a avaliação que o governo faz das escolas? Conhece? Já ouviu falar da avaliação externa? (Prova Brasil, Simave – Proalfa; Proeb)
- b) Onde você ouviu falar acerca dessas avaliações? (Aqui na escola? Na TV? Na internet?)
- c) Já participou de alguma reunião, aqui na escola, em que este tema foi abordado?
- d) Ao escolher essa escola para seu/sua filho(a) os resultados da escola nessa avaliação influenciou em sua escolha? Por quê?
- e) Na semana das avaliações você percebeu alguma mudança na rotina da escola? Que mudanças percebeu ou seu/sua filha(o) percebeu?
- f) Como foi a participação do seu/sua filha(o)? (Antes, durante e depois)
- g) Você acha que participar da avaliação externa colabora para melhorar a qualidade da escola? (Pergunta chave) De que maneira?

**APÊNDICE C – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
PROFESSORES(AS)**

Local da entrevista:

1-Dados pessoais dos sujeitos:

- a) Nome:
- b) Turma de atuação: 3º () 5º()
- c) Sexo:
- d) Ano de nascimento:
- e) Cidade onde nasceu:
- f) Bairro onde mora:
- g) Qual sua formação quando iniciou no magistério?
- h) Qual curso superior você fez ou está fazendo? Em que ano se formou?
- i) Qual nível de instrução mais alto que você cursou ou está cursando?
- j) Em que rede você fez/está fazendo seu curso superior? (Pública/privada)
- k) Em que turno você fez/está fazendo seu curso superior?
- l) Em que modalidade você fez/está fazendo seu curso superior?
(Presencial/EAD/semipresencial)
- m) Em quais turnos você atua como docente? () manhã () tarde () noite
- n) Em que rede atua? () municipal () estadual () federal () privada
- o) Situação funcional nesta escola? () Efetivo () Contrato temporário () Dobra
- p) Em que turma(s) atua como docente?
- q) Carga horária semanal como docente ()Até 20 horas ()Até 40 horas ()Mais de 40 horas

2- Sobre a escola

- a) Como é o processo de organização das turmas, ou seja, como ocorre a en turmação dos alunos e como é feita a definição/escolha dos professores(as) que atuarão em cada turma?
- b) Com quais turmas/séries você mais gosta de trabalhar?

c) Você é solicitado(a) a participar de atividades fora da sua jornada de trabalho nessa escola? Se sim, que tipo de atividades são mais frequentes? O que acha de participar dessas atividades? (Considera que essas são ações próprias e relevantes do seu trabalho?).

3- Sobre avaliação

- a) As avaliações externas aplicadas no Ensino Fundamental I, já foram tema de discussão em alguma reunião da escola nesse ano? (Se necessário, diga algumas delas: Provinha Brasil; Proalfa; ANA; Proeb; Prova Brasil; Nenhuma) Se ocorreram, com que frequência ocorreram? O que foi discutido?
- b) Qual sua concepção de avaliação? Que importância deve ter a avaliação na escola? (Por que, para quê e como deve ser a avaliação em sua visão?).
- c) O que você pensa sobre a avaliação externa? Que vantagens e desvantagens há para você, assim da escola participar dessas avaliações?
- d) Em sua visão o que significa qualidade em educação? Qual relação entre esta qualidade que você citou e as avaliações externas? Quais estratégias da escola para a garantia da qualidade da educação?
- e) Você acha que participar da avaliação externa colabora para melhorar a qualidade da escola? (Pergunta chave).
- f) Gostaria de saber acerca do processo de flutuação (movimento, mudanças) dos índices da escola nas avaliações externas? (Cada entrevistador/pesquisador deve ter em mãos os resultados da escola durante todo o período em que participou dessas avaliações). Em sua opinião, quais fatores influenciaram neste processo? (Para melhorar, se for o caso, ou para piorar. Tem que olhar os resultados da escola.).
- g) Em sua opinião qual a relação entre a avaliação externa e a aprendizagem dos alunos?
- h) Na semana das avaliações externas houve mudanças na rotina da escola? Por favor, você poderia contar como foi esse processo?

**APÊNDICE D – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
GESTOR/GESTORA**

Local da entrevista:

1-Dados pessoais dos sujeitos:

- a) Nome:
- b) Escola:
- c) Sexo:
- d) Ano de nascimento:
- e) Cidade onde nasceu:
- f) Bairro onde mora:
- g) Qual sua formação inicial?
- h) Em que instituição se formou? Pública ou privada?
- i) Qual nível de instrução mais alto que você cursou ou está cursando?
- j) Sua formação ocorreu/ocorre em que modalidade? (Presencial/EAD/semipresencial)
- k) Há quanto tempo atua na gestão desta escola? Foi gestor/gestora em outra instituição de ensino? Se sim, por quanto tempo?

2- Sobre avaliação e qualidade da educação:

- a) Em sua visão o que significa qualidade em educação? Qual relação entre esta qualidade e as avaliações externas? Quais estratégias da escola para a garantia da qualidade da educação?
- b) Você acha que participar da avaliação externa colabora para melhorar a qualidade da escola?
- c) Gostaria de saber acerca do processo de flutuação (movimento, mudanças) dos índices da escola nas avaliações externas? Quais fatores que, em sua opinião, influenciaram neste processo? Houve alguma ação para essa modificação do índice?
- d) Em sua análise quais são os impactos da avaliação externa:
 - Na gestão da escola? Você vê algum impacto? Se você vê, quais são?
 - E na organização do trabalho escolar? (Observação: Se não aparecer a questão da relação com a sala de aula, questionar, na opinião do(a) gestor(a) a relação da avaliação externa e a sala aula. Caso o(a) gestor(a) não mencione os impactos da

avaliação externa na sala de aula, questioná-lo(a) de forma específica sobre esta relação.)

e) Em sua opinião como deve ser a avaliação externa? (Para quê? Como? Quando?)