

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

ALESANDRA FERREIRA BENTO SOUZA

A QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA APESAR DO SIMAVE

**UBERLÂNDIA
2016**

ALESANDRA FERREIRA BENTO SOUZA

A QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA APESAR DO SIMAVE

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 a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.
Orientadora: Profª Drª Olenir Maria Mendes

UBERLÂNDIA
2016

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

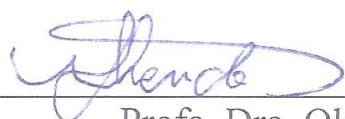
S729q Souza, Alesandra Ferreira Bento, 1979
2016 A qualidade da escola pública APESAR do Simave / Alesandra

Ferreira Bento Souza. - 2016.
193 f.

Orientadora: Olenir Maria Mendes.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Ensino fundamental - Teses. 3. Avaliação
educacional - Teses. 4. Escola primária - Estudos sociais - Teses. I.
Mendes, Olenir Maria. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa
de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

BANCA EXAMINADORA



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



Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna
Universidade Estadual Paulista – UNESP



Profa. Dra. Maria Vieira Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

AGRADECIMENTOS

A Deus, por não me deixar esquecer de que me habita e é a força que dá vida a minha alma.

Ao meu querido Ricardo Cesar, que tem sido desde sempre, amigo, amante e companheiro. A você que foi, nesse processo pai e mãe. A você, que nunca permite que eu desista dos meus sonhos, antes, é o primeiro a sonhar comigo. Obrigada.

Aos meus filhos, Ricardo Junior e Thayná Luise, com quem tenho aprendido a cada dia um novo mundo. Por vocês, que não são apenas o futuro de um país, mas um agora. É também por vocês que acredito e luto por uma Educação mais humana, que produza também felicidade e não apenas números.

À minha tia-mãe Isméria por tudo que possibilitou-me. Por ensinar-se o valor da vida e da formação.

À Olenir Maria Mendes, orientadora e amiga, a quem serei sempre grata, não apenas pelo incentivo, mas, sobretudo, por despertar-me para a sensibilidade de uma Educação mais justa, pelo seu compromisso na luta por uma Educação de qualidade a todos e todas, especialmente aos das classes populares. A você, minha admiração.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional- GEPAE/UFU, por participarem da minha formação desde a Graduação. E mais agora nesses últimos dois anos em que tive o privilégio de fazer parte de mais um trabalho coletivo com vocês. Essa pesquisa é escrita a muitas mãos, é um pouco de Vanessa, de Wilminha e de Clarice, de Simone, de Natália, de Karinne, Keila, Claudia, Elizabete, Luciana e Julia. Tem tanto de Léo linda e Olenir que não dá nem pra contar. E Rafael que, de tão perto, mesmo longe, aqui está. Outro dia ouvi Buarque, mesmo desconhecendo escreveu sobre este grupo tremendo.

Esperança, Paciência
Lealdade, Teimosia
E mais dia menos dia
A lei da selva vai mudar
Todos juntos somos fortes
Somos flecha e somos arco
Todos nós no mesmo barco
Não há nada pra temer
- Ao meu lado há um amigo
Que é preciso proteger
Todos juntos somos fortes
Não há nada pra temer.
“Todos Juntos”. Chico Buarque

Minha admiração à Leonice Matilde Richter, que nos brinda com sua tamanha capacidade de reflexão. Suas contribuições foram valorosas durante os muitos encontros em grupo.

A Éliton de Moura pelo labor dos gráficos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais- Fapemig, que contribuiu para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Agradeço às pessoas que participaram da pesquisa nas três escolas, habitantes desse espaço de esperança. Desde o início recebeu-nos todos e todas com serenidade e disposição, sem os quais este trabalho não seria possível.

RESUMO

O presente estudo é parte de uma pesquisa maior intitulada “A produção da qualidade a partir da política de avaliação sistêmica mineira nas Redes Municipais de Uberlândia e Ituiutaba” cujo objetivo foi o de compreender como a avaliação sistêmica tem contribuído para construir a qualidade educacional. Como recorte para dissertação de Mestrado, temos como objetivo identificar e analisar como a avaliação sistêmica mineira tem impactado a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental considerada pela comunidade externa e interna como uma instituição de qualidade buscando identificar que tipo de transformações o SIMAVE tem provocado e se essas têm produzido de fato qualidade educacional. Também dialogamos com os/as protagonistas (docentes, estudantes e famílias) de três escolas municipais de Uberlândia participantes na pesquisa maior no intuito de identificar o que têm compreendido por qualidade da Educação. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa com uso de pesquisa documental, bibliográfica e de campo. Para construção dos dados utilizamos a observação, registro escrito e fotográfico do cotidiano escolar, entrevistas e questionários com os/as participantes. Entre os resultados, deparamo-nos com um cenário político e escolar que reafirma cada vez mais concepções favoráveis ao ideário neoliberal que perpassam as avaliações em larga escala e que tendem a reduzir a organização do trabalho pedagógico ao preparo de aprendizagens daquilo que é possível mensurar. Como repercussão das políticas de avaliação, ao olharmos para o chão da escola, percebemos a pressão que os sujeitos sofrem para ampliar os seus resultados nos testes estandardizados. A concepção instaurada nestas políticas de avaliação em larga escala em curso, embora se apresente como complementar à avaliação interna, antes a impacta de modo que passa a ressignificar a própria concepção formativa da avaliação. Contudo, observamos que para além das influências das AE, a escola pesquisada mantém em sua OTP ações com grande potencialidade de uma formação de qualidade social. Sobre a percepção dos sujeitos referente ao que estão compreendendo por qualidade da Educação, revelam por um lado, certa apropriação dos discursos oficiais que legitimam o índice de proficiência como o indicador de qualidade da escola, todavia, também nos deparamos com um conjunto de múltiplos indicadores formulados empiricamente pelos sujeitos das escolas investigadas com referências de qualidade social, ou seja, que não se restringem à proficiência produzida por testes externos, mas se referem a elementos como a valorização docente, comprometimento profissional com o desenvolvimento do/a estudante, a infraestrutura adequada das escolas, os projetos de ensino e aprendizagem, as relações interpessoais, dentre outros. Compreendemos que esses indicadores podem lançar luzes na contribuição de uma proposta de Educação de qualidade socialmente referenciada moldada a partir da própria materialidade da escola.

Palavras-chave: SIMAVE. Organização do Trabalho Pedagógico. Qualidade Social. Protagonistas da escola.

ABSTRACT

This study is part of a larger research entitled “Quality production from the Policy of systemic evaluation in public basic schools of Uberlândia and Ituiutaba. Minas Gerais State, Brazil”. It aimed to understand how the systemic evaluation has contributed to build Education quality. As a cut for Mastership dissertation, we aimed to identify and analyze how the systemic evaluation in Minas Gerais has influenced the Pedagogical Work Organization (PWO) od a public basic school which is considered by external and internal community as a quality institution. We seek to identify which kind of changes the evaluation named SIMAVE¹ has induced and whether they have produced education quality indeed. We also dialogued to the protagonists of the three schools who took part of the research (teachers, students and families) in order to identify how they have understood such a thing as Education quality. It is a qualitative study that used documental, bibliographic and field researches. We also used observation, written and photographic records on daily school, interviews and questionnaires to the participants. Among the results, we faced a political and school scenario that states increasingly conceptions in favor of neoliberal ideas which runs through the large-scale assessments and tend to reduce the Pedagogical Work Organization to prepare a kind of learning what is possible to measure. As an impact of policy evaluation, when we look at the school ground, we perceive subjects suffering to extend their results on standardized tests. The design established in these valuation policies on a large scale in progress, although being presented as a complement of the internal evaluation, on the contrary, impacts it, to reframe the evaluation of the training design itself. However, we observed that beyond the influences of External Evaluation, the studied school keep in its PWO some actions with high potentiality for a formation of social quality. Concerning to the subjects' perception of how they understand Education quality, they reveal, in one hand, a kind of appropriation of official speeches legitimizing the proficiency index as school quality indicator, but, on the other hand, we also faced a set of multiple indicators proposed by various theoretical and empirically formulated by the subjects of the schools, quality results which, in turn, is not restricted to the proficiency produced by external testing, but refer to some elements such as teacher valorization, professional commitment to the student's development, adequate infrastructure in schools, teaching projects and learning, interpersonal relationship and so one. We understand that these indicators can highlight on socially relevant contribution to a quality education proposal molded from the school materiality.

Keywords: SIMAVE. Pedagogical Work Organization. Social quality. School protagonists.

¹ Minas Gerais System of Evaluating Public Education

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

| | |
|---------|---|
| AA | Avaliação da Aprendizagem |
| AE | Avaliação Externa |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| AF | Avaliação Formativa |
| ANA | Avaliação Nacional da Alfabetização |
| ANEB | Avaliação Nacional da Educação Básica |
| ANRESC | Avaliação Nacional do Rendimento Escolar |
| ASG | Auxiliar de Serviços Gerais |
| AVA/MG | Programa de Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais |
| BBL | Big Brother do Leitor |
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| BM | Banco Mundial |
| CAED | Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação |
| CAQ | Custo Aluno Qualidade |
| CAQi | Custo Aluno Qualidade inicial |
| CEALE | Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita |
| CONAE | Conferência Nacional de Educação |
| EB | Educação Básica |
| EF | Ensino Fundamental |
| EM | Ensino Médio |
| ENC | Exame Nacional de Cursos |
| ENCCEJA | Exame de Capacitação do Ensino de Jovens e Adultos |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FAPEMIG | Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| GEPAE | Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional |
| GQT | Gerência da Qualidade Total |
| GQTE | Gerência da Qualidade Total em Educação |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais |
| LAME | Laboratório de Avaliação e Medidas Educacionais |

| | |
|------------------------|--|
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| MR | Matriz de Referência |
| OCDE | Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. |
| OREALC/UNESCO Santiago | Regional Bureau of Education for Latin America and the Caribbean Santiago |
| OMC | Organização Mundial do Comércio |
| OTP | Organização do Trabalho Pedagógico |
| PAAE | Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar |
| PAR | Plano de Ações Articuladas |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PIP | Plano de Intervenção Pedagógica |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PROALFA | Programa de Avaliação da Alfabetização |
| PROAV | Programa Piloto de Avaliação da Rede Pública de Ensino Fundamental da Microrregião de Juiz de Fora |
| PROQUALIDADE | Programa de Melhoria de Qualidade do Ensino Fundamental |
| PROEB | Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SAEP | Sistema de Apoio às Escolas Parceiras (SAEP) |
| SEE | Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais |
| SIMAVE | Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| SNA | Sistema Nacional de Avaliação |
| TCT | Teoria Clássica dos Testes |
| TQC | <i>Total Quality Control</i> - Controle de Qualidade Total |
| TRI | Teoria da Resposta ao Item (TRI) |
| UNESCO | United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas) |

| | |
|--------|---|
| UNICEF | <i>United Nations Children's Fund</i> - Fundo das Nações Unidas para a Infância ⁵³ |
| UFU | Universidade Federal de Uberlândia |
| ZR | Zona Rural |
| ZU | Zona Urbana |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 Idade dos estudantes dos terceiro e quinto anos das três escolas | 109 |
| Gráfico 2 Com quem moram os/as estudantes (percentual)..... | 109 |
| Gráfico 3 Tempo de escola dos/as estudantes | 110 |
| Gráfico 4 Razões porque os estudantes da EMMFR gostam da escola..... | 111 |
| Gráfico 5 Como os/as estudantes das três escolas percebem que são avaliados/as..... | 113 |
| Gráfico 6 A concepção de avaliação dos/as estudantes entre as 3 escolas..... | 114 |
| Gráfico 7Percentual dos estudantes do terceiro ano que já ouviram falar do PROALFA | 116 |
| Gráfico 8 Percentual dos estudantes do quinto ano que já ouviram falar do PROEB..... | 116 |
| Gráfico 10 O que pensam os/as estudantes sobre o fato de não ser o/a professor/a da sala quem aplica a prova da Avaliação Externa. | 120 |
| Gráfico 11 Percentual das informações prévias das famílias sobre as AE | 125 |
| Gráfico 12 Fonte de acesso das famílias às informações sobre as AE | 126 |
| Gráfico 13 Abordagem das avaliações externas nas Reuniões Escola/Família..... | 127 |
| Gráfico 14 Influência dos resultados da AE na escolha das escolas pelas famílias | 128 |
| Gráfico 15 Correlação feita pelas famílias entre a participação na AE e a melhoria da qualidade da Educação | 134 |
| Gráfico 16 Como as famílias correlacionam a AE na melhoria da qualidade da escola | 135 |
| Gráfico 17 Clima/sentimentos causados pelas AE nos/as estudantes da EMMFR | 164 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 Comparativo das proficiências de desempenho da rede estadual e municipal de Uberlândia..... | 34 |
| Quadro 2 Demanda por vagas na EMMFR em 2014 | 43 |
| Quadro 3 Comparativo entre as médias de proficiência da escola-município-estado..... | 48 |
| Quadro 4 Cor indicativa de proficiência do PROALFA e do PROEB..... | 49 |
| Quadro 5 Razões porque os/as estudantes gostam de suas escolas | 110 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 Infraestrutura- espaços externos em torno das salas de aula..... | 38 |
| Figura 2: Intervenções artísticas no espaço por docentes e estudantes | 38 |
| Figura 3 Rotina da entrada..... | 39 |
| Figura 4 Rotina do recreio | 40 |
| Figura 5 Relatório de um estudante | 112 |
| Figura 6 Presença das famílias em Mostra Pedagógica..... | 123 |
| Figura 7 Texto e atividade entregue aos estudantes do terceiro ano EF..... | 154 |
| Figura 8 Recorte da prova aplicada aos estudantes do quinto ano | 166 |
| Figura 9 Participação das crianças em sala de aula | 173 |
| Figura 10 Piquenique com a turma do terceiro ano..... | 174 |
| Figura 11 Feirinha com as turmas dos terceiro anos (3 turmas envolvidas) | 175 |
| Figura 12 Momento de avaliação coletiva da Feirinha em roda..... | 176 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 16 |
| CAPÍTULO 1 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA..... | 28 |
| 1.1 Definindo o campo de pesquisa: a escolha das três escolas..... | 33 |
| 1.2 A Escola Municipal Maria Firmina dos Reis (EMMFR)..... | 36 |
| 1.3 Sobre os instrumentos de coleta de dados e a população participante | 44 |
| 1.4 Construção e análise dos dados..... | 47 |
| CAPÍTULO 2 O CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA NA PRODUÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO..... | 50 |
| 2.1 A expansão da escola e a avaliação como instrumento de melhoria da Educação | 58 |
| 2.2 As políticas de avaliação no Estado de Minas Gerais: caminhos até o SIMAVE..... | 64 |
| CAPÍTULO 3. QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÕES EM DISPUTA..... | 74 |
| 3.1 A ótica vigente da Qualidade da Educação..... | 79 |
| 3.2 A Qualidade proposta pelo SIMAVE | 84 |
| 3.3 Concepções de Qualidade em disputa..... | 87 |
| 3.4 Qualidade Negociada: possibilidades em disputa | 97 |
| 3.5 Algumas representações de qualidade local | 100 |
| CAPÍTULO 4. O QUE ESTUDANTES, FAMÍLIAS E PROFESSORAS TÊM A DIZER SOBRE QUALIDADE: As múltiplas vozes da escola | 104 |
| 4.1 A percepção dos/as estudantes sobre qualidade da escola | 107 |
| 4.2 Sentidos e percepções das famílias sobre AE e qualidade da escola | 121 |
| 4.3 A concepção de qualidade da Educação das professoras e as correlações dessa qualidade com a avaliação externa | 137 |
| CAPÍTULO 5 IMPACTOS DO SIMAVE NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA PRODUÇÃO DA QUALIDADE..... | 148 |
| 5.1 Impactos da Avaliação Externa na EMMFR | 149 |
| 5.2 Preparação para Avaliação Externa: quando a organização do trabalho pedagógico da EMMFR é influenciada pela AE..... | 155 |
| 5.3 O clima de tensão propiciado pela Avaliação Externa na EMMFR | 158 |

| | |
|--|------------|
| 5.4 Repercussões da Avaliação Externa (AE) na Avaliação da Aprendizagem (AA) | 165 |
| 5.5 Prática da avaliação da aprendizagem na EMMFR: para além das influências da avaliação externa..... | 171 |
| ALGUMAS CONSIDERAÇÕES | 179 |
| Para não concluir..... | 182 |
| REFERÊNCIAS | 182 |
| ANEXOS | 191 |
| Anexo 1 Roteiro de questionário semiestruturado: estudantes | 192 |
| Anexo 2 Roteiro de Entrevista Semiestruturada: Comunidade Escolar: Famílias/Responsáveis | 193 |
| ANEXO 3 Roteiro de Entrevista Semiestruturada: Professores/as | 194 |

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo compreender como a avaliação sistêmica mineira tem impactado a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental, buscando identificar que tipo de transformações o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) tem provocado e se essas transformações têm produzido, de fato, qualidade educacional. Como objetivos específicos, buscamos identificar qual é a lógica que a política de avaliação externa tem propalado, quais são os sentidos e percepções dos atores das escolas municipais sobre qualidade da Educação e que proposições alternativas poderíamos considerar ao discutir a qualificação das escolas via políticas de avaliação.

A partir da análise das repercussões da Avaliação Educacional-AE na OTP da escola, encontramos elementos para discutirmos outra possibilidade de qualidade sob uma perspectiva socialmente referenciada.

Desde os anos de 1990, as políticas de avaliação em larga escala intensificaram-se. Diversos entes federados criaram os próprios sistemas e programas de avaliação, com diferentes indicadores de desempenho, mas mantendo em comum o discurso de que esses seriam instrumentos e/ou estratégias que promoveriam a melhoria da qualidade da Educação.

Essas políticas estão inseridas no contexto de diversas reformas em sintonia com tendências internacionais, tendo como pioneiros os Estados Unidos e a Inglaterra. No Brasil, no restante da América Latina e em outros países, tem sido fortemente atrelada ao contexto do neoliberalismo que repercutiria mudanças em no papel do Estado, da sociedade e, consequentemente, da Educação. Silva (2009), analisando o contexto de reformas, aponta que esse novo ideário (neoliberalismo), como componente da organização capitalista, lançou novas exigências às diversas organizações e práticas sociais e às políticas de Estado, especialmente, à Educação.

Em consonância com o projeto neoliberal vigente, os organismos multilaterais trataram, inicialmente, de promover novas formas de controle da produção do trabalho escolar, por meio de mecanismos de avaliação, de currículo, de formação, de financiamento e de gestão dos sistemas de ensino e das escolas. Além disso, explicitaram claramente o papel da Educação no tocante à geração de capital social para o desenvolvimento do capitalismo, uma vez que a Educação poderia contribuir para a minimização da exclusão, da segregação e da marginalização social das populações pobres (SILVA, 2009, p. 220).

Nesse novo ideário, foi preciso ampliar o acesso a todos e todas à Educação.

Isto não se deve a uma questão de igualdade de direitos, mas a uma razão também econômica. Tais processos são considerados fatores impeditivos para o pleno desenvolvimento do capitalismo e podem gerar ameaças à estabilidade econômica e à ordem social dos países ricos (SILVA, 2009, p. 220).

No tecido dessas reformas, as discussões traziam subjacente a necessidade de ampliação da Educação e da escola como direito subjetivo de todos e de todas. Desse modo, no final do século XX, a Educação e a escola sofreram fortes repercussões e o processo de escolarização passou a atender as camadas sociais mais pobres que antes estavam excluídas do sistema educacional. Em nossa análise, tal processo carrega em si as marcas dialéticas da contradição, ou seja, se, por um lado retrata os interesses do sistema capitalista, por outro, indica o registro da luta travada pela classe trabalhadora para garantir do Estado a efetivação do acesso à Educação.

Ao se efetivarem as políticas de expansão (mais efetivo no que se refere ao Ensino Fundamental), os olhares passaram à questão da qualidade. Esse enfoque já havia sido manifestado em outros tempos e documentos oficiais, mas foi principalmente na década de 1990 que intensos debates no campo educacional demarcaram a necessidade de se pensar em padrões de qualidade da Educação.

Desde então, questões relacionadas ao tema tornaram-se assunto de pauta em diversos espaços e entre distintos sujeitos, sobretudo no campo educacional, o que tem evocado intensos debates e estudos. Reformas educacionais têm sido implantadas em diversos países a partir de tais discussões.

No Brasil, o “[...] tema da qualidade tem sido um dos mais permeáveis nas políticas de Educação, cujas formas de regulação mais recente associam-se ao discurso de modernização do Estado” (NARDI; SCHNEIDER, 2015, p. 28). Sobre isso, análises de diversos autores (GENTILI, 2001; ENGUITA, 2001; DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007; FREITAS (2007, 2009, 2011, 2012) assinalam que o discurso da qualidade transposto à Educação encontra suas razões diretamente atreladas ao campo econômico. De qualquer modo, o conceito tornou-se palavra de ordem e passou a permeabilizar os documentos legais, ganhando centralidade nas discussões e projetos perpassando políticas públicas de diversos setores da sociedade, especialmente no campo educacional.

Entrelaçada a esse movimento, a avaliação externa foi incumbida de ser o principal instrumento que promoveria a melhoria da Educação. Tal avaliação assumiu o processo de monitoramento e de controle da qualidade da Educação. No final do século XX, as discussões

sobre essa temática ganharam espaço, tramadas as várias ações do Estado que se prestariam a *conferir e verificar resultados* frente aos objetivos da Educação nacional (FREITAS, 2007). É nessa perspectiva que encontramos uma das razões da crescente valorização em torno da avaliação educacional que se tornaria o eixo central das políticas públicas de Educação nas últimas décadas.

Sabe-se que essas ações não estão isoladas de seus contextos, dissociadas de posições, de crenças e de visões de mundo dos que as concebem no tempo e no espaço. Os “[...] enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam” (SOUZA, 1997, p. 127). Freitas (2007, 2009, 2012, 2015), Sordi (2012), Gentili (2001), Afonso (2001, 2009), entre muitos outros, serão convocados às nossas discussões, pois têm discorrido exaustivamente sobre as lógicas que perpassam nossas atuais políticas de avaliação. De acordo com eles, houve uma transferência da lógica da produção, do mercado e da meritocracia para o campo da Educação. Trata-se de uma política neoliberal que propôs “novas” concepções de mercado, economia, “[...] reconfigurando, por um lado, o papel do Estado e, por outro, a própria noção de Educação pública ao difundir uma ideia de qualidade que supõe diferenciações no interior dos sistemas públicos de ensino, como condição mesma de produção de qualidade” (SOUZA, 2014, p. 410).

Em sintonia com as tendências internacionais, a avaliação em larga escala foi apontada como principal recurso para o alcance de determinado padrão de qualidade educacional (BARROSO, 2005; NARDI, 2015; FREITAS, 2007, 2012, 2014). A avaliação se tornou a principal referência na produção de qualidade e vice-versa. Desse modo, na lógica mercadológica, as políticas de avaliação tiveram seus discursos amplamente divulgados e fortalecidos (aceitos ou não pela comunidade escolar) sob a promessa de que seriam capazes, a partir de seus instrumentos com foco na mensuração de resultados, promover a tão propalada melhoria da Educação. Houve desde então, uma

[...] crescente centralidade dos exames e testes estandardizados (nacionais e internacionais) na configuração das políticas educativas contemporâneas, apelando também a uma reflexão mais aprofundada e crítica em torno da descomplexificação, despolitização e tecnicização das formas tendencialmente dominantes de *accountability* (AFONSO, 2009, p. 14).

Os estudos que têm analisado essas políticas apontam que a designação de exames e seus índices como indicadores de qualidade são, no mínimo, limitados e servem a objetivos maiores ao que se tem anunciados. Denunciam, entre outros pontos, como já anunciado, sua maior convergência com pautas de mercado e seus efeitos sobre a qualidade de ensino (NARDI; BASTIANI, 2015).

Richter (2015) sublinha que as políticas de avaliação, em sintonia de mercado com sua lógica meritocrática, tornaram-se a base para a prestação de contas e para a responsabilização unilateral das escolas. Essas consequências distanciam cada vez a Educação democrática e inclusiva, pois “[...] sem embargo, a avaliação pode servir à injustiça quando a prestação de contas e responsabilização é orientada por princípios meritocráticos, discriminatórios e excludentes, especialmente quando associada a prêmios e sanções” (RICHTER, 2015, p. 143).

Sob outra lógica, as políticas públicas de avaliação poderiam contribuir com a reflexão e com as condições para as transformações necessárias à Educação. Referimo-nos a uma perspectiva de qualidade que tenha referência social. Para Bondioli (2004), pensar um projeto que vise à melhoria da qualidade da Educação não pode prescindir da participação de todos os atores envolvidos em sua construção. Para essa operação, ela propõe o conceito de “qualidade negociada” que preconiza, em sua formulação, os princípios de participação, de negociação e de responsabilidade compartilhada, diferentemente dos princípios de qualidade gestada pelas políticas públicas conduzidas de cima para baixo, sob lógicas de mercado, que responsabilizam unicamente as escolas e seus profissionais por seus resultados. Destacamos que compreendemos que qualidade social não é sinônimo de qualidade negociada em termos de referencial teórico, mas uma aproximação. Bondioli (2004) não fala de qualidade social, mas utilizamos seu conceito porque se aproxima de nossos referenciais, por primar pela participação, afinal, não há como falar de qualidade social sem os sujeitos ativos.

Inúmeras pesquisas e grupos de estudos têm-se formado em diversas universidades e em outros setores da sociedade, investigando os impactos dessas avaliações na Educação. O adensamento cada vez maior dessas políticas é uma realidade que parece não ter volta, pelo contrário, as propostas se estendem agora para a criação de sistemas municipais de avaliação. Conforme pesquisa² realizada em 2014 por Bauer, Pimenta, Horta Neto e Souza (2015) já se observa forte tendência, por parte de diversos municípios brasileiros, de criar os próprios sistemas de avaliação.

Ao analisarmos tais políticas, vimos que se apoiam na racionalidade dos números para direcionar a Educação e, sob a lógica meritocrática e classificatória, reduz-se a testes estandardizados, que são constituídos por instrumentos limitados. Essas, segundo Freitas (2007) e outros pesquisadores, não têm colaborado para construção da qualidade socialmente referenciada, quando insistem na aplicação de testes em larga escala limitando tanto a

² Pesquisa realizada com o objetivo de obter informações sobre a existência ou não de avaliações externas próprias dos municípios, identificando os motivos que justificaram sua criação ou aquisição e seus delineamentos metodológicos. Além disso, buscou-se identificar usos dos resultados das avaliações, tanto federais como estaduais e municipais, na gestão educacional dos municípios.

identificação dos problemas educacionais quanto a colaboração para promoção da qualidade. Contudo, “[...] quando esses indicadores são utilizados como parâmetro de qualidade da Educação, fornecem uma visão “míope”, uma vez que eles não conseguem apreender a complexidade da realidade educacional” (RICHTER, 2015, 397).

Todavia, Minas Gerais, no campo da Educação, investe na divulgação de um estado que se compromete com a qualidade da Educação e usa seus resultados para certificação de seu discurso. Contudo, analisamos essa política, buscando desvelar os seus impactos nas escolas públicas e verificar se a qualidade propalada se tem constituído de fato nesses espaços.

Ao observamos a ampliação dos sistemas de avaliação externa, sob o discurso da promoção da qualidade da Educação, vimos como suas repercussões tencionam as escolas a organizar seu trabalho pedagógico em busca por resultados demonstráveis por meio de testes estandardizados. Dessa forma, tem provocado pressões e tensões sobre as escolas e seus sujeitos, tornando-os “reféns” dos resultados.

No campo empírico de investigação, vimos que as escolas buscam mecanismos para atender às exigências das metas, a exemplo do processo de intensificação de preparo dos estudantes e docentes para que se saiam bem nos testes sob o artifício de responsabilização unilateral, ou seja, o Estado se exime de suas responsabilidades com a qualidade da Educação e sua corresponsabilidade pelos resultados das escolas e transfere aos profissionais da Educação a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da instituição no resultado obtido. Nesse sentido, não resta muito a esses sujeitos, a não ser a opção de preparar bem seus estudantes para que alcancem melhores resultados, significativos ou não em termos de aprendizagem.

Como profissionais da Educação, somos impulsionados a compreender e a problematizar a centralidade e os objetivos a que tem servido a avaliação. Interpretar essa questão exige investigarmos o percurso histórico e político desse processo, o que traz sentido a este e tantos outros estudos tornando-o atual e relevante.

Desse modo é que nos propusemos a estudar a política de avaliação do estado de Minas Gerais, no qual nos situamos, buscando identificar que impactos o SIMAVE tem provocado nas escolas e se ele tem produzido, de fato, qualidade educacional, o que nos impulsiona a questionar: de que qualidade estão falando?

Minas Gerais é um dos estados pioneiros na criação de sistemas próprios de avaliação. Após algumas experiências de programas de avaliação da rede pública, em 2000, o SIMAVE foi implementado como política oficial de avaliação mineira. Ele é composto atualmente por

três programas: Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE).

O interesse na pesquisa dessa temática relaciona-se a uma trajetória formativa/profissional. Desde a Graduação no curso de Pedagogia, lugar onde pela primeira vez fui levada a refletir acerca da avaliação- processo que até então, parecia-me uma ação natural, puramente técnica e obrigatória no processo de ensino e aprendizagem no qual não cabiam questionamentos em sua forma ou conteúdo - tenho sido inquietada pelo tema.

Essas primeiras inquietações conduziram-nos ao interesse de conhecer um pouco mais sobre o assunto. Participando de seminários, encontramo-nos com o Grupo de Estudo e Pesquisa em Avaliação Educacional (GEPAE)³ que tem como objetivo o desenvolvimento de estudos, de pesquisa e de extensão voltados para avaliação em suas diferentes modalidades e níveis. Esse grupo tem como mobilização unir esforços para refletir e problematizar coletivamente um sentido mais significativo para a avaliação educacional. Esse coletivo é motivado pela defesa de uma Educação humanizadora, na qual a avaliação se configura pelo acompanhamento e pela promoção das aprendizagens e não mais para a hierarquização e para a exclusão.

O grupo aproxima-se, assim, de um projeto social, de parcerias e diálogos entre universidade e Educação Básica na luta e no desejo por um projeto de Educação Inclusiva para além dos objetivos marcados pela ideologia mercadológica. Desse modo, tem articulado várias ações no âmbito acadêmico (pesquisas, seminários, cursos de extensão, grupos de estudos na universidade, centro de formação municipal e dentro de escolas) e escolar com profissionais da Educação que cada vez mais se juntam-se para estudar o tema. Esse movimento tem-nos dado esperanças ao passo que, a cada dia, percebemos mais profissionais interessados/as em compreender e discutir sobre avaliação e sobre políticas públicas de Educação. Assim, o interesse e a história deste trabalho coadunam-se com as angústias na atuação profissional da pesquisadora e os anseios por uma Educação melhor, como busca coletiva do GEPAE.

Como professora e supervisora da Rede Municipal, esta pesquisadora encontra nesse grupo suportes para uma prática avaliativa formativa, ainda que esse movimento provoque

³ O Gepae é constituído, desde 2000, por estudantes da Graduação, professores/as da rede municipal, estadual, federal (ensino superior e Educação básica) e da rede privada, professores/as e estudantes da Pós-Graduação *lato sensu e stricto sensu* de diversas áreas unidos pelo desejo de estudar, debater e pesquisar sobre as questões da avaliação em suas diferentes modalidades (Avaliação para as Aprendizagens, Institucional, Sistêmica e as políticas de avaliação)- e suas repercussões na Educação.

muitas resistências no contexto escolar e desperte angústias em quem decide enfrentá-lo. Discutir avaliação é falar de um assunto árido, mas necessário. Não nos podemos omitir em falar de algo que tem impactado diretamente a Educação, os/as estudantes e os/as profissionais, mesmo porque, em todos os sistemas (municipal, estadual ou federal), instâncias e modalidades, a avaliação está presente e tem assumido forte regulação nas instituições escolares. Sobre ela, velhas e novas contradições e desafios se confrontam, o que exige que tenhamos um claro referencial teórico que respalde nossas concepções e práticas. No quadro dos posicionamentos de estudiosos da área, há razoável consenso de que a criação de um instrumento de avaliação do desenvolvimento da Educação Básica poderia representar avanços em termos de acompanhamento e de monitoramento da situação educacional brasileira (SAVIANI, 2007; SOUSA, 1997, 2014; FREITAS *et al.*, 2011). As reservas situam-se, principalmente, no papel atribuído às avaliações externas na interface com escolas, isso porque “[...] as provas estandartizadas constituem peça primeira de aferição da qualidade, requerida a adequação das escolas a padrões de qualidade traçados externamente a ela” (NARDI; SCHENEIDER; RIOS, 2014, p. 372), o que assume rumo distinto de uma interface que contribua para que as comunidades escolares, de posse de informação sobre o desempenho de seus alunos e sobre outros campos, as tome como elemento de subsídio para análises que iluminem suas tomadas de decisão visando à melhoria da qualidade de Educação (NARDI; BASTIANI, 2015).

Ao que temos observado, de um modo geral, as avaliações não têm servido aos propósitos formadores e mediadores, não têm conduzido a tomada de decisões no sentido da transformação das escolas, dos sujeitos e das aprendizagens na perspectiva emancipadora. Nesse contexto, as escolas e seus profissionais buscam gestar de um lado, as normatizações dessas políticas, exercendo algumas práticas voltadas às suas orientações, de outro, têm que lutar para não perder sua autonomia pedagógica.

Richter (2015) nos chama atenção para o fato de as críticas aos modelos de avaliação em larga escala, pautada em testes estandardizados de cunho neoliberal precisam ser questionados e analisados, contudo, isso não pode significar a negação da própria avaliação, da prestação de contas ou da responsabilização, pois isso não contribui com um sistema democrático e com o desejo da promoção de uma Educação de qualidade social que ansiamos. Para a autora, “[...] o que está em voga diz respeito a qual avaliação é realizada e com qual intencionalidade (RICHTER, 2015, p. 88)”. São esses sentidos que devemos refletir e se necessário, confrontar.

Dito isso, esclarecemos que não somos contrários à avaliação externa. Concordamos com Richter (2015), quando comprehende que a avaliação externa pode ser fundamental para o sistema educacional, se estiver comprometida com uma Educação emancipatória.

Ela tem um papel central para compreender o percurso realizado, os problemas enfrentados e os fatores que limitam a conquista dos objetivos, seja no âmbito do sistema ou como uma das dimensões a serem observadas na avaliação institucional da escola; contribui para rever e reelaborar o posicionamento dos envolvidos diante da responsabilidade e ética com a Educação, bem como para a tomada de decisão sobre quais ações seguir, com o intento de avançar no processo, tanto no campo da instituição quanto, centralmente, no âmbito dos sistemas nas políticas públicas de Educação (RICHTER, 2015, p. 87).

Por certo, o aceleramento dessas políticas, a ausência de condições concretas para que o coletivo da escola discuta, comprehenda e tome posição frente a elas têm-nos conduzido a muitas angústias. As complexas inter-relações entre Educação, avaliação e qualidade constituem um tema desafiador e caro, sobretudo, quando trabalhamos no chão da escola e somos confrontados a optar por uma Educação significativa ou por uma Educação que se baseia no preparo dos estudantes para que se saiam bem nos exames educacionais.

Assim, sabemos que diversas pesquisas sobre a temática vêm sendo desenvolvidas, contudo, o afunilamento cada vez mais intenso dessas políticas indica a necessidade da contínua discussão dessa problemática, principalmente quando a investigação se constitui do ponto de vista dos determinantes sócio-histórico-políticos da avaliação por acreditarmos que não é possível realizar uma reflexão crítica sobre as políticas públicas sem analisá-las em seu contexto.

É nesse sentido, que o GEPAE se propôs a realizar uma pesquisa intitulada “A produção da qualidade a partir da política de avaliação sistêmica mineira nas Redes Municipais de Uberlândia e Ituiutaba”⁴ cujo objeto de análise é o SIMAVE instituído e regulamentando com a Resolução Nº 104 de 14 de julho de 2000 como estratégia na melhoria da Educação pública no estado de Minas Gerais. A pesquisa desenvolvida pelo grupo busca compreender quais têm sido os impactos da avaliação sistêmica nas escolas, investigando que

⁴ Projeto APQ 02030-13 FAPEMIG/DEMANDA UNIVERSAL envolvendo a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o campus Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (Facip) e o Grupo de Pesquisa em Avaliação Educacional (GEPAE) composto pelos pesquisadores Dra. Leonice Matilde Richter, Profa. Dra. Maria Simone Ferraz Pereira, Me. Clarice Carolina Ortiz de Camargo, Me. Éliton Meireles de Moura, Me. Rafael Martins Mendes, Me. Wilma Ferreira de Jesus, Me. Natália Luiza Silva, mestrandas Alesandra Ferreira Bento Souza e Patrícia Aparecida da Silva, Profa. Luciana Guimarães, Profa. Vanessa Cristina Sousa Prado, Profa. Leila Aparecida Pereira Rosa Oliveira e graduandas Júlia Rossi Rodrigues, Thaiane Alexandre da Silva e Keila Fernanda Silva sob a coordenação geral da Prof. Dra. Olenir Maria Mendes. A pesquisa buscou compreender quais têm sido os impactos da avaliação sistêmica na organização do trabalho pedagógico de seis escolas da Rede Municipal situadas nos municípios de Uberlândia e Ituiutaba- MG, investigando que tipo de transformações tem provocado e se estas têm produzido de fato, qualidade educacional.

tipo de transformações têm provocado e se elas têm produzido, de fato, qualidade educacional. Como objetivo específico, sentimos a necessidade de compreender as lógicas que perpassam essa política e o que os sujeitos da escola (profissionais, estudantes e família) têm entendido por escola de qualidade. A pesquisa foi realizada nos municípios de Uberlândia e Ituiutaba, com a participação de seis escolas municipais selecionadas com base em seus índices de desempenho no SIMAVE.

A pesquisa de Mestrado é parte da pesquisa coletiva desenvolvida entre os dois municípios. Contudo, no presente relatório, dialogamos apenas com os dados das escolas de Uberlândia em que apresentamos alguns aspectos mais gerais de suas três escolas pesquisadas. Todavia, entre as três, uma escola nos chamou atenção, por apresentar dimensões de qualidade por vezes distintas entre as demais. Coube-nos, então, compreender essa especificidade que se configurou como campo empírico aprofundado de nossas investigações.

Vale destacar que essa escola tem alcançado os maiores desempenhos de proficiência tanto no âmbito do município como no estado na avaliação mineira. Também tem sido considerada desde seu surgimento como uma instituição de qualidade reconhecida socialmente por seus/suas estudantes, pelas famílias das crianças, por profissionais que nela atuam e pela própria Secretaria Municipal de Educação.

A escrita desse relatório foi organizada em cinco capítulos. No primeiro, discorremos sobre os procedimentos teórico-metodológicos utilizados em busca de respondermos aos propósitos do estudo e realizamos uma breve descrição da escola que investigamos, buscando identificar em seu contexto e a caracterização de elementos que nos auxiliem na análise de dimensões que influem na produção de sua qualidade. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, fundamentada em Minayo (1992; 2001), entre outros. Sob essa perspectiva, utilizamos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo com observações, registro fotográfico, questionários e entrevistas.

No segundo capítulo, discutimos brevemente com o apoio de Saviani (2014) alguns avanços e retrocessos ao longo do percurso histórico da Educação brasileira para então situarmos a avaliação nesse processo. A partir daí, buscamos apresentar algumas discussões do que vem sendo realizado acerca da constituição das políticas de avaliação em larga escala na Educação Básica no Brasil, a fim de compreendermos sua configuração como instrumento de regulação⁵ dos sistemas educacionais desde a década de 1990. Dialogamos com autores

⁵ Segundo Freitas (2005, p.912-913), “os variados espaços dos sistemas de ensino são disputados por propostas políticas, por diversas concepções educativas e, por que não reconhecer, também pela inércia da rotina diária.

que se têm debruçado no estudo e na pesquisa da temática da avaliação externa em sua constituição histórica, política e econômica como, por exemplo, Afonso (2001), Freitas (2003, 2007, 2009, 2012, 2015), Dourado e Oliveira (2009), Sordi (2012), Richter (2015), entre outros. Em seguida, realizamos uma busca por artigos, dissertações e teses que versam sobre o sistema SIMAVE, seu processo histórico e político. Entre elas, duas dissertações de Mestrado: Silva (2005) e Soares (2011), que nos auxiliaram na compreensão histórica da organização do sistema e duas teses de Doutorado que discutem o SIMAVE a partir de uma análise política da constituição do sistema: Antunes (2015) e Richter (2015).

No terceiro capítulo, abordamos a discussão do conceito de qualidade, um termo também central nas atuais políticas públicas, a fim de compreendermos sob qual perspectiva tem sido empregado no campo educacional. Nessa perspectiva, dialogamos com Gentili (2001), Enguita (2001), Dourado e Oliveira (2009), Rebelatto (2015), Dourado, Saviani, Araújo Filho (2014), Bondioli (2004), Freitas (2005), entre outras referências.

Sabemos que as políticas públicas se têm preocupado mais com a figura do/a professor/a do que com o conjunto dos atores da escola, com isso, superdimensionam seu papel, seu poder e logo, a responsabilização pela melhoria da qualidade do ensino, mas temos compreendido com Freitas (2012) que não é apenas o/a professor/a que precisa ser reflexivo, mas o conjunto de sujeitos que habitam esse espaço. A escola é habitada por diferentes protagonistas (funcionários, estudantes, gestores, pais etc.) e sem o concurso do conjunto da escola, limita-se muito a possibilidade de transformação dos processos da Educação (FREITAS, 2012). É desse modo que convidamos, além dos/as docentes, os/as estudantes e seus familiares para dizerem o que entendem por qualidade da Educação. Desse modo, no quarto capítulo, destacamos as vozes dos atores das três instituições do município de Uberlândia, por meio da aplicação de questionários aos estudantes, entrevista a uma amostra de suas famílias e com as seis professoras atuantes nas três escolas pesquisadas, sendo duas de cada escola (uma que atua no terceiro ano e outra do quinto ano), em busca de compreendermos seus sentidos e percepções a respeito da qualidade da Educação.

Daí não se poder discutir conceitos como o de “regulação” sem antes se estabelecer de qual política pública estamos falando. Uma ampliação inadequada do conceito de “regulação” implicaria considerar regulação indevida até mesmo a ação do Estado para, por exemplo, fazer cumprir direitos arduamente conquistados nas lutas sociais, entre eles o direito de acesso ao conhecimento historicamente acumulado por meio dos processos escolares. “Regular”, no sentido amplo do termo, é vocação de toda política pública, entretanto “regulação” foi um termo construído no interior das “políticas públicas neoliberais”, cuja eficácia maior no Brasil foi obtida na gestão de Fernando Henrique Cardoso, para denotar uma mudança na própria ação do Estado, o qual não deveria intervir no mercado, a não ser como um “Estado avaliador” (cf. Dias Sobrinho, 2002b).

Compreendemos que esses diversos sujeitos são protagonistas⁶ importantes na compreensão e na produção da qualidade da escola, ainda que, por vezes, sejam desconsiderados e silenciados nas políticas de Educação.

Na pesquisa coletiva, foram entrevistadas também as diretoras das escolas, contudo, por razões do tempo para conclusão da pesquisa de Mestrado, optamos por trazer no recorte apenas os dados dos estudantes, famílias e docentes. A razão que nos conduziu a usar os dados das três instituições foi que o quantitativo nos trouxe mais elementos para discussão e algumas análises sobre a qualidade da escola.

As concepções desses protagonistas se revelaram por vezes ambíguas, por um lado, destacam muitas evidências de indicadores de qualidade social, como a valorização dos/as profissionais das escolas, a infraestrutura local, os projetos desenvolvidos, o comprometimento dos/as docentes com o aprendizado dos/as estudantes, as relações interpessoais etc. Por outro, revelaram, também, visões fortemente conduzidas pela lógica presente nas políticas de avaliação em larga escala atuais quando muitos (docentes, famílias e estudantes) passaram a supervalorizar o índice de desempenho alcançado pelas escolas e, no caso de algumas famílias, quando o utilizam como balizadores na hora de escolherem onde matricularão seus/suas filhos/as.

No capítulo quinto, discutimos os impactos da AE na organização do trabalho pedagógico de uma das escolas. Trata-se da escola que decidimos olhar mais de perto, na expectativa de compreendermos por que aquele espaço tem sido amplamente considerado como uma escola pública de qualidade. A partir dos dados construídos nas observações, conversas informais com diversos profissionais, leituras de documentos da instituição e excertos das entrevistas e questionários, organizamos quatro categorias que foram construídas no âmbito da pesquisa coletiva: 1- Os impactos da AE nas escolas 2- Preparação para Avaliação Externa: quando a organização do trabalho pedagógico é influenciada pela AE; 3- O clima de tensão propiciado pela AE; 4- Repercussões da AE na avaliação da aprendizagem.

Para concluir o capítulo, destacamos algumas práticas de ensino, aprendizagem e avaliação presentes na EMMFR que disputam espaço com as repercussões provocadas pela avaliação em larga escala. As experiências observadas revelaram uma escola que também desenvolve processos de qualidade que se constrói no processo e que considera múltiplas formas de avaliar e intervir para melhorar. Essas ações dão relevo àquilo que não tem sido

⁶ Alguns poderão questionar-nos por que não dialogamos com a direção e outros profissionais da escola. Compreendemos que todos os protagonistas da escola têm papel fundamental na compreensão e na qualificação das escolas, contudo, por razões do tempo para conclusão da pesquisa de Mestrado, optamos por trazer no recorte apenas os dados dos estudantes, famílias e docentes

muito propagado: a escola pública tem qualidade, ou melhor, é possível que uma escola pública tenha qualidade, e esse projeto não depende de aferições quantitativas externas, depende, antes de tudo, de investimento financeiro, da valorização e participação dos sujeitos que habitam esse espaço de modo que tenham a possibilidade de experimentar experiências significativas de produção de conhecimento.

Nas considerações finais, fechamos não com respostas, mas com algumas reflexões possíveis a partir das problematizações da pesquisa: que tipo de transformações a avaliação mineira têm provocado na organização do trabalho escolar? É possível construirmos outro projeto de Educação, outra avaliação, outra qualidade referenciada socialmente, uma escola menos excludente e mais humanizadora?

Creamos que investigar de que maneira as políticas de avaliação têm impactado a vida das/nas escolas, desvelar suas concepções e convocar para a análise outros indicadores de qualidade e outros responsáveis pela promoção da qualidade da Educação/escola é buscar possibilidades de superação ao que está posto, ainda que saibamos dos limites já impostos de uma sociedade capitalista, pois, como nos lembra Freitas (2008), partimos do pressuposto de que a escola não é uma ilha isolada da influência da sociedade, não está livre dela, mas também não é completamente determinada por ela. Entendermos os limites existentes para a Educação, ajuda-nos a lutar por sua transformação sem que nos enganemos com ideias ingênuas (FREITAS, 2008).

CAPÍTULO 1 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

No intuito de compreender os impactos do SIMAVE na Organização do Trabalho Pedagógico das escolas públicas, a fim de identificar se têm contribuído para construir a qualidade educacional, bem como, compreender as lógicas que perpassam essas políticas e o que pensam os atores da escola sobre qualidade, abordarmos, neste capítulo, os procedimentos teórico-metodológicos que nortearam os caminhos da pesquisa.

Como já dito, esta pesquisa é parte de outra maior realizada pelo GEPAE com a participação de diversos/as pesquisadores/as em dois municípios mineiros: Uberlândia e Ituiutaba, envolvendo seis instituições lotadas em suas Redes Municipais de Educação. Como recorte, trazemos em foco as análises de uma das instituições investigadas e, por vezes entrelaçaremos às discussões de alguns dados referentes às outras duas escolas de Uberlândia, por nos indicarem algumas reflexões na compreensão da produção da escola de qualidade.

Ainda que seja um recorte com o olhar “para dentro” de uma das instituições e, portanto, um olhar por vez mais particular, não podemos deixar de afirmar que este texto foi escrito “a muitas mãos”. Constam aqui experiências e reflexões coletivas construídas ao longo de muitos encontros com o grupo de pesquisa integrantes do GEPAE.

Sobre essa experiência, Alvarado Prada (2012) interpreta a pesquisa coletiva como uma forma de construção do conhecimento na partilha com o outro, em que se valorizam os conhecimentos dos/as participantes visando conhecer e transformar a realidade coletivamente. Segundo o autor,

[...] a pesquisa coletiva traduz um pensamento por meio da ação coletiva. Entretanto é, ao mesmo tempo, sustentada nas individualidades dos participantes do processo de desenvolvimento da mesma. Nesse sentido, as atividades de pesquisa são também construções coletivas, de pensamentos coletivos que podem ser transformadores das individualidades (ALVARADO PRADA, 2012, p. 183).

Durante os encontros com grupo de pesquisa, íamos tecendo perguntas, levantando e questionando hipóteses, construindo coletivamente conhecimentos.

Mediante as ações formativas que ocorrem, também podem constituir-se num processo de reflexão sobre a realidade e sobre elas mesmas, e/ou num estudo de outras experiências. Na maioria dos casos, provoca mudanças de pensamento, o que implica também na mudança de atitude e de postura diante do coletivo (ALVARADO PRADA, 2012, p. 183).

É nessa direção que acreditamos que o tema deste projeto, investigado a partir de uma proposta de trabalho coletiva, possui uma relevância social, científica, política e pessoal, se puder contribuir com elementos teórico-práticos para a formação de professores/as, ampliando

a discussão sobre a temática da avaliação sistêmica mineira e a produção da qualidade do ensino. Em sentido mais restrito, temos como intuito cumprir com as razões de ser de qualquer pesquisa, ou seja, a busca de um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na compreensão da realidade que observamos.

A pesquisa que propusemos constituiu uma tarefa árdua, uma vez que o fenômeno que desejávamos estudar — qualidade da Educação — é histórico, complexo e polissêmico e se intensifica ainda mais quando o lócus da investigação é a escola e o objeto, políticas de avaliação em larga escala. Como pesquisadoras e profissionais diretamente envolvidas com todo esse contexto, desejamos apreender os “[...] processos que vão além daquilo que observamos à primeira vista para compreender o fenômeno segundo alguns referenciais bem definidos (que não são únicos nem universais)” (GATTI, 2002, p. 10).

Assim, optamos pela abordagem de pesquisa qualitativa que, segundo Minayo (2001), responde a questões muito particulares e se ocupa nas Ciências Sociais com um nível de realidade que não pode ser quantitativo. Propicia ao(a) pesquisador(a) trabalhar com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes como parte da realidade social investigada, em que o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre seu fazer e sua interpretação (MINAYO, 1992). Pressupõe ainda que,

Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem essa que se constrói com um ritmo próprio e particular (MINAYO, 2001, p. 25).

Ao investigar os impactos da avaliação externa nas escolas, a pesquisa qualitativa mostrou-se mais adequada, pois o “[...] universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (MINAYO; GOMES, 2001, p. 21).

Bogdan e Biklen (1994, p. 51 afirmam: “[...] o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre investigadores e os respectivos sujeitos, dado esses não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.”

De acordo com André (1995), a abordagem qualitativa teve seu desenvolvimento e destaque no final do século XIX, 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. O propulsor dessa busca foi primeiramente Dilthey que, junto a Weber e outros estudiosos,

aderiu ao movimento e passou 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 pesquisador não é neutro etc.) ou fenomenológica que dão origem à abordagem qualitativa de pesquisa (ANDRÉ, 1995).

Além da defesa de uma nova visão do conhecimento, havia ainda na crítica à concepção positivista de ciência, um debate entre o quantitativo e o qualitativo que se prolongou até o final dos anos de 1980. Atualmente, alguns autores concordam que as duas abordagens e os dados delas advindos não são necessariamente incompatíveis. Para Minayo e Gomes (2001, p. 22), “[...] entre eles há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e fidedignidade interpretativa”.

Assim, em busca de responder às questões propostas, trabalhamos também com elementos quantitativos com ênfase na análise qualitativa. Fizemos uso dos índices de desempenho, coletados no *web site*, de dados coletados em questionário que por si só não poderiam explicar a realidade social, mas que nos forneceram subsídios para análises e compreensões do fenômeno investigado. Como Minayo e Gomes (2001, p. 25), “[...] acreditamos na relação fértil e frutuosa entre abordagens qualitativas e quantitativas que devem ser vistas em oposição complementar”.

De acordo com Ludke e André (1986), para se realizar pesquisa, é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o que já se tem pesquisado a seu respeito e isso se faz a partir do estudo de um problema que inquietou seu pesquisador, que passa a buscar soluções para ele. “Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharem o assunto anteriormente” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 02).

Nessa perspectiva, optamos por seguir as etapas indicadas por Minayo (2001) considerando a pesquisa como um “labor artesanal” que se constitui no próprio “[...] *ciclo da pesquisa*, ou seja, um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações” (MINAYO, 2001, p. 26).

O projeto coletivo se estruturou pela investigação da *fase exploratória*⁷, quando dedicamos um tempo para interrogarmos preliminarmente o objeto, os pressupostos, as teorias

⁷ Formalmente, a fase exploratória termina quando o pesquisador definiu seu objeto de pesquisa, construiu o marco teórico conceitual a ser empregado, definiu os instrumentos de coleta de dados, escolheu o espaço e o

pertinentes, a metodologia apropriada e as questões que nos levariam ao trabalho de campo. Essa etapa foi realizada por constantes encontros coletivos com o grupo de pesquisa adoçados pelos acolhedores ambientes de algumas pesquisadoras, acompanhados de boas risadas, quitandas⁸ saborosas e muitos desejos embalados pela utopia galeana⁹, de que seríamos capazes de refletir e compreender junto aos/as profissionais da escola as lógicas impostas pelas políticas de avaliações em larga escala e questioná-las quando servirem para engessar os processos de ensino e de aprendizagem, ainda que compreendamos os limites que cerceiam nossa autonomia.

Na fase seguinte, ou seja, a realização do *trabalho de campo*, Minayo (2001) propõe que se escolham nessa etapa, instrumentos que, combinados, podem dar-nos melhores e mais possibilidades de análise do objeto. No campo empírico, combinamos o uso de instrumentos: questionário, entrevista, observação, registro em imagens (fotos), recolhimento de alguns materiais presentes na escola como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), Plano Curricular, atividades didáticas e avaliativas (provas), que nos auxiliaram na compreensão e análise da realidade.

Por fim, Minayo (2001) propõe que seja feito o *tratamento do material* recolhido no campo em: ordenação; classificação e análise. Desse modo, o tratamento do material deve conduzir-nos à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição (MINAYO, 2001). A investigação se constituiu a partir de três momentos:

A) A pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (1999), desenvolve-se a partir de materiais já elaborados, com as contribuições de outros/as autores/as que dão um trato especial e importante sobre o que se vai pesquisar. Desse modo, realizamos o levantamento de estudiosos que se têm debruçado sobre o tema avaliação, primeiro em uma perspectiva macro, buscando compreensão contextualizada do objeto desde a chamada reforma da Educação e regulação do Estado, em que as avaliações de larga escala foram utilizadas como principal instrumento de verificação e promoção da qualidade de Educação entre os entes federados. Entre os/as autores/as, estão Afonso (2001, 2009), Freitas (2007, 2009, 2012), Dourado; Oliveira; Santos (2007), Sordi (2012), Malavasi (2012), entre outros. Em seguida, nos delimitamos nos autores que se têm debruçado no estudo da avaliação sistêmica mineira.

grupode pesquisa, definiu a amostragem e estabeleceu estratégias para entrada no campo. (MINAYO, 2001, p.32)

⁸ Na região do Triângulo Mineiro, “quitadas” são “conjuntos de iguarias doces e salgadas feitas com massa de farinha; pastelaria” (HOUAISS, 2011, verbete “quitanda”

⁹ A utopia serve “para que eu não deixe de caminhar” (Galeano).

B) A pesquisa documental se efetuou a partir do levantamento de alguns textos legais que regulamentaram a Educação no Brasil no âmbito federal, como a LDB 9394/96; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007), que regulamentou, como uma de suas metas, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e, por último, analisamos com mais evidência o Plano Nacional da Educação (2001-2011) e o atual (2014-2024). O último tem sido destacado com um dos mais promissores em busca da qualidade da Educação, embora guarde alguns equívocos, no que se refere ao conceito de qualidade. No âmbito estadual, estudamos alguns princípios presentes na política de Educação mineira e alguns documentos referentes ao SIMAVE que chegam até as escolas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais como, por exemplo, os Boletins Pedagógicos, a Revista do Gestor e o Roteiro Básico para a Discussão e Apropriação dos Resultados. Quanto às escolas, utilizamos o Projeto Político Pedagógico, o Planejamento Curricular Anual e alguns materiais didáticos (atividades e provas).

Segundo Ludke (1986), a análise documental constitui uma técnica de abordagem de dados qualitativos que, por meio da utilização de documentos, possibilita ao pesquisador encontrar informações que venham a contribuir com o aprofundamento de seu estudo. Assim, “[...] os documentos são, por natureza, fonte de informações; não são apenas fontes de informações contextualizadas, mas surgem em determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LUDKE, 1986, p. 39).

C) No campo empírico nos aproximamos das escolas envolvidas na pesquisa e na interação com a realidade e com os sujeitos que dela faz parte, tecemos hipóteses e novas problematizações, o que nos possibilitou a construção de “[...] um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social” (MINAYO, 2001, p. 61). Compreendemos que só a partir da inserção e investigação da realidade concreta poderíamos significar o impacto das avaliações externas na escola e como os sujeitos dessa comunidade formulam suas concepções de qualidade.

Para a seleção das seis instituições que fariam parte da pesquisa coletiva estabelecemos os seguintes critérios:

1. As seis escolas deveriam atender o Ensino Fundamental I (com turmas de terceiro e quinto ano) situadas na Rede Municipal de Uberlândia e de Ituiutaba.
2. Terem sido avaliadas no período de 2007 a 2013 e constar seus resultados publicizados no *website* do Governo referente às turmas de terceiro e quinto anos.
3. Duas deveriam demonstrar alta evolução (com evolução no padrão de desempenho recomendado); duas que evoluíram de maneira mediana (evolução padrão de

desempenho intermediário) e duas escolas com baixa proficiência (padrão de desempenho baixo).

A escolha por observar apenas turmas de terceiro e quinto anos se deu pelo fato de corresponderem às séries dos anos iniciais do EF que são avaliadas, respectivamente, pelo PROALFA e PROEB.

Como já explicitado, nesta dissertação apresentamos alguns dados de modo mais panorâmico das três escolas situadas em Uberlândia, e logo, voltamos para análises mais aprofundadas sobre os dados de uma dessas instituições.

A escolha por olhar para as três instituições de Uberlândia se justifica por nos dar, em termos quantitativos e qualitativos, melhores elementos de análise e pelo fato de as pesquisadoras atuarem na área da Educação nesse município, o que nos levou ao desejo por conhecer um pouco mais sobre essa realidade específica.

1.1 Definindo o campo de pesquisa: a escolha das três escolas

A partir da pesquisa realizada em 2014 na Secretaria Municipal de Educação (SME) por meio do Portal da Prefeitura de Uberlândia, localizamos toda a relação de unidades escolares pertencentes à SME. A listagem está organizada de modo que possamos identificar as unidades e suas respectivas etapas atendidas (Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental). A partir dessa identificação, iniciamos a seleção das unidades, observando apenas aquelas que ofereciam o EF I com atendimento de turmas de terceiro e quinto anos.

A Rede Municipal é composta por 116 escolas¹⁰ sendo 63 instituições de atendimento à Educação Infantil e 53 que atendem ao Ensino Fundamental (EF)¹¹. A Rede dividiu as escolas em cinco polos, denominados setores Leste, Oeste, Norte, Sul e Central. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, a organização foi realizada com o objetivo de facilitar a identificação das especificidades educacionais de cada região, bem como a elaboração e a implementação de ações.

¹⁰ As instituições públicas municipais que atendem à Educação Infantil não correspondem aos objetivos de nossa pesquisa.

¹¹ Há outras escolas de EI que funcionam com subsídios do município denominadas Ong's, que não compõem a relação do total de 116 unidades escolares.

No que concerne às escolas que atendem à primeira etapa do Ensino Fundamental, 40 se situam na Zona Urbana (ZU) e treze na Zona Rural (ZR). Apenas aquelas situadas na zona urbana tiveram seus dados analisados em nossa pesquisa¹².

Das 40 escolas da ZU, 39¹³ já passaram em algum momento pelas avaliações mineiras, porém, apenas 31 fizeram parte da análise por atenderem ao critério da pesquisa, ou seja, passaram pela AE em todo o período pesquisado (2007-2013) e tinham seus resultados publicizados no *web site* do Governo.

Na maior parte das vezes, seus resultados são mais elevados do que os desempenhos alcançados pelas escolas da rede estadual. Entre os dezenove resultados apresentados, Uberlândia ficou com maior proficiência de desempenho por quinze vezes. As escolas da rede estadual ultrapassaram a média no padrão de desempenho em quatro avaliações: uma vez no PROALFA (em 2013) e três vezes no PROEB Matemática (em 2010, 2011, 2013). Conforme demonstrado no quadro 1.

Quadro 1 Comparativo das proficiências de desempenho da rede estadual e municipal de Uberlândia

| Comparativo das proficiências de desempenho do estadão e município | | | | PROEB PORT. | | | PROEB MAT. | |
|--|----------|------------|--|-------------|------------|------------|------------|------------|
| PROALFA | | | | MÉDIA MG | | MÉDIA UDIA | | |
| ANO | MÉDIA MG | MÉDIA UDIA | | MÉDIA MG | MÉDIA UDIA | | MÉDIA MG | MÉDIA UDIA |
| 2007 | ----- | ----- | | 190,4 | 197,8 | | 200,2 | 205,6 |
| 2008 | ----- | ----- | | 196,9 | 202,0 | | 209,0 | 212,7 |
| 2009 | 514,1 | 528,0 | | 204,1 | 210,0 | | 215,4 | 217,3 |
| 2010 | 536,6 | 545,1 | | 206,5 | 210,1 | | 223,8 | 223,3 |
| 2011 | 563,2 | 567,9 | | 207,2 | 208,4 | | 227,1 | 225,3 |
| 2012 | 556,1 | 566,6 | | 206,8 | 215,1 | | 227,1 | 228,4 |
| 2013 | 570,8 | 550,7 | | 205,0 | 210,2 | | 225,5 | 224,6 |

■ Momentos em que a média do município ficou acima da média do estado
----- Não há lançamentos nos resultados no *web site* governamental.

Fonte: organização da pesquisadora a partir de dados no *website* SIMAVE

Durante o levantamento, tomando como referência os anos entre 2007 a 2013, constatamos que nesse município nunca houve uma instituição que tenha ficado com resultado “baixo desempenho”. Para resolvemos esse impasse diante dos critérios de seleção

¹² As escolas das zonas rurais não fizeram parte da nossa seleção em razão de orçamentos insuficientes para deslocamentos dos/as pesquisadores/as, embora seus resultados tenham nos causado interesse quando pelo menos uma delas apresentou o maior desempenho entre todas as escolas nas avaliações do Simave.

¹³ Uma das escolas da rede urbana é um Campus de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que por sua especificidade, não passa pelas avaliações externas.

elencados, criamos particularmente para esse município, um subdesempenho que denominamos "Padrão de Desempenho Intermediário mais baixo"¹⁴.

Para a entrada nas escolas, o GEPAE acionou a Secretaria de Educação e mesmo quando houve autorização dessa instância, estabelecemos que só realizaríamos a pesquisa com a concordância também da escola. Desse modo, organizamo-nos em equipes¹⁵, entramos em contato com as diretoras e solicitamos a permissão para realizar a investigação, momento em que entregamos uma cópia do projeto. O mesmo se deu com as docentes que participaram da pesquisa.

Para nomear as escolas, fizemos opção por identificá-las por nomes de mulheres que lutaram contra as injustiças e desigualdades sociais, que batalharam por igualdades de direitos entre mulheres e homens, pela libertação dos escravos e o direito à Educação para todas as pessoas. A partir de uma pesquisa, conseguimos identificar mulheres que foram silenciadas ao longo de suas histórias, e como critério de seleção, optamos por aquelas que atuaram na Educação e que nasceram em Minas Gerais.

Originaram-se, assim, os nomes fictícios dados às escolas pesquisadas em Uberlândia: Escola Municipal Nísia Floresta Augusta¹⁶ representando a instituição com padrão de desempenho intermediário mais baixo; a Escola Municipal Carolina Maria de Jesus (Bitita)¹⁷ com padrão desempenho intermediário e a Escola Municipal Maria Firmina dos Reis¹⁸ como

¹⁴ No município de Ituiutaba houve escolas que apresentaram os três padrões de desempenho (recomendado, intermediário e baixo) como estabelecido nos critérios de seleção para a pesquisa coletiva.

¹⁵ As visitas às instituições de Uberlândia foram realizadas por parte da equipe de pesquisa composta pela coordenadora da pesquisa, uma representante da Secretaria de Municipal de Educação/SME que integra o grupo e outros três pesquisadores/as dos quais fariam as observações e coletas de dados nas escolas.

¹⁶ Nísia Floresta Augusta (1810 – 1875): Pioneira na luta pela alfabetização das meninas e jovens, fundou uma escola inovadora na cidade do Rio de Janeiro, marco na História da Educação feminina no Brasil. Também foi uma das primeiras mulheres a publicar artigos em jornais de grande circulação. Considerava que a Educação era o primeiro passo para emancipação da mulher.

¹⁷ Carolina Maria de Jesus (Bitita) (1914 – 1977), autora de diários e romance e também poetisa. De família pobre, composta por mais sete irmãos, trabalhou muito desde a infância. Sua escolaridade se resume a dois anos. Sua notável história de vida nos faz admirá-la. Com pouca escolaridade, é autora de “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada”, lançado em 1960, com grande sucesso editorial. Publicou também outras obras.

¹⁸ A biografia da personagem que deu origem ao nome da escola investigada nesta pesquisa merece notoriedade. Maria Firmina dos Reis (1825 -1917) foi escritora, jornalista, musicista e professora primária de uma classe mista e gratuita em Guimarães, Maranhão, defendeu a abolição em jornais, com poemas, charadas, contos, e no primeiro romance brasileiro de autoria feminina: Úrsula (1859). Foi descrita como tendo pele escura, cabelos grisalhos presos com um coque. Era muito querida e apreciada em sua cidade. É mais lembrada como mestra das primeiras letras do que como escritora. Sua história de luta em defesa dos/as escravos/as é surpreendente. Teve coragem para denunciar em suas escritas as condições miseráveis e desumanas a que eram submetidos os/as escravos/as. Seus argumentos eram considerados fortes e, ao mesmo tempo, demonstravam empatia e dignidade a seus personagens relatados. Ela enfatizou os castigos injustos, a péssima condição da vida dos escravos, visando a comover o leitor. Em termos de Brasil, suas preocupações e o modo pelo qual as colocou eram precoce e incomuns tanto pelo contexto, quanto por seu gênero demonstrando extraordinária coragem e clareza de concepções para sua época.

aquela que tem alcançado o padrão de desempenho recomendado, sendo essa última, a escola com a qual trabalhamos nesta pesquisa.

1.2 A Escola Municipal Maria Firmina dos Reis (EMMFR)

Após o primeiro agendamento sem sucesso, conseguimos enfim concretizar nossa visita à Escola Municipal Maria Firmina dos Reis em 22 de agosto de 2014, no período da tarde; a diretora da instituição nos recebeu amistosamente.

A equipe de pesquisadores/as se apresentou e anunciou os objetivos e pressupostos da realização da pesquisa. Deixamos claro que, embora tivéssemos autorização da Secretaria da Educação, apenas realizaríamos a investigação na escola se houvesse o consentimento da instituição. A diretora se mostrou entusiasmada e durante essa primeira conversa já nos revelou elementos a respeito do lugar que ocupa a avaliação externa na escola. Ela destacou que, na escola, já realizavam há dois anos formações entre a equipe pedagógica a fim de compreender o SIMAVE (e SAEB) e traçar estratégias para melhorar o desempenho dos/as estudantes na prova.

A Escola Municipal Maria Firmina dos Reis (EMMFR) está situada uma região do Polo Central no município. O bairro está localizado em um ponto geográfico centralizado da cidade, possui uma importante escola de formação cultural e artística (um conservatório), o centro administrativo da maior e mais importante central de telefonia da região. Algumas grandes instituições educacionais do setor privado estão nessa área. O bairro possui um centro comercial latente e suas vias cruzam com os principais acessos da cidade. Outras informações complementares da localidade são destacadas no próprio PPP da instituição que o caracteriza da seguinte forma:

[...] região central da cidade, considerado um lugar privilegiado, com recursos suficientes para viverem dignamente. Encontram-se no bairro: escolas, posto de saúde, posto policial, transporte de acesso fácil e saneamento básico, um bairro onde oferece qualidade de vida para todos que aqui se residem. (PPP EMFR, 2015, p. 12)

A EMMFR foi criada em fevereiro de 2009, quando iniciou suas atividades com dez turmas no período da manhã e dez turmas no período da tarde. De acordo com os dados fornecidos pelo Setor de Assessoria de Estatística e Censo Escolar da SME, essa instituição possui 1.281,42 m² de extensão. Atende ao Ensino regular de primeiro ao quinto ano com capacidade média para 572 estudantes pertencentes ao bairro local e de circunvizinhos próximas à unidade.

No que se refere à infraestrutura, o espaço físico conta com dez salas de aula, biblioteca, sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) e Arteterapia, sala de direção, sala dos professores com banheiro, sala de especialistas, laboratório de informática, secretaria, cantina com depósito interno, depósito externo para material pedagógico, banheiros feminino e masculino, parque infantil, quiosque, miniquadra coberta, estacionamento, duas praças, um pátio coberto, um pátio descoberto e área verde.

Em uma análise mais subjetiva, o espaço físico se apresenta de modo aconchegante e prazeroso. Embora as escolas do município sigam cores padrão (azul e branca), essa instituição se diferencia pela presença de muitas intervenções artísticas nas paredes decoradas com os trabalhos das crianças (adesivos temáticos), muitos bancos em formatos de lápis coloridos, diversidade de espaços externos e árvores situadas na rua de frente da escola e em sua entrada¹⁹. A sala dos/as professores/as possui além de uma mesa grande, uma geladeira, micro-ondas, filtro e um sofá aconchegante. O lugar convida ao lazer, à socialização e ao descanso.

¹⁹ De acordo com informações dos/as docentes de arte, o trabalho foi realizado com os/as estudantes a partir do estudo e prática de técnicas de intervenções artística conhecida como *Yarn Bombing*. De acordo com os/as docentes de arte dessa instituição trata-se de um produto a partir do trabalho desenvolvido com as crianças com o tema “Arte Urbana na Contemporaneidade”.

Figura 1 Infraestrutura- espaços externos em torno das salas de aula



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora

Figura 2: Intervenções artísticas no espaço por docentes e estudantes



Temos a certeza de que promover uma Educação de qualidade requer, também, a garantia de um ambiente físico com infraestrutura adequada, com condições para que a aprendizagem possa ocorrer e que favoreça as interações humanas.

Sabemos que a arquitetura diz muito sobre a concepção de ensino e aprendizagem. Como vimos, a instituição pesquisada possui uma infraestrutura que- ainda que não seja aquela que idealizamos plenamente- possibilita às crianças espaço para correr, brincar, realizar outras atividades que não se limitam ao espaço da sala de aula. Sobre sua organização, percebemos que, no início de cada turno, os portões são abertos com antecedência e as crianças ficam na entrada da escola e outras vão direto para o pátio. Pareceu-nos que essa escolha é feita pelas próprias crianças. Às 13 horas (no caso do turno da tarde) tocam um sinal e todas as crianças vão para o pátio da entrada, onde ficam sentadas. Todos os/as profissionais da escola estão nesse momento dividindo esse espaço (cantineiras /ASG em seus afazeres, docentes próximas às suas turmas, direção, vice-direção e pedagoga) junto às turmas. A rotina é quase sempre inalterada: dão boas-vindas, desejam uma tarde calma, dão algumas notícias, lembram alguma data importante do dia ou da semana. A exceção é na sexta-feira, quando ocorre um momento cívico²⁰ e também é feita oração coletiva, geralmente a direção diz que quem não acredita ou não deseja orar junto ao grupo deve apenas respeitar com o silêncio naquele momento.

Figura 3 Rotina da entrada



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora

O recreio acontece no pátio da escola e é dividido em dois momentos de quinze minutos, conforme cronograma previamente entregue para cada turma²¹. As crianças são livres no recreio e correm incansavelmente e não há funcionários/as cerceando-as, embora

²⁰ A Lei nº 5.700 determina a obrigatoriedade de execução semanal do Hino Nacional nos estabelecimentos de Ensino Fundamental.

²¹ A cada semana as turmas recebem a organização do horário do recreio. As turmas revezam, ora são os maiores que participam do primeiro recreio, ora são os menores.

estejam sempre presentes. Elas brincam e criam as próprias brincadeiras além daquelas disponíveis. Há duas mesas de pebolim e quem mais brinca são os meninos, mas algumas meninas se impõem e também entram no revezamento. Há três amarelinhas pintadas no chão, onde sempre há crianças brincando. O espaço para o recreio é muito amplo, com uma grande cantina e, na lateral à sua esquerda, há uma área verde seguida de um quiosque.

Durante o recreio, permanece uma auxiliar (às vezes é uma funcionária da cantina outras é a vice-diretora) com um microfone que avisa sobre o cardápio do dia e faz uma boa propaganda incentivando as crianças a se alimentarem. Quando bate o sinal, os/as estudantes se aglomeram mais ou menos cada turma em seus lugares de costume. As professoras chegam e seguem com suas turmas para suas salas.

Figura 4 Rotina do recreio



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora

A escola possui diversos projetos, alguns são externos (regulamentados pela Secretaria Municipal de Educação- SME) outros são instituídos pelos/as profissionais da instituição (ações locais). Entre os projetos mantidos pela SME estão a Classe Hospitalar, o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O projeto da Classe Hospitalar é uma ação que contribui para garantir o direito e o acesso à Educação sob quaisquer circunstâncias. Esse em questão visa a assegurar que crianças afetadas por doenças crônicas ou temporárias internadas em hospitais ou domicílios e que encontraram dificuldades para frequentar o ensino regular nas instituições escolares tenham meios alternativos de acesso aos diferentes níveis, de forma a garantir o processo de aprendizagem. Desse modo,

Visando o acompanhamento pedagógico e regularização da vida escolar dos alunos em nível escolar do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, que se encontrarem hospitalizados em regime de internação prolongada ou recorrente, portadoras de patologias crônicas e/ou limitantes que acarretam absenteísmo ou desligamento das escolas, o Município de Uberlândia, tendo essa escola como unidade escolar executora, firmou convênio com a Universidade Federal de Uberlândia/Hospital das Clínicas para esse fim. [...] O referido acompanhamento pedagógico será realizado por profissionais dessa unidade escolar incluindo: inspetora escolar, direção, supervisora e professores. O mesmo ocorrerá nas dependências do Hospital das Clínicas, em espaço físico destinado para esse fim (PPP EMMFR, 2015, p. 38).

A escola também conta com o Atendimento Educacional Especializado (AEE)– um programa que tem por objetivos “[...] garantir a Educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentarem necessidades educacionais especiais, em todos os anos do Ensino Fundamental” (PPP EMMFR, 2015, p. 16), entre outros objetivos.

O Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) atende às crianças com dificuldades de aprendizagem ou defasagem de conteúdo oferecendo-lhes subsídios para o processo de ensino e aprendizagem, envolvendo um trabalho com a autoestima integrada a atividades, com atendimento no extraturno.

Além dos projetos instituídos pela SME, a escola possui projetos próprios permanentes e temporários. Os Projetos Permanentes da instituição: Dia da Família na escola; Projeto Carnaval; Festa Junina; Mostra Pedagógica/Feira Cultural; Projeto Literatura; Projeto Biblioteca Ativa; Manhã Diferente, Projeto Hora da Leitura. Os Projetos Temporários: BBL - Big Brother do Leitor; Projeto Viajando pela Literatura; Projeto: "Leitura em casa"; Projeto Só Leitura; Projeto Soletrando, letramento e alfabetização e aulas-passeio em que as turmas saem para ir ao teatro, cinema, parques e outros.

A localização e o contexto socioeconômico da comunidade parecem conferir certo privilégio à escola e isso pode ter impacto na concepção e produção da qualidade dessa instituição. O mesmo tem sido confirmado em outras pesquisas, demonstrando que estudantes que possuem melhor situação socioeconômica teriam melhores condições de construir um capital cultural que facilitaria o desenvolvimento de suas aprendizagens e o contrário, ou seja, contextos socioeconômicos menos favorecidos podem produzir um conjunto de problemas que dificultam as aprendizagens dos/as estudantes (AMARO, 2013).

No entanto, a reflexão não pode encerrar-se em si mesma ou correríamos o risco de dizer que escolas em contexto de periferia não seriam capazes de garantir um ensino de qualidade. O que inferimos é que há dimensões que podem influenciar no processo educacional e que necessitam de análises mais aprofundadas por seus sujeitos, pesquisadores/as e políticas públicas. Ainda que localizadas em um mesmo município, mesma rede, com condições de infraestrutura física semelhantes, recursos materiais e pedagógicos e as mesmas garantias em termos de trabalho nas diversas áreas, as escolas apresentam diferenças entre si. Essas podem ser analisadas sob diversos fatores: localização geográfica, condição socioeconômica da comunidade, condições de participação (ou não) das famílias no desenvolvimento escolar dos/as filhos/as etc. Cada escola possui um espaço sociocultural e, portanto, apresenta particularidades distintas.

Para Almeida (2014), as diferenças entre as instituições escolares são construídas e reconstruídas ao longo de sua história. Utilizando o conceito de Luck (2010, p. 61), ela afirma que diversas situações e aspectos podem impactar as instituições, como por exemplo,

[...] os padrões de autoridade e estilo de liderança exercidos; as relações interpessoais e de poder praticados; os valores e as crenças disseminados e assumidos; os estilos de comunicação e relacionamento interpessoal adotados; as formas de organização do trabalho estabelecidas, sua distribuição e sua implementação; as reações dos grupos de pessoas diante dos desafios enfrentados; as reações a influências externas, como determinações impostas e orientações propostas pelo sistema de ensino a que pertencem; os recursos que lhe são disponibilizados; as reações a influências internas, como a estrutura escolar e suas condições materiais de trabalho; o nível de capacitação dos que atuam na escola e sua orientação profissional; o tamanho da escola etc. (ALMEIDA, 2014, p. 62).

Almeida (2014), em sua pesquisa, buscou compreender se havia correlação entre o desempenho escolar dos estudantes e o entorno social das escolas, ou seja, como diferentes desempenhos escolares se relacionavam à localização socioespacial das escolas e concluiu que há vários aspectos externos que não apenas influenciam a criança antes do processo de

escolarização, compondo sua proficiência inicial, mas também continuam a influenciá-la durante todo o período de frequência à escola.

Por conseguinte, compreendemos que tanto aspectos externos como internos às instituições devem compor objetos de análise para compreensão da realidade. Essa constatação também foi feita nos estudos de Almeida (2014), que considerou os elementos estruturais, de organização e vivência cotidiana como úteis à análise. Para ela, a arquitetura escolar, o número de alunos por turma, a formação docente, a rotatividade, o estilo de gestão, a participação em instâncias colegiadas, o clima e a cultura escolares, o currículo, o planejamento, a avaliação, entre outros (ALMEIDA, 2014) constituem aspectos reveladores e necessários à análise. Essa escola tem sido considerada por sua comunidade como uma das melhores instituições públicas do município, o que justifica a intensa procura por vaga como indica o Quadro 2.

Quadro 2 Demanda por vagas na EMMFR em 2014

| Escola Pretendida | EM MARIA FIRMINA DS REIS | Quantidade de vagas | Quantidade de inscritos |
|-------------------|--------------------------|---------------------|-------------------------|
| Ano Escolar | 1º ano | 108 | 197 |

Fonte: Setor de Assessoria de Estatística e Censo Escolar da SME

A direção nos informou que as oportunidades de ingresso na instituição são melhores no primeiro ano, quando, no período de matrícula, são ofertadas as vagas que comporão as novas turmas de primeiro ano. Embora o atendimento seja prioritário para as crianças que moram no próprio bairro, famílias de localidades diversas buscam vagas nessa instituição. Durante a pesquisa, houve uma mãe que relatou que se mudara para o bairro da escola “só para garantir a oportunidade de vaga” para sua filha nessa unidade.

Notamos que a escolha e a procura intensa por vagas nessa instituição não ocorrem por se tratar da única escola no setor ou por falta de vagas em outras instituições próximas. Nesse setor, há muitos outros estabelecimentos de ensino (entre instituições municipais e estaduais) que também ofertam o Ensino Fundamental do primeiro ao quinto ano.

As famílias entrevistadas apresentaram elementos que nos auxiliaram na compreensão das razões por essa procura. Uma das indicações se refere aos altos e progressivos índices atingidos pela instituição nas avaliações externas. Também apontaram muitas referências relativas ao desenvolvimento dos projetos pedagógicos diversos, a crença de que o grupo de profissionais se constitui de docentes capacitados e gestora eficiente, entre outras indicações. Esses dados serão analisados mais à frente.

Inseridas na escola, pudemos identificar algumas dimensões de qualidade como, sua localização mais centralizada, suas condições de infraestrutura e sua comunidade com poder socioeconômico relativamente favorável, que influem para a produção de qualidade da instituição.

Seus índices de proficiência têm sido observados pelas famílias e utilizados como balizadores na escolha dessa instituição, revelando concepções fortemente favoráveis às lógicas que perpassam as políticas de avaliação externa que têm transmutado a organização do trabalho pedagógico a serviço dos testes em larga escala, reduzindo o conhecimento à mera aprendizagem “útil”.

Contudo, os participantes dessa escola também destacaram: grande valorização da escola por seus sujeitos internos e externos, respeito e confiança no trabalho dos profissionais destacados pela comunidade, a boa relação professor/a-aluno/a, algumas práticas de ensino aprendizagem e avaliação em uma perspectiva mais formativa e a participação considerável das famílias no desenvolvimento escolar de seus/suas filhos/as. Todos esses elementos constituem parte do que estamos chamando de uma escola de qualidade socialmente referenciada.

Desse modo, deparamo-nos com uma escola pública que tem, em sua história, organização e contexto, dimensões de qualidade que muito nos chamaram a atenção e nos impulsionaram a observá-la mais de perto.

1.3 Sobre os instrumentos de coleta de dados e a população participante

Na pesquisa coletiva, nós nos organizamos de modo que pelo menos um/a pesquisador/a comparecesse às instituições dois dias por semana por um período de seis meses compreendendo os meses de julho a dezembro de 2014, quando realizamos observações em, pelo menos, duas turmas distintas, sendo uma de terceiro e outra de quinto ano do EF.

A população participante abrangia os/as estudantes das turmas investigadas (terceiro e quinto anos), as famílias, as docentes que atuavam nas salas observadas e a direção de cada instituição. No recorte para esta dissertação de Mestrado, seguimos as mesmas orientações combinadas no grupo de pesquisa coletiva, todavia, optamos por não trabalhar neste relatório com as entrevistas das diretoras, por falta de tempo hábil para discutir a centralidade desse/a profissional nas AE.

Na imersão do cotidiano das escolas, realizamos observações na busca de compreender esses espaços, seus atores e fenômenos manifestados. Sabemos que analisar a realidade constitui um grande desafio ao passo que essa “[...] não é transparente e é sempre mais rica e mais complexa do que nosso limitado olhar e nosso limitado saber” (MINAYO; GOMES, 2001, p. 17). Assim, os dados construídos no contato com a empiria nunca são suficientes e acabados para explicá-la inteiramente.

Sabedores dessas limitações, nós nos esforçamos para olhar para o fenômeno observado para obter o máximo possível de informações sobre a realidade e os sujeitos em seus próprios contextos, cientes de que, por mais atentos/as que nos colocássemos, a realidade jamais se daria por completo e ainda que assim fosse possível, o olhar de quem a lê também a transfigura, porque consegue ver apenas fragmentos do que é (ou está sendo). Como diz o filósofo Leonardo Boff (1998, p. 9), “[...] ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto”

Por compreendermos que a empatia entre o/a investigador/a e sua aceitação por parte do grupo são fatores decisivos na construção dos dados, optamos por entrar somente nas turmas em que houvesse aceitação da professora. Sabemos que

O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (MINAYO, 2001 p. 59-60).

Com objetivo de evidenciar as vozes e concepções dos sujeitos envolvidos com as escolas sob os impactos da AE na produção da qualidade e compreender os significados que constroem a partir de sua realidade, trabalhamos com outros dois procedimentos:

- Questionários individuais com os/as estudantes do terceiro a quinto ano do EF mediante aprovação de seus responsáveis;
- Entrevistas com uma amostra das famílias dos estudantes que participaram da pesquisa;
- Entrevistas com as professoras que atuavam nas salas de aula (dos terceiro e quinto anos) observadas das instituições;

O uso de entrevista se configurou como importante componente em nossa pesquisa. Para Minayo (2001, p. 57), esse é um dos procedimentos mais utilizados no trabalho de

campo. Por meio dela, podemos obter dados objetivos e subjetivos que nos auxiliam na compreensão do modo pelo qual os sujeitos interpretam a realidade.

Através dela, o pesquisador busca obter informações contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva. (MINAYO, 2001, p. 57)

O questionário tem sido definido “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 1999, p. 128).

No que se refere à pesquisa coletiva (e também como recorte na pesquisa de Mestrado), utilizamos apenas um modelo de questionário tanto para os estudantes do terceiro, como para os quintos anos. Esse foi organizado de modo semiaberto, com questões fechadas e abertas aplicados a todos/as alunos/as das turmas investigadas. Apenas as crianças que tinham interesse em participar o responderam.

O instrumento foi respondido de forma presencial e individualmente por cada criança na própria escola em que estudavam. Ouve casos em que as próprias crianças liam e respondiam as questões sem muito auxílio e em outros, como foi no caso da EMMFR, a pesquisadora esteve presente realizando a leitura pausada de cada questão no sentido de obter respostas mais compreensivas e dialogadas entre pesquisadora-estudante, buscando ouvir suas vozes.

Para responder ao questionário, as crianças levaram para casa um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em que seus responsáveis deveriam autorizar a participação do/a menor na pesquisa. As crianças também assinaram um desses termos elaborados especificamente para elas em que se declaravam interessadas em participar. Esse termo assinado lhes garantia o direito de desistir de participar, ainda que seus responsáveis tivessem autorizado.

Destacamos que a aprovação desses termos para autorização da participação das crianças na pesquisa pelo Comitê de Ética foi extremamente lenta e desgastante (mais de seis meses). Os documentos voltavam por diversas vezes, solicitando alterações mínimas na escrita dos termos, o que implicava esperas de pelo menos 30 dias a cada nova submissão com as alterações solicitadas pelo Comitê. Esse processo gerou morosidade no andamento da pesquisa.

O questionário para as crianças foi formulado com questões que solicitam suas idades; questões referentes à sua estada na escola; percepção e conhecimento sobre avaliação interna e externa; percepções e sentimentos referente à participação nas AE e que correlação faziam entre essas e a qualidade de sua escola.

Quanto às entrevistas, foram elaborados dois modelos distintos semiestruturadas. O primeiro modelo foi para as famílias que compunham questões sobre sua profissão, nível de escolaridade e parentesco com o/a aluno/a de que era responsável. As demais questões eram abertas e se referiam ao conhecimento que possuíam sobre as avaliações externas; se correlacionam a escolha da escola com os índices de desempenhos alcançados por ela; concepção sobre o que pensavam sobre qualidade e que relação faziam entre as avaliações externas e a qualidade da escola; percepção sobre o clima evidenciado pelo/a filho/a na semana das AE.

O segundo modelo foi aplicado às professoras²² e era composto de alguns dados pessoais como formação e atuação; situação funcional; abordagem, conhecimento e concepção sobre avaliação em larga escala; concepção sobre o que pensavam sobre qualidade e que relação faziam entre as avaliações externas e a qualidade da escola; clima gerado na escola pela AE; percepção sobre os impactos da AE na organização escolar.

Os/as pesquisadores/as também construíram um caderno de campo no qual registrávamos as situações, interações e questionamentos a partir da observação da rotina escolar dentro e fora da sala de aula.

Destacamos que, no município de Uberlândia, não encontramos obstáculos para entrarmos nas escolas ou rejeições por parte dos atores para realizarmos a pesquisa. Fomos bem recebidos/as e acessamos com tranquilidade os ambientes, os sujeitos respondentes dos instrumentos e documentos solicitados.

1.4 Construção e análise dos dados

Na análise, realizamos diversos encontros em que discutíamos no grupo de pesquisa os dados construídos a partir da leitura dos registros de observação nos cadernos de campo, os dados dos questionários, das entrevistas e dos materiais recolhidos nas escolas que nos demonstravam aspectos sobre o impacto da avaliação mineira na organização do trabalho

²² As participantes na pesquisa coletiva pertencem todas ao gênero feminino.

pedagógico das instituições investigadas e os sentidos e percepções dos atores escolares sobre a qualidade da Educação.

Como já explicitado, nesta dissertação, apresentamos alguns dados das três instituições de Uberlândia envolvidas na pesquisa coletiva e damos maior destaque para a Escola Municipal Maria Firmina dos Reis, cuja instituição observamos pessoalmente.

Vale ressaltar que se trata da escola (urbana) que tem alcançado os maiores desempenhos nas avaliações mineiras cujas proficiências têm sido maiores que a média de seu município (Rede Municipal) e estado (Rede Estadual) como demonstra o Quadro 3, no período de 2007a 2013.

Pelo quadro 3, percebe-se que o SIMAVE adota dois procedimentos distintos para escala do PROALFA e do PROEB. Para o primeiro utiliza a Teoria Clássica dos Testes (TCT), ou seja, os resultados dos estudantes são baseados no percentual de acerto obtido no teste, gerando a nota ou *escore*, assim as análises produzidas pela TCT são focadas na nota obtida no teste; no caso do PROEB, esse adota um procedimento diferente, a Teoria da Resposta ao Item (TRI) que se baseia em modelos matemáticos que buscam estimar um determinado traço latente, uma característica não observável diretamente, como o conhecimento ou a aptidão de um aluno e assim, atribui ao desempenho do estudante uma proficiência, não uma nota, que relaciona o conhecimento do aluno à probabilidade de acerto nos itens referentes aos domínios elencados em uma Matriz de Referência, que dá origem ao teste²³ (SIMAVE, 2014).

Quadro 3 Comparativo entre as médias de proficiência da escola-município-estado

| Comparativo entre as médias de proficiência da EMMFR-Município-Estado | | | | | | | | | |
|---|----------|------------|--------|-----------------|------------|---------|------------------|------------|--------|
| PROALFA | | | | PROEB PORTUGUÊS | | | PROEB MATEMÁTICA | | |
| ANO | MÉDIA MG | MÉDIA UDIÁ | ESCOLA | MÉDIA MG | MÉDIA UDIÁ | ESCOLA | MÉDIA MG | MÉDIA UDIÁ | ESCOLA |
| 2007 | ----- | ----- | ----- | 190,4 | 197,8 | * 215,9 | 200,2 | 205,6 | 232,4 |
| 2008 | ----- | ----- | ----- | 196,9 | 202,0 | 230,7 | 209,0 | 212,7 | 243,6 |
| 2009 | 514,1 | 528 | 568,7 | 204,1 | 210,0 | 230,6 | 215,4 | 217,3 | 242,3 |
| 2010 | 536,6 | 545,1 | 596,6 | 206,5 | 210,1 | 231,2 | 223,8 | 223,3 | 253,1 |
| 2011 | 563,2 | 567,9 | 608 | 207,2 | 208,4 | 240 | 227,1 | 225,3 | 264 |
| 2012 | 556,1 | 556,6 | 680,7 | 206,8 | 215,1 | 250,1 | 227,1 | 228,4 | 260,7 |
| 2013 | 570,8 | 550,7 | 643,3 | 205,0 | 210,2 | 240,1 | 225,5 | 224,6 | 256,1 |
| 2014 | 585,3 | 572,5 | 687,9 | 210,4 | 215,2 | 256,6 | 225,5 | 221,1 | 255,3 |

Resultado da escola sempre no Desempenho Recomendado e que evoluíram acima da média da Rede Municipal e Rede Estadual.

* único resultado em que a instituição atingiu apenas o desempenho intermediário.

----- Não há lançamentos nos resultados no website governamental.

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora a partir de dados coletados do website oficial do SIMAVE

²³ O PROEB utiliza a TRI para o cálculo da proficiência do aluno, que não depende unicamente do valor absoluto de acertos, já que depende também da dificuldade e da capacidade de discriminação das questões que o aluno acertou e/ou errou. De acordo com informações do Simave, a TCT e a TRI não produzem resultados incompatíveis ou excludentes. Antes, estas duas teorias devem ser utilizadas de forma complementar, fornecendo um quadro mais completo do desempenho dos alunos (SIMAVE, 2014).

Ainda de acordo com o SIMAVE (2014), a proficiência de desempenho, ou seja, a estimativa do nível de desempenho dos estudantes é categorizada a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, com base nas metas educacionais estabelecidas pelo PROALFA e PROEB. Esses cortes dão origem a três Padrões de Desempenho: Baixo, Intermediário e Recomendado, que apresentam o perfil de desempenho dos/as estudantes. Esses padrões são representados por cores.

Quadro 4 Cor indicativa de proficiência do PROALFA e do PROEB

| COR INDICATIVA DE PROFICIÊNCIA DO PROALFA | | |
|---|--------------|--|
| BAIXO | até 450 | |
| INTERMEDIÁRIO | de 450 a 500 | |
| RECOMENDADO | acima de 500 | |
| COR INDICATIVA DE PROFICIÊNCIA DO PROEB | | |
| BAIXO | até 175 | |
| INTERMEDIÁRIO | de 175 a 225 | |
| RECOMENDADO | acima de 225 | |

Fonte: dados organizados a partir de informações no website SIMAVE

Como se pode observar no Quadro 4, com exceção da nota no PROEB Português (215,9- intermediário) no ano de 2007, todas as demais médias de proficiência dessa escola estão no Padrão de Desempenho Recomendado. Além disso, o resultado se manteve superior, comparado ao desempenho do município e estado.

CAPÍTULO 2 O CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA NA PRODUÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

*"Nem tudo que conta pode ser contado
e nem tudo que pode ser contado conta". Einstein*

Geralmente, os países, visando ao seu desenvolvimento em potencialidade, investem na Educação, “[...] diferentemente, o Brasil foi retardando essa iniciativa e, com isso, foi acumulando um déficit histórico imenso no campo educacional” (SAVIANI, 2014, p. 30). O projeto lançado no século XIX chegou ao século XXI ainda com sua dívida: continua postergando a dupla meta proclamada, mas sempre adiada de universalizar o Ensino Fundamental e erradicar o analfabetismo (SAVIANI, 2014).

Em nosso País, as transformações que ocorreram a partir da década de 1930 como, por exemplo, a crescente industrialização e o aumento da população na zona urbana fizeram com que se intensificasse a demanda por escolas a toda a população. Interesses políticos e econômicos somados às lutas populares desencadearam um processo de ampliação da Educação, mas os investimentos eram sempre muito precários em relação à real necessidade.

A Constituição de 1988, no art. 205 normatiza a Educação como direito de todos. Admitiu-se que era imprescindível oportunizar condições de igualdade a toda a população e isso significava o acesso de todos e de todas à Educação indistintamente. A escola passaria a ser um direito de todos e um dever do Estado e da família, independentemente do nível socioeconômico dos cidadãos visando ao seu pleno desenvolvimento. Todavia, de acordo com diversos pesquisadores, essa “igualdade” esteve reduzida ao acesso. Ampliaram a escolarização, mas o preço a pagar tem sido alto: muitas vezes abre-se mão da consolidação da escola pública de qualidade para todos.

Saviani (2014), ao revisar o percurso histórico da obra educativa no Brasil, denuncia os seus muitos entraves como, por exemplo, obstáculos de ordem econômica, filosófico-ideológica, legal e filantrópica.

No que diz respeito ao aspecto econômico, Saviani (2014) relata que, embora tenha havido um considerável incremento nos índices de escolarização, os investimentos nunca demonstraram esforços para superação dos dilemas da Educação desde seus primórdios. Os entraves filosófico-ideológicos se referem aos ideais e interesses contrários ao sistema nacional de Educação.

Ao que se refere à política, Saviani (2014) diz que a característica estrutural da política educacional em nosso País tem sido baseada na completa descontinuidade manifesta nas

muitas reformas na História da Educação brasileira, denominadas por ele como “metáforas do ziguezague ou do pêndulo” indicando o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas nas reformas educacionais observadas desde a primeira fase do Brasil independente até os dias atuais (SAVIANI, 2014).

Esse autor realizou uma síntese lúcida do percurso das políticas educacionais até seus dias atuais. Ele as define nas seguintes palavras: protelação, fragmentação, improvisação e filantropia.

A protelação representa os inúmeros adiamentos do enfrentamento dos problemas quando a cada meta se estabelecem dez anos²⁴ ou mais para alcançá-las e caso não consigam, prorrogam por prazo semelhante; a fragmentação se percebe pela constatação de inúmeras medidas que sempre se sucedem e justapõem, sem concretizar os primeiros objetivos almejados para a Educação; a improvisação se dá pelas constantes aprovações de emendas, leis e decretos a cada nova meta sem se preocupar com sua efetiva necessidade, condição de ser realizada ou interlocução com outras medidas já existentes (SAVIANI, 2014).

E por fim, outro obstáculo no avanço da Educação brasileira é denominado por Saviani (2014) de “filantropia”. Essa característica está relacionada à ideia de um “Estado Mínimo”²⁵.

[...] diz respeito à demissão do Estado em consonância com a ideia do Estado mínimo, o que se traduz na tendência a considerar que a Educação é um problema de toda a sociedade e não propriamente do Estado, isto é, dos governos. A impressão é que, em lugar do princípio que figura nas constituições segundo o qual a Educação é direito de todos e dever do Estado, adota-se a diretriz contrária: a Educação passa a ser dever de todos e direito do Estado. Com efeito, o Estado mantém-se como regulador, como aquele que controla, pela avaliação a Educação, mas transfere para a “sociedade” as responsabilidades pela sua manutenção e pela garantia de sua qualidade (SAVIANI, 2014, p. 37).

De acordo com Richter (2015), diante da acentuada expansão da Educação —processo que ocorreu marcado por certa improvisação sem a garantia de qualidade — houve uma preocupação com a avaliação. Essa pesquisadora realizou uma leitura dos embriões do que viria a ser uma política de avaliação em larga escala no Brasil com iniciativas para medir a Educação, o que já indicava formas de acompanhamento da qualidade da Educação.

²⁴ A Constituição fixou o prazo de dez anos para o cumprimento da meta: eliminação do analfabetismo e universalização do Ensino Fundamental; o Plano Decenal “Educação para Todos” 1993-2003; o FUNDEF 1996-2006; o PNE de 2001-2011; o FUNDEB em 2006-2020; o novo PNE dez anos a partir de sua aprovação (SAVIANI, 2014).

²⁵O novo paradigma do Estado Mínimo pressupõe que quanto menor a intervenção do Estado, melhor. Desse modo, este é rotulado como o grande causador dos males econômicos e sociais e, a livre iniciativa como a grande redentora, única capaz de regenerar a atual democracia, a economia e outros setores da sociedade (SILVA, 2004).

Esse processo não emergiu no cenário brasileiro, mas é parte de um contexto de mudanças que ocorriam internacionalmente que reformavam a própria função do Estado, e como consequência, também a função da Educação.

Para compreender as estratégias do projeto neoliberal no Brasil é preciso compreender que esse é parte de um processo internacional mais amplo e só podem ser compreendidos nessa dinâmica, ou seja, a “[...] tentativa nacional de conquista hegemônica apenas segue, talvez de forma atrasada, um processo que se inaugurou em países centrais como os Estados Unidos e Inglaterra” (SILVA, 2001, p. 14).

Silva (2001, p. 13) chama atenção para esse movimento de reformas como parte das estratégias do projeto neoliberal que envolve não apenas mudanças no âmbito educacional, mas trata-se de “[...] um processo amplo de redefinições global das esferas social, política e pessoal, no qual complexos eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política liberal”.

Desse modo, o autor nos lembra que a estratégia neoliberal de conquista hegemônica não se limita ao campo educacional, mas encontra nele um lugar privilegiado, como um dos muitos elementos passíveis de serem utilizados como técnica de Governo, de regulação e de controle social (SILVA, 2001).

De acordo com Fonseca, Oliveira e Amaral (2006), a avaliação de processos educacionais emergiu desde a metade da década de 1980, sob influência dessa tendência mundial, sobretudo pela exigência de imprimir qualidade à gestão de sistemas educacionais, instituída, principalmente naqueles países onde foram implementados, ao longo do tempo, mecanismos diversos de avaliação com múltiplas finalidades e fundamentações conceituais diferenciadas que se estendeu para diversos países em desenvolvimento, como forma de complementar as reformas instauradas pelo globalismo, entre elas a descentralização das funções do estado.

Richter (2015, p. 106), destaca que aqui no Brasil,

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

Assim, em nosso País, esse tema desponta de forma contundente no final do século XX, seja como campo de análises críticas de pesquisadores brasileiros, como interesse oficial

do Estado ou por orientações de organizações internacionais (RICHTER, 2015). Segundo Fonseca, Oliveira e Amaral (2006), organismos internacionais apoiaram amplamente os programas de avaliação em larga escala.

De par com os projetos nacionais de avaliação, organizações internacionais como a OCDE e a Orealc/Unesco desenvolveram amplos programas de avaliação, nesse caso como diagnóstico comparativo internacional, e, portanto, como sustentação para a tomada de decisões políticas, em nível de nações ou mesmo de regiões mais amplas, como a América Latina (FONSECA; OLIVEIRA; AMARAL, 2006, p. 72).

É nesse cenário que, a partir de 1990, há um crescente interesse do Estado pela avaliação de desempenho que consolida sua primeira experiência de avaliação como um aparato de regulação da Educação Básica com a implantação de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) promulgado pela Lei nº 9.131/1995 antes mesmo da aprovação do que viria a ser a LDB 9394/96 que, pouco depois, apenas legitimou a avaliação em larga escala já em formulação (RICHTER, 2015).

Fonseca, Oliveira e Amaral (2006) mencionam que o Brasil definiu um conjunto de mudanças para gerar, o que se chamou de Reforma do Estado, implementando diversas iniciativas voltadas para a promoção de mudanças no aparato burocrático, cujo objetivo central era imprimir eficiência ao setor público.

No contexto dos “novos tempos”, essas “novas iniciativas” baseadas na lógica produtivista e mercantil demandaram a criação de novos termos e *slogans* de ordem, agora sob “nova roupagem”, como estratégia da “nova retórica conservadora” (GENTILI, 2001), como por exemplo, “Qualidade Total”²⁶ como um dos mecanismos mais eficazes da nova forma de gerenciamento do capitalismo, como tese hegemônica da nova retórica neoconservadora.

É obviamente importante, nesse processo de construção da hegemonia do discurso liberal/empresarial/capitalista, a criação de novas expressões e termos e a redefinição de velhos slogans e palavras e sua vinculação respectivamente positiva ou negativa ao campo bom (o capitalismo, a livre iniciativa, os empresários e suas inerentes virtudes) ou campo mau (a intervenção estatal, os movimentos sociais, os funcionários públicos, os políticos e seus essenciais defeitos) (SILVA, 2001, p. 15).

Faz-se necessário abrir, aqui, parênteses para acentuar o fato de que uma das operações centrais do pensamento neoliberal, especialmente no que se refere ao campo educacional, consiste em transformar essas questões que são antes políticas e sociais, em

²⁶ A filosofia da Qualidade Total foi desenvolvida no Brasil por Cosete Ramos, Coordenadora Adjunta do Núcleo Central de qualidade e produtividade subordinado ao Ministério da Educação. Voltaremos a falar sobre o programa e sua idealizadora mais à frente neste capítulo.

questões técnicas, de eficácia/ eficiência na gerência e administração de recursos humanos e materiais (SILVA, 2001).

Nesse sentido, o fracasso da Educação recai sobre o discurso de que as razões estão na má gestão e nos desperdícios por parte do Governo, como a falta de produtividade e esforços por parte dos/as professores/as e gestores/as e o anacronismo do currículo e dos métodos de ensino supostamente ineficientes (SILVA, 2001). Dado o “diagnóstico”, a solução foi prescrita: melhorar a gestão, administração, reformar os métodos e o currículo. De acordo com Silva (2001) no projeto neoliberal, o ponto de referência para condensar a escola atual não são as necessidades das pessoas, sobretudo, aquelas que mais sofrem com as desigualdades existentes, mas com as necessidades das empresas, da competitividade e do lucro. É nesse sentido que o sistema educacional foi reestruturado às exigências do capital²⁷. As noções de igualdade e de justiça social reduziram-se a questões técnicas, foram recuadas à redefinição de produtividade, de qualidade e de eficiência e qualquer um que não se apropriasse da nova linguagem estaria ultrapassado, fora da modernidade (SILVA, 2001). A centralidade está com a qualidade, ou melhor, com a Gerência da Qualidade Total (GQT). É nesse contexto que o Brasil criaria também uma série de estratégias administrativas que sinalizariam “os novos tempos”.

Um dos idealizadores dessa proposta no Brasil foi Luiz Carlos Bresser-Pereira que aponta a GQT como

[...] uma estratégia gerencial de administração - a gestão pela qualidade total - foi adotada e passou a ser consistentemente aplicada na Administração Pública Federal e em diversas administrações estaduais e municipais. Finalmente, o apoio recebido pela reforma junto à alta administração pública revelou uma clara mudança de uma cultura burocrática para uma cultura gerencial (BRESSER-PEREIRA, 2000, s/p).

Conforme essas proposições, o então Ministro Bresser-Pereira conseguiu apoio no Governo do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso e lançou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado sob o discurso da necessidade de tornar o Estado “mais moderno e menos burocrático”.

Nessa perspectiva, Fonseca, Oliveira e Amaral (2006) destacam que uma das ações prioritárias foi a descentralização administrativa, transferindo essas funções para

²⁷ Como consequência, as soluções propostas pela visão empresarial tendem a amarrar a reestruturação do sistema educacional às estreitas necessidades de treinamento da indústria e do comércio. O esquema básico proposto é o de estreita preparação para o local de trabalho. Adotar uma perspectiva diferente não significa negar a importância da preparação para o trabalho, mas colocar essa preparação num quadro que leve em consideração principalmente as necessidades e interesses das pessoas e grupos envolvidos- sobretudo aqueles já prejudicados pelos presentes esquemas- e não as especificações e exigência do capital (SILVA, 2004, p.25).

administrações locais como estados, municípios e organizações sociais. Como consequência, transferiu-se também para as escolas a responsabilidade pela eficiência e pela eficácia do ensino.

Todavia, para evitar qualquer risco de enfraquecimento institucional do Estado, a estratégia utilizada para garantir o controle do Estado nessa nova configuração foi alicerçada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, quando estabeleceu a avaliação externa como instrumento para garantir a capacidade do Estado de implementar de forma eficiente as políticas públicas descentralizadas, ou seja, a "governança" (BRASIL. MARE, 1995 *apud*, FONSECA; OLIVEIRA; AMARAL, 2006). Garantiu-se, desse modo, o controle do Estado mesmo na transferência de suas funções, a partir de adoção de "[...] medidas reguladoras, capazes de impedir que a exacerbão da autonomia no processo de descentralização conflitasse com as metas" (FONSECA; OLIVEIRA; AMARAL, 2006, p. 73).

Richter (2015) destaca que assim, o Estado garantiu o discurso da "autonomia" do serviço público, ao mesmo tempo em que se consubstanciou a regulação do produto e fortalecimento do Estado como instância reguladora (RICHTER, 2015)²⁸. Essas orientações migraram por diferentes setores e no caso da Educação, essas novas tendências estabeleceram as avaliações como caminho para as reformas almejadas (RICHTER, 2015). Desse modo, a avaliação em larga escala na Educação Básica se alicerça, no Brasil, como um dos principais mecanismos de gestão pública da qualidade em uma perspectiva meritocrática no qual a qualidade se reduz à quantificação.

No final do século XX, as diversas mudanças alterariam muitos setores sociais. De acordo com Antunes (2015), em termos de políticas educativas, as orientações foram marcadas por organizações multilaterais, com destaque para o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) que se incumbiram, entre outras coisas, de reorientar a elaboração de currículos escolares sob a influência das demandas do mercado, em uma vinculação direta entre Educação e desenvolvimento econômico. Para Antunes (2015), Richter (2015), e outros, esse aspecto foi, entre outros fatores, influenciado pelo consenso estabelecido a partir da

²⁸ Regulação de acordo com Barroso (2005, p.727), "está associada, em geral, ao objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto da intervenção do Estado na condução das políticas públicas", trata-se de uma reconfiguração do papel do Estado "que se caracterizou por exigir um estado 'limitado', portanto, reduzido e circunscrito nas suas funções, mas, ao mesmo tempo, 'forte' enquanto mecanismo de coerção e controlo social" (AFONSO, 2001, p.37).

Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrido em Jomtien²⁹ sucedido por outros eventos internacionais de magnitude semelhante.

Nessa conferência se estabeleceu que cada país deveria construir seu Plano Decenal de Educação. O Plano brasileiro previa uma série de ações que tentariam garantir a qualidade da Educação brasileira justificando, assim, a necessidade da implantação de um amplo sistema de avaliação da Educação Básica, com a finalidade de verificar se as metas estavam sendo alcançado, para prover informações para a avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional.

Richter (2015) diz que a partir da meta nacional estabelecida pelo IDEB, foram calculadas as metas intermediárias para cada escola, município tendo como ponto de partida os resultados das avaliações realizadas em 2005 definindo esforços necessários para cada esfera a fim de alcançar o resultado em nível nacional. Richter (2015, p. 119) afirma:

Essa lógica de estabelecer índices específicos para diferentes regiões e escolas acompanha as orientações definidas na Declaração Mundial de Educação para Todos (JOMTIEN, 1990) quando, diante da defesa da Educação Básica para todos e considerando a desigualdade alarmante entre os países, encontraram-se como solução os objetivos intermediários que “[...] podem ser formulados como metas específicas dentro dos planos nacionais e estaduais de desenvolvimento da Educação” (ibidem, p. 9).

Contudo, de acordo com Freitas (2016), essas avaliações vão muito além de verificar a aprendizagem dos alunos. Essas vêm com roupagem de melhoria da média de desempenho dos estudantes nos testes, com a retórica de proteger o “direito de aprender” dos mais pobres, mas a realidade mostra que essa não melhorou a qualidade da Educação onde foi aplicada, nem diminuiu o *gap* de aprendizagem entre os mais ricos e os mais pobres como prometeu, mas constituiu um mercado educacional altamente lucrativo para as consultorias, empresas e corporações educacionais – sua verdadeira destinação (FREITAS, 2016). Assim, têm interesses para além do âmbito escolar. Conforme Afonso (2000),

A nova configuração das políticas educativas (...) dão prioridade ao mercado, (...) e em nome de valores como o individualismo possessivo, a competição, a discriminação social e a avaliação meritocrática e seletiva, tem promovido o abandono das preocupações do Estado providência com a igualdade de oportunidades e com a construção da escola democrática (AFONSO, 2000, p. 130).

Que as instituições educativas precisam ser avaliadas, isso é fato. A questão levantada por Fonseca, Oliveira e Amaral (2006) é que se devem considerar algumas dimensões

²⁹ Realizada em 1990 na Tailândia.

fundamentais sobre esse aspecto como, por exemplo, o que diz respeito aos objetivos e valores desenvolvidos pelos mecanismos e programas de avaliação.

Deve-se explicitar claramente: Por que se quer avaliar? Para que serve a avaliação? Quais os objetivos a serem alcançados? Quais os valores a serem disseminados? Fica cada vez mais evidente que o sistema de avaliação pode implementar, paulatinamente, um processo de *economização* da Educação que altera objetivos, valores e processos educativos. O processo de alteração dos objetivos e valores no campo educacional pode, ainda, pôr em discussão os fins da avaliação e o projeto de sociedade em construção. Concretamente, o sistema de avaliação pode estar comprometido com a *Educação para a democracia* ou com uma *Educação para o mercado*. Isso significa, por um lado, adotar valores articulados com o direito, com a justiça social e com a solidariedade ou, por outro, com a função utilitarista da Educação – ressignificação da Teoria do Capital Humano –, traduzida, mormente, pelos valores de competitividade, produtividade e eficiência (FONSECA, OLIVEIRA; AMARAL, p. 83, 2006).

Podemos encontrar as respostas para os fins a que tem servido a avaliação, se considerarmos os efeitos que decorrem dessas propostas. Se implementada de maneira reduzida à dimensão de controle, a avaliação corre o risco de não induzir as mudanças profundas que necessitamos no processo de ensino, invalidando assim, o pressuposto de que, a partir das informações propiciadas pelas avaliações, conseguíramos promover um processo de melhoria da qualidade da Educação.

Por outro lado,

[...] na perspectiva formativa e emancipatória, a avaliação não cumpre apenas o papel de controle, regulação e mensuração da eficiência institucional, mas apresenta-se como lógica indutora do desenvolvimento institucional, que se quer autônomo, e da promoção dos atores envolvidos no processo de produção acadêmica. Nesse sentido, a avaliação busca a melhoria da instituição e dos processos de gestão no seu interior por meio da humanização do trabalho [...] sem subsumir-se a uma lógica de mercado (FONSECA; OLIVEIRA; AMARAL, p. 83, 2006).

Saviani (2014) considera que os sistemas de avaliação não estão apenas interessados em pesquisas sobre a situação educacional brasileira, ao contrário, sua inspiração vem das ordenanças internacionais em que avaliação tem sido apenas um instrumento para a consolidação de outros objetivos, limitando ou distanciando-se cada vez dos objetivos a que deveria servir a Educação social.

2.1 A expansão da escola e a avaliação como instrumento de melhoria da Educação

Há que se reconhecer o esforço da União, dos estados e dos municípios para a abertura de novas vagas quando, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (Inep), no final da década de 1990, mais de 97% das crianças entre sete e quatorze anos conseguiram matricular-se nos sistemas de ensino, um dado muito similar aos de países desenvolvidos. Alcançado tais resultados, a tônica agora deverá ter seu foco na questão da qualidade do ensino, a qualidade da aprendizagem. A despeito de todos os esforços empreendidos até aqui, a garantia de permanência na escola com ensino de qualidade e igualdade de oportunidades para todas as crianças, independente da origem social, o compromisso com a promoção do respeito às diversidades étnicas, de gênero e religiosa e o enfoque da qualidade social da Educação permanecem como desafios ainda a serem concretizados.

As análises até aqui nos permitem compreender que o dilema da Educação tem sido, historicamente, arquitetado entre avanços e retrocessos. Por um lado, reconhecemos seu avanço significativo no que diz respeito à sua ampliação, mas esse mesmo cenário expõe problemas cada vez mais complexos. Freitas (2007) nos esclarece que boa parte dos problemas que enfrentamos com a Educação Básica advém do próprio formato ideológico do projeto liberal hegemonic que,

[...] reduz qualidade a acesso – supostamente como uma primeira etapa da universalização. Mas, antes de ser uma etapa em direção à qualidade plena da escola pública, é um limite ideológico, como bem aponta Alavarse (2007). Os liberais admitem a *igualdade de acesso*, mas como têm uma ideologia baseada na meritocracia, no empreendedorismo pessoal, não podem conviver com a *igualdade de resultados* sem competição. Falam de igualdade de oportunidades, não de resultados. (FREITAS, 2007, p. 967).

A avaliação como um dos artefatos pilares da política educacional preconizada pelo Estado se tornou elemento intrínseco dessa “nova” forma de gestão com o argumento de que garantiria a qualidade da Educação (RICHTER, 2015).

Como destacam Freitas, Malavasi *et al.*, (2012),

Ao falarmos em políticas públicas educacionais, é quase inevitável pensarmos nas políticas de avaliação externa, em especial as de larga escala, que se têm consolidado como basilares para a justificação e implementação de ações governamentais de cunho regulatório sobre o trabalho desenvolvido por sistemas de ensino, induzindo concepções de qualidade questionáveis sob o ponto de vista social (FREITAS, MALAVASI *et al.*, 2012, p. 09).

Soares (2011), baseando-se nos estudos de Horta Neto (2006), afirma que a tendência de avaliação no Brasil teve influência direta a partir de estudos e experiências desenvolvidas

em outros países, como exemplo, nos Estados Unidos quando Ralph Tyler desenvolvia suas primeiras experimentações para verificar se os objetivos educacionais estavam sendo atingidos pelo programa de ensino. A conjuntura internacional intensificou a institucionalização de sistemas de avaliação em larga escala não somente no Brasil, mas também em outros países da América Latina.

As políticas de avaliação no Brasil se fortaleceram como um dos pilares da política do Ministério da Educação em seu Plano de Metas, e logo, das políticas estaduais e municipais que, de acordo com pesquisa realizada por Bauer; Pimenta; Horta Neto e Souza (2015) com o objetivo de mapear e caracterizar iniciativas relacionadas às avaliações em larga escala em desenvolvimento nos municípios brasileiros, os pesquisadores identificaram algumas iniciativas em diversos municípios brasileiros e observaram que, a partir de 2005, propostas de avaliações realizadas por municípios atingem proporções significativas. Na pesquisa realizada nos municípios brasileiros em 2014 encontraram

[...] 1.573 municípios que informaram possuir avaliações próprias (37% dos respondentes), 905 (21% dos respondentes) declararam pretender ter uma avaliação. Portanto, com cerca de 60% do total de municípios possuindo uma avaliação, ou com a intenção de construí-la, pode-se afirmar que as avaliações em larga escala parecem cada vez mais legitimadas no âmbito das gestões municipais (BAUER; PIMENTA; HORTA NETO; SOUZA, 2015, p. 340).

Observa-se, assim, a centralidade em todos os entes consolidando a criação de seus próprios sistemas de avaliação em larga escala como instrumento de gestão educacional. Embora esses entes guardem em seus programas algumas especificidades, têm como objetivo comum anunciados, serem referenciais para políticas públicas educacionais que, respaldadas no discurso de descentralização e gestão democrática, passaram a ampliar o controle e a regulação sobre os sistemas educacionais, efetivados com a implantação de sistemas de avaliação em larga escala (MALLMANN; EYNG, 2008).

Influenciados por recomendações de instituições internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), e aliado aos interesses do Ministério da Educação e Cultura (MEC) à época, criou-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como uma das maneiras de verificar se o currículo oficial estava sendo cumprido, garantindo assim, de acordo com o discurso oficial, a igualdade de oportunidades educacionais a toda sociedade (SOARES, 2011).

No governo do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso, implementou-se o que denominaram de Sistema Nacional de Avaliação (SNA)³⁰ que avaliaria a Educação Básica e Ensino Superior. Uma mudança importante aconteceu a partir de 1995 quando nesse ano foi acrescida

[...] a adoção de uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados, a Teoria de Resposta ao Item (TRI)³¹ que mudaria o próprio sentido do SAEB, especialmente por conduzir a comparação entre os resultados das avaliações ao longo do tempo, ou seja, comparar diversos ciclos de avaliação. Esse dado modificaria toda a organização, tratamento e forma de divulgação dos resultados das avaliações em larga escala (Richter, 2015, p. 107-108).

Richter (2015) aponta que, até o final da década de 1990, foram realizadas avaliações de forma amostral na rede pública (também uma parcela da rede privada), avaliando apenas uma amostra de escolas do EF e do EM em algumas disciplinas, quando, em 2001, passou a avaliar nestas etapas apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

A partir de 2005, sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2011), o SAEB foi reestruturado e passou a compor duas avaliações em larga escala que seria aplicada bienalmente como testes padronizados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, a saber, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANE) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), essa última popularmente conhecida como Prova Brasil. Ao contrário do que se esperava desse Governo, de acordo com Freitas (2007), aprofundaram-se ainda mais as ações sob a lógica das políticas liberais (intensificadas no EF) quando a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) se tornaram a ponta do *iceberg* dessa mesma concepção.

Amaro (2013) evidenciou que, após as primeiras aplicações da Prova Brasil, a partir de 2005 e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) em 2007 que atrelou o rendimento dos estudantes nos exames de Língua Portuguesa e Matemática com indicadores de fluxo promoção-repetência-evasão e estabelecendo que o País deveria alcançar nota 6 (tendo como referência uma escala de 0 a 10) até 2022, começou a ser estampado em diários de grande circulação o caminho desastroso no qual o ensino público se encontrava.

³⁰ Composto pelo Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Exame de Capacitação do Ensino de Jovens e Adultos (Enceja) e Exame Nacional de Cursos (ENC).

³¹ De acordo com Klein (2009, p.126), “essa metodologia pretende ‘superar as limitações da apresentação de resultados somente através de percentuais de erros ou escores dos testes e ainda da dificuldade de comparar resultados de diferentes testes em diversas situações’, o que ocorria na Teoria Clássica dos testes, quando os resultados da prova com um todo e do grupo de indivíduo ‘[...] dependem do particular conjunto de questões que compõe a prova e dos indivíduos que a fizeram’. [...] comparação entre indivíduos ou grupos de indivíduos somente é possível quando eles são submetidos às mesmas provas ou, pelo menos, ao que se denomina de provas paralelas’ (*Idem*), que são difíceis de serem construídas” (Richter, 2015, p.108).

Os testes padronizados e a divulgação de seus resultados como indicadores de qualidade da Educação, intensificaram a pressão sobre as instituições e sobre seus profissionais, essencialmente, aos que não se saíam bem, expondo-os como os responsáveis pelo fracasso escolar.

Mas esse processo de cobrança e de responsabilização das escolas não é novo, aliás, parece acompanhar o projeto da reforma educacional desde seus primórdios. Amaro (2013) identificou a crítica realizada por diversos jornais (entidades de grande circulação como Correio Braziliense; Folha de S. Paulo, O Globo) referente aos resultados do IDEB (em 2009), que já creditavam o fracasso da Educação pública às próprias escolas.

Mesmo com pequenos avanços indicados, a imprensa credita à Educação pública o fracasso por não atenderem as demandas da sociedade, ou seja, aquilo que o mercado exige. O “filtro” realizado por essa imprensa restringe as avaliações ao ranqueamento de resultados e ressalta o fracasso da escola pública, esquecendo-se de fazer uma análise responsável, mais detalhada, e de levantar outras variáveis que envolvem a responsabilidade de governos e sistemas (AMARO, 2013, p. 35).

Os processos de cunho meritocrático instauraram-se desde o princípio e gestam como consequências processos de responsabilização unilateral em que as escolas são as únicas responsabilizadas pelos resultados. Sobre o mesmo instrumento (Prova Brasil), Freitas (2007) destaca que,

[...] os usos previstos para ela (acesso à avaliação de cada escola via internet, por exemplo), como forma de responsabilização, poderiam fazer parte de qualquer programa liberal [...]. Trabalham dentro da perspectiva de que “responsabilizar a escola”, expondo à sociedade seus resultados, irá melhorar a qualidade do ensino (FREITAS, 2007, p. 968).

Essa situação permanente tem provocado efeitos contrários e distantes daqueles que conduziriam à qualidade da Educação. Por ora, destacamos que essas avaliações têm negligenciado a análise de indicadores importantes que impactam nos resultados.

O IDEB não vê as condições de trabalho, de ensino e de aprendizado, dentro dos quais operam professores e alunos. O IDEB não propicia um diagnóstico pedagógico sustentado que venha subsidiar e fomentar um trabalho de recuperação de escolas que apresentam problemas, tampouco reconhece que as condições de trabalho, de ensino e de aprendizagem estão na esteira dos resultados a serem alcançados (CALDERANO; BARBACOVI; PEREIRA, 2013, p. 23).

Segundo Freitas (2007, p. 965) as consequências das políticas de responsabilização unilateral “conduzirão à configuração de escolas para pobres e escolas para ricos”. Se isso ocorre, a Educação finda por contribuir para ampliar a distância entre os que são economicamente detentores do capital cultural e os que são excluídos desse capital e de tudo o

que ele representa. Em meio a esse e outros questionamentos, entendemos que a inclusão das crianças de classes populares nas escolas tem sido um tema extremamente desafiador, uma situação que expressa múltiplas facetas.

Ainda de acordo com Freitas (2007), a escola mergulhada nesse contexto, pode vir a corroborar o processo de reprodução da exclusão, caso se submeta às lógicas de desempenho das avaliações externas, sem, com isso, garantir a aprendizagem de todas as crianças e de jovens pobres. Esses, antes excluídos do acesso, agora estão inseridos nas escolas, mas poderão ficar pelo caminho, ou obter um diploma cuja formação lhes servirá apenas para assumir determinado papel socialmente determinado. O autor denomina esse processo como uma “eliminação adiada” dos estudantes, porque existem agora novas formas de exclusão que atuam dentro da escola.

Todavia, esses efeitos não são arquitetados na escola isoladamente, pelo contrário, sofrem os efeitos de uma estrutura capitalista que perpassa todos os setores. Apesar disso, Freitas (2007) nos alerta para o fato de que isso não nos desobriga de lutar por outra Educação. Por conseguinte, concordamos com Richter (2015, p. 144) que “[...] o debate crítico acerca dos processos vividos em torno de propostas de culpabilização dos docentes também não pode servir para encobrir os deveres deles na Educação”. Nesse sentido, não se trata de desresponsabilizar os/as professores/as ou as escolas de oferecerem um ensino de qualidade às crianças, mesmo porque são as crianças, especialmente das classes populares que têm encontrado a maior dificuldade para aprender no interior das escolas. Por isso,

[...] delas se espera mais competência ainda. Mas os meios e as formas de se obter essa qualidade não serão efetivos entregando as escolas à lógica mercadológica. A questão é um pouco mais complexa. Deixada à lógica do mercado, o resultado esperado será a institucionalização de escola para ricos e escola para pobres (da mesma maneira que temos celulares para ricos e para pobres). As primeiras canalizarão os melhores desempenhos, as últimas ficarão com os piores desempenhos. As primeiras continuarão sendo as melhores, as últimas continuarão sendo as piores. Mas o sistema terá criado um corredor para atender as classes mais bem posicionadas socialmente, o que será, é claro, atribuído ao mérito pessoal dos alunos e aos profissionais da escola (FREITAS, 2007, p. 969).

Por essas razões, assim como não desresponsabilizamos as escolas pelas funções que devem desempenhar e sua responsabilidade de alcançar resultados (e não estamos nos restringindo aos resultados da avaliação externa) cada vez melhores, tampouco, cremos que culpá-las unicamente por seus desempenhos é, no mínimo banalizar uma questão muito mais ampla e complexa.

Concordamos com Amaro (2013) quando comprehende que,

[...] não é justificável que escolas e professores deixados à própria sorte, e inseridos em contextos por vezes adversos, sejam responsabilizados pelos maus resultados alcançados. É notório que a Educação pública, em nosso país, vem carecendo de maiores cuidados e atenção. Entretanto, é fundamental que sejam feitas discussões responsáveis sobre as causas da baixa qualidade, focalizando claramente que qualidade se quer e com que finalidade (AMARO, 2013, p. 35).

Nesse sentido, vale a pena revisitar de maneira crítica a problemática do *accountability*³² em perspectiva democrática e progressista discutido por Afonso (2012) porque isso pode contrariar a razão do crescente apelo responsabilizador em relação à iniciativa individual, sobretudo quando se abandona o homem à sua sorte e ao seu destino, perante a retratação do Estado.

Richter (2015, p. 145) comprehende que “[...] os testes estandardizados têm assumido atribuições e significados que deturpam a complexidade da Educação e responsabilizam unicamente a escola e seus profissionais pelo desempenho dos estudantes”. Todavia, destaca a autora que um outro olhar, “[...] um olhar avaliativo que envolve o todo e a parte em um processo não unilateral, e sim de responsabilidade coletiva” poderia conduzir-nos à construção de uma Educação de qualidade socialmente referenciada.

É diante desse cenário que o GEPAE se mobilizou para a proposta desta pesquisa. Buscamos identificar, problematizar as políticas de avaliação na produção da qualidade da Educação, bem como refletir sobre elas. Nossa olhar se voltou para o sistema mineiro de avaliação, porque tem sido com os profissionais desse estado que temos compartilhado nossas angústias. Assim perguntamos: Que tipo de melhorias/transformações as políticas de Avaliação Mineira têm provocado nas escolas? Será que tais transformações têm produzido de fato, qualidade?

Vimos até aqui que, em decorrência do projeto neoliberal, fortaleceram-se as políticas de avaliação em larga escala perpassadas pela lógica desse ideário. A centralidade das avaliações ganhou espaço não apenas no âmbito federal, mas no estadual e no municipal. Todos passaram a criar seus próprios programas de avaliação. Minas Gerais é um dos estados pioneiros a implementar seu sistema de avaliação desde a década de 1990 com a instituição de programas que mais tarde se tornariam o SIMAVE. Propomos uma breve retomada histórica das avaliações neste estado.

³² O conceito será melhor trabalhado no capítulo 3.

2.2 As políticas de avaliação no Estado de Minas Gerais: caminhos até o SIMAVE

Na Constituição do Estado de Minas Gerais, de 21 de setembro de 1989, item X, alínea “a” já se previa a determinação de uma “[...] avaliação cooperativa periódica por órgão próprio do sistema educacional, pelo corpo docente e pelos responsáveis pelos alunos”. Vimos que esse período corresponde às amplas reformas iniciadas no contexto internacional e nacional em diversos setores, sobretudo, na Educação. De acordo com Antunes (2015),

Com o discurso da modernização e da racionalização administrativa, o Governo mineiro, influenciado pelo processo de reestruturação produtiva e pelas políticas sociais adotadas nacionalmente, e considerando a “crise” educacional como um “problema de gerência” relacionada à ineficiência do Estado na administração das políticas sociais, implementou a Gerência da Qualidade Total (ANTUNES, 2015, p. 114).

Como já sinalizamos, a partir de diversos autores/as, as políticas públicas de Educação, foram marcadas pela lógica empresarial e influenciadas por diversas organizações multilaterais que atuavam como agências orientadoras na reforma da Educação, entre elas, o Banco Mundial (BM), UNESCO e outras.

Soares (2011) assinala que o estado fez diversas parcerias com organismos internacionais de financiamento e colaboração técnica, entre eles, o BM e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Esse mesmo autor, respaldado em Martins (1998), comenta que esses acordos internacionais foram uma das especificidades do estado já que, via de regra, o poder local volta-se para a União ao formular suas políticas, mas Minas Gerais pulou essa instância ao articular diretamente com instituições internacionais.

O estado mineiro submeteu-se, na década de 1990, à sua primeira experiência de monitoramento da aprendizagem discente em âmbito nacional, participando do Sistema de Apoio às Escolas Parceiras (SAEP) e a partir dos dados obtidos, no Governo Hélio Garcia, em 1991 foi criado o próprio sistema de avaliação sob a justificativa de que a gestão atual estava preocupada em analisar sua realidade específica (SILVA, 2005).

O SIMAVE teve, assim, seus primeiros ensaios (ainda não denominado SIMAVE) já nos anos de 1990. De acordo com Soares (2011), inicialmente foi criado um programa efetivo de avaliação chamado Programa de Avaliação Educacional da Escola Pública de Minas Gerais (AVA-MG) por meio da resolução no 6.908, de 18 de janeiro de 1992, no Governo de Hélio Garcia, com seu secretário da Educação, Walfredo Silvino Mares.

Em busca da promulgada “qualidade”, negociações entre o Governo de Minas e o BM foram articuladas desde 1991 resultando entre 1993 e 1994 em um acordo denominado Programa de Melhoria de Qualidade do Ensino Fundamental (ProQualidade) que tinha como

objetivo anunciado, a melhoria do ensino e desempenho do sistema público de Educação com foco na redução das taxas de repetência, aumento da aprendizagem e conclusão do Ensino Fundamental (SILVA, 2005).

No ano de 1992 foi realizada a primeira experiência de avaliação do sistema educacional mineiro, da qual participaram mais de 300.000 crianças de todas as escolas do estado, iniciantes na terceira série do Ensino Fundamental e, a partir dessa experiência, passaram a ser realizadas em ciclos, a cada dois anos, incorporando outras informações além daquelas previstas pelo SAEB na época, como por exemplo, questionários respondidos por estudantes, professores/as e diretores/as (SOARES, 2011).

Walfredo Mares Guia foi um dos primeiros a defender no estado a inserção da política de Qualidade Total na Educação. Antunes (2005; 2015) nos apresenta os elementos que perpassavam essa teoria:

O Controle da Qualidade Total – TQC (*Total Quality Control*) é um sistema gerencial baseado **na participação de todos os setores e de todos os empregados de uma empresa**, no estudo e na condução do controle da Qualidade. Seu núcleo é, portanto, o controle da qualidade, o qual é definido, segundo a norma japonesa JIS Z 8101, como um “sistema de técnicas que permitem a produção econômica de bens e serviços que satisfaçam às necessidades do consumidor.” No Brasil esse termo ficou conhecido apenas como Qualidade Total ou Gerência da Qualidade Total, e no processo de reconfiguração do Estado, em que esse se tornou mais gerencial, a ênfase na Qualidade Total ganhou destaque especial, sendo inclusive adotada na Educação (ANTUNES, 2015, p. 61, grifos nosso).

A teoria da Qualidade Total tem como uma de suas propulsoras Cosete Ramos, que implementou o programa “Escola de Qualidade Total” (EQT)³³. Ela propôs a aplicação do “Método Deming de Administração”, baseando-se em estratégias³⁴ previstas no método que se anunciava com eficiência para repensar as estruturas, funções e atividades da escola de forma que garantiria a tão almejada qualidade.

Mais tarde, baseado nas ideias de Deming, Willian Glasser desenvolveu outros complementos que prometiam contribuir com as ideias já vigentes:

1. Gestão democrática ou por liderança da escola e das salas de aula.
2. O diretor como líder da comunidade educativa.
3. O professor como Líder dos alunos.

³³ Cosete Ramos foi Coordenadora Adjunta do Núcleo Central de qualidade e produtividade subordinado ao Ministério da Educação, no Brasil.

³⁴ As estratégias eram compostas por 14 Pontos: 1. Filosofia da Qualidade; 2. Constância de Produto; 3. Avaliação do processo; 4. Transações de longo prazo; 5. Melhoria constante; 6. Treinamento em serviço; 7. Liderança; 8. Distanciamento do medo; 9. Eliminação de barreiras; 10. Comunicação produtiva; 11. Abandono das quotas numéricas; 12. Orgulho na execução; 13. Educação e aperfeiçoamento; 14. Ação para a transformação.

4. A escola como ambientes de satisfação das necessidades de seus membros.
5. Ensino baseado no aprendizado cooperativo.
6. Participação do aluno na avaliação de seu próprio trabalho.
7. Trabalho escolar de alta qualidade como produto de uma Escola de Qualidade (GENTILI, 2001, p. 145).

As ideias que atravessam os projetos estavam fortemente perpassadas pela ideologia de “participação”, que de acordo com Gentili (2001) não se diferenciavam, em quase nada, daquilo que constituía os “Círculos de Qualidade”³⁵ nos meios empresariais. Outro modelo se incorporou a essa ideia e seduziu a muitos cujo rudimento teórico-metodológico se assentava nos seguintes pressupostos: a qualidade é uma variante que se mede; a qualidade da Educação se mede por meio de provas padronizadas; medir a qualidade melhora a qualidade; a difusão em massa dos resultados da medição da qualidade melhora a qualidade; medir a qualidade da Educação constitui uma decisão política que implica apostar na transparência e na responsabilidade da função pública; e medir a qualidade da Educação não é caro. (GENTILI, 2001, p. 149)

Nesse contexto, vimos, como consequência, que as escolas, como estão organizadas a partir dessas lógicas, tornaram-se invariavelmente destituídas de espaço coletivo e democrático (BRUNO, 1997). Ao consideramos o que essas políticas preveem por “participação”, vimos que não se trata de uma participação consciente dos sujeitos a partir da sociedade em que vivem, ao contrário, a participação sob as lógicas das teorias administrativas visa ainda mais controle sobre as instituições.

A ideia de participação perpassa as novas formas de controle social tanto dentro quanto fora dos locais de trabalho. No âmbito da sociedade, a ideia de democracia participativa é divulgada especialmente pelos ideólogos do Estado Amplo, alguns deles denominados neoliberais. [...] Essa democracia participativa se constitui na conjugação dos mecanismos políticos do neocorporativismo; os organismos tripartites, os sistemas de votação direta e de projetos originados nas comunidades, os plebiscitos de leis normais, com as formas de participação popular nas tarefas e nos escalões mais baixos da administração estatal, a partir da sua descentralização funcional. Isto contribui diretamente para reduzir os gastos do Estado com os serviços destinados às populações de baixa renda. [...] Essa democracia participativa além de funcionar como uma nova forma de controle social e de recuperação de iniciativas autônomas da população trabalhadora, pelos mecanismos de poder do Estado Amplo, opera no sentido de legitimá-lo (BRUNO, 1997, p. 28-29).

³⁵ Trata-se das Equipes ou Comitês de Qualidade constituída como “unidade catalisadora ou o agente das mudanças” na Escola de Qualidade Total. Tal como afirma C. Ramos: “a qualidade se decide no topo (direção da escola), mas se constrói de baixo para cima (o que é possível através dos Comitês). Exclui-se qualquer contexto político, “tudo se resume na boa vontade dos “atores” (estudantes, professores, diretores) para instalar, criar e reproduzir as condições institucionais da qualidade em suas próprias escolas” (GENTILI, 2001, p.145).

De acordo com Gentili (2001), o método foi a tentativa mais séria de aplicação dos princípios empresariais de controle de qualidade no campo pedagógico.

O secretário Walfredo Mares Guia implementou, a partir da adaptação do que havia sido realizado na esfera nacional, o Programa de Qualidade Total em Educação (PQTE), operacionalizando Gerências de Qualidade Total (GQT) nos órgãos da Secretaria de Estado de Educação (SEE) e nas Delegacias Regionais de Ensino. Respaldada em Werkema (1995), Antunes (2015), em sua pesquisa anuncia, como já evidenciamos, aquilo que tem sido de mais perceptível nesses programas, sua lógica mercadológica.

Esse destaque na Qualidade Total é tomado, em Minas Gerais, como tema do projeto desenvolvido nos anos de 1990, denominado de ProQualidade, [...]. Saviani (2005) comprehende a qualidade total a partir de dois vetores, sendo um de caráter externo e outro interno: de caráter externo associado aos clientes, portanto, qualidade total significa “satisfação total do consumidor”. E o vetor interno se relaciona ao envolvimento do empregado com o sucesso da empresa, e nesse sentido, o empregado é levado “a vestir a camisa” da empresa (ANTUNES, 2015, p. 61).

Na análise de Neto (1994, *apud*, Antunes, 2015, p. 115), tratava-se da substituição do modelo taylorista pela Gerência da Qualidade Total que valoriza a capacidade do trabalhador de resolver problemas no local e no momento em que ocorrem.

Durante o Governo de Eduardo Azeredo (1995/1998) assistiu-se a um aprofundamento das políticas neoliberais³⁶ e a política educacional para o Ensino Fundamental permaneceu sintetizada no ProQualidade - Programa que propôs diversas estratégias pedagógicas e administrativas, com vistas a conter a evasão e repetência, acelerar a aprendizagem dos/as estudantes e o fluxo curricular, entre outras (SILVA, 2005).

Um dos subprojeto mais enfáticos do ProQualidade foi o Programa de Gerência da Qualidade Total no Sistema Estadual de Educação de Minas Gerais (GQT).

O projeto Gerência da Qualidade Total (GQT), (...) foi implementado com o intuito de melhorar a qualidade da Educação em Minas Gerais, tendo como público alvo os/as professores/as que atuavam no Ensino Fundamental, inicialmente, e posteriormente os/as professores/as do Ensino Médio. Esse Programa visava ao estabelecimento de parcerias entre escolas e empresas, com o objetivo de implantar nas escolas os mesmos modelos de gerenciamento das empresas, com a finalidade de melhorar a produtividade, que, no caso da escola, significava a diminuição dos índices de reprovação e de aumento de matrículas (ANTUNES, 2015, p. 120).

³⁶ Como Walfredo S. dos Mares Guia Neto assumiu a posição de Vice-Governador, a tendência foi de um continuísmo no campo educacional. Em outras 118 palavras, o conjunto de contrarreformas não foi alterado; adotaram-se as mesmas estratégias de redução da ação do Estado por meio de privatizações. E como Azeredo era do mesmo partido do Presidente da República na época, Fernando Henrique Cardoso, as ações nacionais repercutiram em Minas Gerais, como, por exemplo, a reestruturação do Estado ou contrarreforma do aparelho estatal, que foi tratada no capítulo anterior (ANTUNES, 2015, p.116-117).

A proposta esteve baseada no gerencialismo que enfatizava as relações individuais e técnicas gerenciais, em detrimento das relações sociais coletivas, além de preconizar a racionalidade instrumental e a competição de caráter empresarial desconsiderando o espaço singular da escola e seus aspectos pedagógicos específicos (SILVA, 2005; ANTUNES, 2015). Antunes (2015) enfatiza que ao implantar a GQTE mineira, a SEEMG apontou como prioridades de ação:

- 1) a **autonomia da escola**, nos âmbitos administrativos, pedagógicos e financeiros; 2) o fortalecimento da escola por meio da **liderança da diretora** e do Colegiado, com vistas a consolidar a **gestão participativa** nas escolas; 3) Programa de aperfeiçoamento e capacitação com o **treinamento de professores, especialistas e funcionários**, como medida essencial para a melhoria da qualidade do ensino; 4) avaliação do Sistema Estadual de Educação, buscando **criar uma cultura de avaliação** e 5) integração com os municípios; apontando a **autonomia**, em seus aspectos financeiro, administrativo e pedagógico, como o cerne do plano de ação da secretaria (MARES GUIA NETO, 1994, *apud*, ANTUNES, 2015, p. 116-117, grifos nossos)

Silva (2005) destaca que o programa previa dar mais autonomia às escolas, mas essas se restringiram à simplificação financeira e administrativa nas normas de contratação do pessoal pelas próprias instituições - foi a chamada, descentralização administrativa.

Falava-se em autonomia, mas trata-se visivelmente de uma autonomia controlada, o uso do termo escondia a realidade verdadeira das ideias. Se pararmos para pensar, para evidenciar essa autonomia na escola, vimos o quanto é difícil perceber onde está o espaço da autonomia, ou seja, não se importam com a autonomia das escolas, desde que estejam de acordo com aquilo que estão dizendo. Então, que lógica de autonomia é essa?

Assim, apesar do que ressaltavam, ou seja, a autonomia escolar, a gestão participativa e a descentralização como discurso mantiveram a regulação e o controle das escolas. Félix (2007, p. 123, *apud* ANTUNES, 2015, p. 117) confirma que “[...] as mudanças promovidas no setor educacional em Minas Gerais não se afastaram dos princípios ditados internacionalmente e nacionalmente pela doutrina neoliberal e da terceira via.”

Em 1998, com a implantação da progressão continuada nas escolas, todas as séries passaram a fazer a avaliação todos os anos. Foi desenvolvido, concomitantemente, um programa para formação de técnicos em avaliação da Secretaria do Estado da Educação, com cursos específicos oferecidos, tanto no Brasil como também no exterior, com a intenção de ter pessoal capacitado na interpretação e geração de dados com as respostas dadas nas avaliações e questionários (SOARES, 2011).

O autor aponta que na interpretação do estado os resultados nas avaliações foram alarmantes revelando a ineficiência do estado e das escolas e do próprio Governo, o que fortaleceu ainda mais as políticas de avaliação afirmando-se como instrumento indispensável na monitoria e planejamento de políticas públicas de Educação.

O Governo Itamar Franco (1999 a 2002), tendo à frente o secretário da SEEMG, Murilo de Avelar Hingel, deu continuidade à política já instaurada. De acordo com Antunes (2015),

Apesar de ter assumido uma posição crítica em relação ao alinhamento do MEC às orientações do FMI, do BM e do BID, esse Governo não promoveu rupturas com o modelo gerencial adotado até aquele momento em Minas Gerais. Muito pelo contrário, deu continuidade ao processo desencadeado nos governos Hélio Garcia e Azeredo, implementando o que havia sido contratado no ProQualidade, junto ao BM (ANTUNES, 2015, p. 119).

Soares (2011) aponta que, ainda nesse Governo, foi proposta a política educacional “Escola Sagarana Educação Para a Vida com Dignidade e Esperança” que, afinada às diretrizes da UNESCO, estabeleceu um padrão educacional em função de competências em substituição da qualidade. Nesse contexto, o então secretário da Educação Murilio de Avellar Hingel instituiu efetivamente o SIMAVE, por meio da Resolução Nº 14 de 03 de fevereiro de 2000, substituída em seguida pela Resolução n. 104 de 14 de julho do mesmo ano, que criou o Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB).

O SIMAVE foi elaborado e desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed)³⁷ criado a partir da expansão das atividades do Laboratório de Avaliação e Medidas Educacionais (LAME), um órgão ligado à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O Caed serviu aos interesses dos princípios definidos pela proposta política estadual, a então, Escola Sagarana com a criação do SIMAVE. Esse programa é composto por três avaliações distintas: o PROALFA; o PROEB e o PAAE.

O SIMAVE foi criado em 2000 cujo propósito anunciado é o de fomentar mudanças em busca de uma Educação de qualidade que inicialmente contou com o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB, e, ao longo dos anos, foram incorporados o Programa de Avaliação da Aprendizagem – PAAE em 2005 e o Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA em 2006 (SIMAVE, 2013).

³⁷ A UFJF apresentou um projeto piloto à Capes em 1999 denominado Programa Piloto de Avaliação da Rede Pública de Ensino Fundamental da Microrregião de Juiz de Fora (Proav) que se propunha a criar condições propícias ao desenvolvimento e produção de conhecimento na área de avaliação educacional em Larga escala e a constituição de um Centro de Avaliação e, assim surgiu o Caed. Esse órgão tem gestado diversos programas estaduais de avaliação da Educação sob sua gestão nos diversos estados brasileiros dentre eles, Acre, Ceará, Espírito Santo, Minas Gerais e Pernambuco, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul.

O PROALFA foi aplicado pela primeira vez em 2005 de forma amostral e desde então, passou por sucessivas ampliações, agregando novas avaliações e a partir de 2006 passou a ser censitária, como demonstra a tabela a seguir.

Tabela 1: Trajetória PROALFA/SIMAVE

| | |
|-------------|--|
| 2005 | • Avaliação amostral - 2º ano (apenas Rede Estadual) |
| 2006 | • Avaliação amostral - 2º ano • Avaliação censitária - 3º ano |
| 2007 – 2013 | • Avaliação amostral - 2º ano • Avaliação censitária - 3º ano • Avaliação amostral - 4º ano • Avaliação censitária Baixo Desempenho |

Fonte: Revista SIMAVE, 2013

Houve uma experiência como primeira edição da avaliação da alfabetização que se iniciou em 2005, a partir de uma avaliação amostral, em larga escala, com mais de 10.000 estudantes da rede pública estadual e da municipal que cursavam o Ciclo Inicial de Alfabetização que, posteriormente, se transformou no que se denominou Programa de Avaliação da Alfabetização em Minas Gerais (PROALFA/MG).

A partir de 2004, o Ensino Fundamental passou a durar nove anos no Estado de Minas Gerais e, para acompanhar o efeito dessa mudança, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais instituiu um conjunto de avaliações de desempenho dos alunos que, em 2006, passou a ser parte do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE (PROALFA, 2007, p. 3)

Esse Programa verifica os níveis de alfabetização alcançados pelos/as estudantes do terceiro ano de modo censitário e amostral nos quartos anos do Ensino Fundamental da rede pública. O PROALFA se propõe a identificar as dificuldades e indicar intervenções necessárias para a correção dos problemas encontrados.

De acordo com informações na Revista do programa, o PROEB foi criado em 2000, tem por objetivo avaliar as escolas da rede pública, no que concerne às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática. Esse Programa avalia estudantes que se encontram no quinto e no nono ano do Ensino Fundamental e no terceiro ano do Ensino Médio.

No ano de 2001, avaliou os conteúdos de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, em 2002 avaliou apenas o conteúdo de Língua Portuguesa, já em 2003, apenas Matemática, em 2004 e 2005 não realizou essas avaliações, retornando em 2006, avaliando sempre os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. A trajetória PROEB está apresentada em tabela abaixo.

Tabela 2: Trajetória do PROEB/SIMAVE

| 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2006 a 2013 |
|---|--|--|---|---|
| Língua Portuguesa e Matemática 5º e 9º ano do EF 3º ano do EM | Ciências Humanas / Ciências da Natureza 5º e 9º ano do EF 3º ano do EM | Língua Portuguesa 5º e 9º ano do EF 3º ano do EM | Matemática 5º e 9º ano do EF 3º ano do EM | Língua Portuguesa e Matemática 5º e 9º ano do EF 3º ano do EM |

Fonte: Revista SIMAVE, 2013

Os Boletins Pedagógicos do PROEB/SIMAVE o descrevem como uma avaliação que possibilita reunir informações sobre o desempenho dos/as estudantes, a identificação dos erros e acertos e que sua função principal é indicar caminhos possíveis para os professores superarem as dificuldades de aprendizagem diagnosticadas com alternativas de intervenção didática (SIMAVE, 2007).

O PAAE tem relação direta com os Conteúdos Básicos Comuns (CBC's). O Programa é formado por um sistema informatizado de geração de provas e emissão de relatórios de desempenho por turma impressa e corrigida na própria escola (Boletim Pedagógico, 2007). O PAAE é anunciado como instrumento que se propõe a fornecer dados diagnósticos a fim de subsidiar o planejamento do ensino e suas intervenções pedagógicas. Tem uma especificidade: é realizado em duas etapas, por meio de duas provas anuais: uma no início do primeiro semestre letivo em que o/a professor/a faz um diagnóstico das turmas, fazendo a verificação da aprendizagem; a outra no final do ano letivo para verificar se houve avanços.

Contudo, mais do que servirem aos propósitos anunciados, ou seja, servir de diagnóstico para os/as professores/as, Richter (2015, p. 358) destaca que a autonomia docente tem sido fortemente confrontada por essas políticas de avaliação em larga escala, ao passo que, “ [...] ao lançar sobre a escola os testes estandardizados como objetivo primeiro a seguir, engessa a organização do trabalho pedagógico, permitindo-se meramente a definição dos melhores meios para chegar ao propósito definido” externamente.

Pesquisas como a de Antunes (2015) e de Richter (2015), têm denunciado que esse processo tem provocado como resultado a reconfiguração, regulação de controle e a intensificação do trabalho docente. Ainda de acordo com Antunes (2015), na perspectiva seguida pelas políticas educacionais, a inclusão social foi substituída pela mercadorização, presente no “managerialismo”³⁸, perpetuando a exclusão escolar.

³⁸ Para Gewirtz (2002) em uma “[...] perspectiva managerialista, o sucesso é definido em termos de resultados mensuráveis e com ênfase particular nos resultados dos exames. Dessa perspectiva, as reformas serão vista como sendo bem sucedidas se conduzirem à melhoria dos resultados [dos exames nacionais]”. (GEWIRTZ, 2002, p. 126 apud, ANTUNES, 2015, p.61).

Da maneira pela qual avaliação sistêmica tem sido conduzida, tem corrompido o sentido das práticas avaliativas tanto no nível das avaliações institucional quanto no das avaliações da aprendizagem. Como exemplo, o PAAE que se propõe a ser uma avaliação diagnóstica. Richter (2015) lembra que esse nível de avaliação é da aprendizagem e quem a realiza ou deve realizar é o/a docente, faz parte da jurisdição da escola, da sala de aula e não da jurisdição da avaliação em larga escala. Ela destaca que “[...] a avaliação da aprendizagem é incumbência do professor no processo pedagógico conduzido em sala de aula (micro), sendo voltada para o desenvolvimento dos estudantes e devendo estar integrada ao projeto pedagógico coletivo da escola” (RICHTER, 2015, p. 69). Quando o SIMAVE entra nessa instância, como o faz com o PAAE, propondo-se como avaliação diagnóstica, é como se o estado dissesse aos docentes que não precisam organizar sua avaliação diagnóstica já que o sistema lhes oferecerá o instrumento. Para Richter (2015), isso fere diretamente a autonomia da escola e do/a docente como sujeito e como autor desse processo.

Encontramos no discurso oficial do Governo e órgão responsável pela gestão do SIMAVE indicando-o como instrumento diagnóstico e formativo que visa a subsidiar o trabalho nas escolas bem como a formulação de políticas públicas. Contudo, concordamos com a posição de Afonso (2000), que, ao refletir sobre as políticas de avaliação externa, sinaliza que essas objetivam muito mais do que se tem anunciado, trata-se de instrumentos do estado utilizados com viés cada vez mais regulador.

Freitas *et al.* (2009) reconhecem os indicadores como instrumentos importantes para monitoração e reorientação das escolas públicas. Contudo, chamam atenção para o fato de que é necessária a criação de uma metodologia adequada que seja capaz de captar importantes informações sobre o desempenho dos alunos, sobre as condições de trabalho e funcionamento da escola.

O estado mineiro tem promovido a veiculação de seus resultados nas mídias em canais abertos de televisão e na Internet, anunciando seu crescimento nos índices e nos resultados, sem, contudo, especificar as diversidades existentes entre as escolas (PEREIRA; FERNANDES, 2013). E as escolas que não têm muitas vezes a mínima condição material e humana de garantir esses resultados esperados são marginalizadas, expostas ao vexame público sem direito à escuta.

Ademais, essas avaliações permanecem sem sentido na maior parte das instituições, que sequer compreendem o que o desempenho, o dado produzido por elas quer dizer de fato. Independentemente do alto ou baixo desempenho que as escolas alcancem, autores/as continuam sinalizando entre as diversas críticas, também para o fato de que há necessidade de

que “[...] o dado seja ‘reconhecido’ como ‘pertencendo’ à escola. Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexões nas escolas” (FREITAS *et al.*, 2009, p. 48). Por essa razão, faz-se necessário revermos essa organização a partir da prática efetiva de participação e democracia.

Com isso, esclarecemos que não nos posicionamos contra a avaliação, pelo contrário, como Freitas (2007), participamos da defesa por escolas mais eficazes que garantam o direito à criança de aprender. Acreditamos que as escolas precisam buscar a qualidade educacional, especialmente para aqueles que ainda não a têm, a classe desfavorecida. Mas diante da configuração das políticas vigentes, somos levados a questionar: que qualidade as políticas de avaliação têm propagado? Qualidade para quem? Passamos ao capítulo a seguir para analisar as perspectivas vigentes nestas políticas buscando também captar potencialidades para construção de outra qualidade, uma qualidade social.

CAPÍTULO 3. QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÕES EM DISPUTA

“[...] as políticas evocadas coabitam com outras ou se superpõem a realidades existentes, cujos princípios e orientações normativas podem ser diferentes ou opostas. Representam assim um efeito mosaico das políticas educacionais: o que o Estado constrói com uma mão tende a ser demolido ou contrabalanceado pelo que ele faz com a outra. As políticas apresentam um caráter ‘aditivo’, cuja coerência pode ser muito fraca e mesmo ausente” (MAROY, 2011).

Vimos no capítulo anterior que o amplo processo de escolarização no século XX tem suas razões advindas do próprio projeto neoliberal que encontra na Educação e, portanto, na escola, espaço privilegiado para seus objetivos. Contudo, entendemos que esse movimento é também fruto de lutas históricas, de movimentos sociais em prol de garantir a Educação como direito de todos e todas. Sem desconsiderar os diversos avanços desse processo, a sociedade clama agora por uma Educação de qualidade a todos/a. Assim diz Enguita (2001),

O consumo de escolarização passou já pela primeira etapa e se encontra agora na segunda. A ampliação da escolarização universal e as reformas compreensivas de maior ou menor alcance asseguraram à totalidade da população o acesso a níveis do ensino até então reservados a uma minoria e abriram potencialmente o acesso a níveis superiores. Nessa etapa, o que a sociedade demandava e os poderes públicos se viam obrigados a satisfazer era o acesso ao existente, a igualdade em relação aos que já possuíam, e não havia muito tempo para deter-se a pensar se o que se estava demandando ou oferecendo tinha a forma adequada ou devia se submetido à revisão, e menos ainda se deveria ajustar-se à medida dos desejos de cada um. (ENGUITA, 2001, p. 97)

Para o autor, garantido o acesso, era chegado o segundo momento:

[...] havia de chegar o momento de perguntar-se pelo valor intrínseco dos ensinos convertidos em patrimônio de todos ou da maioria, isto é, os de acesso garantido e os de fácil acesso. O movimento de um ensino mais ativo, mais participativo, mais centrado nos interesses dos alunos etc., pode explicar-se, em parte, em virtude desse processo e deve entender-se, de qualquer forma, como um movimento centrado nos aspectos qualitativos do ensino ou, caso prefira, a favor da melhoria da qualidade da Educação. Nesse sentido o lema da qualidade aparece como uma aspiração inteiramente legítima, necessária e encaminhada a abordar os problemas deixados de lado e, de certo modo, agravados durante a etapa anterior (ENGUITA, 2001, p. 97-98).

Desse modo, a qualidade da Educação tornou-se foco dos debates em diversos setores sociais e eixo de discurso das políticas públicas. Ninguém ousaria contrariar a ideia de que seria (é) preciso garantir uma Educação pública de qualidade. Entretanto, Enguita (2001) nos alerta, o lema da qualidade da Educação tem mais de um passado e duas faces. Propusemo-

nos as abordar, neste capítulo, algumas diferentes significações no campo das políticas educativas brasileiras sobre o tema, especialmente a partir das reformas da década de 1990.

Nas últimas décadas, o debate acerca da qualidade da Educação tem-se materializado em torno de concepções oficiais. De acordo com as análises de Rebelatto (2015) em diversos documentos legais, embora haja uma determinada permeabilidade do Estado ao conceito social de qualidade, não deixam claro qual é a definição de qualidade que estão reafirmando. No confronto com as perspectivas de qualidade, ao longo das políticas há uma dubiedade: quando eles não se aproximam da dimensão da qualidade mais quantitativa, também não explicitam o que estão compreendendo como qualidade social em outra perspectiva que não se restrinja à numérica.

Na presente reflexão, buscamos abordar essas duas perspectivas que perpassam o campo educacional ao se falar de qualidade: Uma dessas, a mais recorrente, define qualidade tendo como referência os índices de desempenho nas avaliações em larga escala, perpassada pela lógica mercadológica e meritocrática. A outra, na qual nos referenciamos, fruto de muitos movimentos sociais, tem-se contraposto a essa lógica e se posiciona na defesa de uma qualidade socialmente referenciada, considerando as múltiplas dimensões que influem na promoção da melhoria da Educação. Essa última tem como premissa a participação dos protagonistas da Educação.

Para Tedesco e Rebelatto (2013, p. 80), falar das acepções da qualidade pressupõe buscar na terminologia a sua definição: “[...] sua origem etimológica é latina, ou seja, vem do termo *qualitas*, cujo significado se atribui às formas de interrogação como: Qual? De que tipo? De que maneira?” O problema é que responder a essas questões torna-se tarefa árdua sabendo-se que não há um consenso em sua definição, pelo contrário, estudiosos do tema se deparam na literatura com um conceito polissêmico de difícil definição ou consenso (ENGUITA, 2001; GENTILI, 2001; SILVA, 2001; DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007; AFONSO, 2012; BONDIOLI, 2004; SORDI, 2012).

Nardi e Bastiani (2015) compreendem que, como construção humana, produto histórico implicado por posicionamentos políticos e ideológicos, a qualidade- que não se desvincula do aspecto da quantidade, mas não se confunde com ela- tem a ver com o projeto de sociedade que prevalece em determinada conjuntura. Assim, sua imprecisão conceitual acompanha os diferentes cursos assumidos pelas políticas educacionais em diferentes contextos.

Gentili (2001) aponta que o discurso da “qualidade” tem sido fortemente assumido em todos os setores, mas seu conceito não é novo, apenas vestiu-se de um “novo” discurso promovido exaustivamente pelos neoconservadores nas políticas educacionais.

A concepção neoliberal que serve como pressuposto às nossas atuais propostas educacionais penetra no Brasil, principalmente, após a participação do país na ‘Conferência de Educação para Todos’, que estabeleceu posições consensuais para a Educação, sintetizadas na ‘Declaração Mundial de Educação para Todos’ entre as quais se destacam: financiamento e ‘qualidade de ensino’ (OLIVEIRA, 1997, p. 121).

Segundo Rebelatto (2015), o discurso sobre a necessidade de melhoria da qualidade da Educação ampliou-se em diversos países tornando-se a causa a ser enfrentada. Entretanto, guardam em seu esboço algumas contradições: de um lado os discursos trazem em seu projeto uma concepção mais ampla de Educação como prática social e ato político, mas, em outros momentos e, essencialmente na prática, as concepções ficam reduzidas a uma visão de lógica econômica, meritocrática e de competição.

Percebe-se que as políticas justificadas em torno da promoção da qualidade da Educação no Brasil carregam semelhanças intrínsecas de um movimento mais globalizado e são influenciadas por propostas que circulavam intensamente no âmbito internacional, principalmente, na reforma educacional dos Estados Unidos. Freitas (2012) ao citar os estudos de Berliner e Biddle (1995, p. 4) chama atenção para o fato de que a força e o avanço dessas ideias reformistas, naquele país, influenciaram até os mais bem-intencionados convencendo-os de sua necessidade, mas em uma perspectiva de resultados mensuráveis. Desde então, cada federação passou a aprovar uma série de legislações que impusesse uma

“Educação baseada em resultados”, “com expectativas elevadas para todas as crianças”, “recompensas e sanções para as escolas individuais” e “maior decisão baseada na própria escola”, e alinhar o desenvolvimento do quadro de pessoal com esses itens de ação (EMERY, 2005, p. 01 *apud* FREITAS, 2012, p. 380).

De acordo com Freitas (2012), ainda que estudiosos tenham demonstrado que a aplicação dessas políticas nos Estados Unidos “[...] não tem aumentado o desempenho dos estudantes o suficiente para que os Estados Unidos atinjam os níveis de realização mais altos de outros países” (HOUT; ELIO, 2011, p. 426, *apud* FREITAS, 2012, p. 385) continuam sendo realizadas nas redes de ensino, caracterizando desperdício de recursos públicos (FREITAS, 2012).

De Nova York ao Chile, essas políticas não têm melhorado a Educação, ao contrário, mostram-se inócuas para impulsionar sua melhoria e muitos de seus proponentes defensores dessas políticas já se têm convencido de seu fracasso: Em Nova York foram declaradas

falidas por Bloomberg (Freitas, 2016). Mas a crítica mais surpreendente a essa política de inspiração internacional com foco na mensuração de resultados veio de uma das principais defensoras desse processo de avaliação do sistema: Diane Ravitch (2011),³⁹, que, após duas décadas de defesa da reforma educacional americana, passou a criticar drasticamente como os testes padronizados e o modelo de mercado se (re)configuraram como grande ameaça à Educação.

Concluiu que, “ [...] em vez de melhorar a Educação, o sistema em vigor nos Estados Unidos está formando apenas alunos treinados para fazer uma avaliação” (RAVITCH, 2011, p. 16). A pesquisadora diz que, da forma pela qual o processo tem sido conduzido, não promove a melhoria da Educação, nada tem a ver com aprendizagem de nossos estudantes. Em entrevista à Folha Estado de São Paulo (2010, s/p) Ravitch declarou:

Eu apoiei as avaliações, o sistema de *accountability* (responsabilização de professores e gestores pelo desempenho dos estudantes) e o programa de escolha por muitos anos, mas as evidências acumuladas nesse período sobre os efeitos de todas essas políticas me fizeram repensar. Não podia mais continuar apoando essas abordagens. O ensino não melhorou e identificamos apenas muitas fraudes no processo.

Apesar dessas evidências, no Brasil essas ideias ganharam seus devotos e os princípios que a perpassam passaram a nortear a política nacional e o movimento pela qualidade da Educação na década de 1980. Esse período foi marcado por intensos discursos, debates e propostas ligadas à reestruturação do sistema educacional brasileiro, envolvendo tanto o Estado como a sociedade civil rumo à redemocratização do país, o que também significava a busca pela universalização da Educação e principalmente a garantia de qualidade do ensino.

A temática referente à qualidade do ensino passou, então, a ser ligada à luta pela cidadania consubstanciada, de modo mais concreto, na garantia de um padrão crescente de qualidade da Educação pública, definida como um dos princípios básicos da Constituição Federal. (OLIVEIRA, 1997, p. 120)

A qualidade da Educação passou a ser instituída como direito, como condição de cidadania, uma discussão que continua tão atual como no século 19 e tem acontecido em diferentes vertentes (GENTILI, 2001). De acordo com Sá (2009, p. 93),

A qualidade, como a avaliação, parece, assim, ter-se transformado em uma espécie de amuleto capaz de esconjurar a crise que recorrentemente se abate sobre a Educação: bastará invocá-la (nas suas diferentes combinações) para

³⁹ Ravitch foi secretária adjunta de Educação entre 1991 e 1993 no Governo do ex-Presidente Bush e, em seguida, indicada no Governo do ex-Presidente Bill Clinton para assumir o *National Assessment Governing Board*, instituto responsável pelos testes federais onde foi uma das principais defensoras da reforma da reforma do ensino nos Estados Unidos baseada em metas, introdução de testes padronizados, responsabilização docente e práticas corporativas e mediação e mérito. Ela ajudou a implementar os programas *No Child Left Behind* e *Accountability*, que tinham como proposta usar práticas corporativas, baseadas em medição e mérito, para melhorar a Educação.

que, como por magia, uma aura de bondade envolva as propostas que a invocam.

Contudo, a promessa da qualidade da Educação para todos e todas ainda não se tem concretizado plenamente. Sem desconsiderar a ampliação do acesso, o discurso da qualidade ficou mais no âmbito da retórica que da prática. Ademais, Gentili (2001) destaca que a agenda da democratização cedeu progressivamente lugar ao discurso da qualidade, todavia, essa se consolidou na versão mercantil, ou seja, subordinada às preocupações com a eficiência e a eficácia como condições para a adaptação às novas condições do mercado.

Por razões distintas, os movimentos pela qualidade da Educação têm-se ampliado. Isso decorre, como explicita Almeida (2014) em um movimento de duplo sentido: “[...] tanto da luta pela democratização, quanto do interesse do mercado de trabalho em uma mão de obra com alguns conhecimentos mínimos” (ALMEIDA, 2014, p. 49).

Pelo viés do mercado, vemos que suas exigências para o trabalhador têm crescido, cobrando do sistema educacional não apenas um número maior de formandos, mas de formados com determinadas habilidades mínimas para execução/desenvolvimento nas vagas disponibilizadas.

Pelo viés da luta pela democratização, vemos o argumento de que a recente expansão não tem-se materializado como garantia de democratização da Educação, tendo em vista que a possibilidade de acesso não provocou de forma causal a garantia de permanência e qualidade nas escolas públicas. Ao mesmo tempo em que se ampliou a possibilidade de crianças de camadas populares entrarem na escola, ocorre o que Bourdieu (1998) chamaria de exclusão branda (...). Embora seja garantido o acesso, a permanência dos alunos mais pobres dura apenas algum tempo [...] (ALMEIDA, 2014, p. 50).

Vimos, assim, despontar na legislação brasileira uma crescente presença do termo “qualidade social”, mas de acordo com Nardi; Bastiani (2015), Rebelatto (2015), entre outros, embora se tenha destacado em diversos documentos legais uma determinada permeabilidade do Estado ao conceito social de qualidade, esses acabam por fechar com o IDEB como principal referencial de qualidade como veremos mais à frente na análise de alguns documentos oficiais. Rebelatto (2015) também chama atenção para as imprecisões do termo nos escritos governamentais, como, por exemplo, na LDB 9394/96, quando se refere ao termo qualidade, denominando-a a partir de várias adjetivações, não há um lugar específico que a defina claramente. Desse modo é que se percebe a dubiedade a que nos referimos antes, ou seja, quando não se aproximam da dimensão da qualidade mais quantitativa, também não definem o que estão compreendendo como qualidade social e embora apontem que a qualidade será aferida a partir de diversos indicadores, centralizam o IDEB como indicador referencial. Vemos essa questão com mais evidência na análise de outros documentos oficiais mais à frente.

Percebe-se assim, que não há uma unicidade em termos de definição conceitual de qualidade perpassando a formulação das políticas públicas, não tem havido a consolidação de espaços ou momentos para a discussão e definição transparente do que estão declarando por qualidade social. Defini-la em uma perspectiva socialmente referenciada, exigirá no contexto atual, um extremo esforço e enfrentamento dos pesquisadores, profissionais e movimentos sociais comprometidos com um projeto de Educação emancipatória dos indivíduos.

A ótica vigente da Qualidade da Educação

Como já explicitado, as perspectivas oficiais da qualidade não são novas, mas usam nova roupagem. Prova disso, é que autores como Freitas (2012) veem muita semelhança, por exemplo, no programa de Qualidade Total: uma ideia neoliberal muito parecida com as ideias presentes no tecnicismo pragmático da década de 1960. Segundo Freitas (2012), a nova retórica, não se distingue daquela forma de pensar a Educação detectada nos anos de 1980 a qual Saviani (1986) denominou de ‘pedagogia tecnicista’.

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma 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 da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da Educação contemporânea. Denominamos essa formulação “neotecnicismo” (FREITAS, 1992; 1995 *apud* FREITAS, 2012, p. 383).

Ainda na perspectiva desse autor,

Esse neotecnicismo se estrutura em torno a três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como “standards”, medidos em testes padronizados.

Um sistema de responsabilização envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções (KANE; STAIGER, 2002). As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas. A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização. (FREITAS, 2012, p. 383).

Atualmente as políticas e programas de Educação têm sido regidos pela mesma lógica neotecnicista, sendo coordenadas por ações de grandes empresários e de órgãos governamentais no campo da Educação, como por exemplo, “Todos pela Educação” presidido por Jorge Gerdau (FREITAS, 2012) que presidia à época o Conselho de Governança desse

Programa. O autor aponta que a produção da qualidade nas políticas atuais tem estado sob a ênfase da gestão e tecnologia, características da forma pela qual os empresários fazem modificações no âmbito da produção. Para Gentili (2001, p. 14) “[...] esse processo faz com que noções tais como igualdade e justiça social recuem no espaço de discussão pública e cedam lugar, redefinidas, às noções de produtividade, eficiência, “qualidade”, colocadas como condição de acesso a uma suposta “modernidade”. São essas lógicas construídas no âmbito empresarial que foram transferidas para o campo da Educação (GENTILI, 2001; FREITAS, 2012).

Estudos como os de Sá (2009), Gadotti (2013), Freitas (2012) evidenciam que tais políticas precisam ser analisadas com cuidado, pois no chão da escola elas têm provocado várias consequências quase sempre distantes do caminho para construção de uma Educação de qualidade que vise ao desenvolvimento pleno das crianças e jovens tão propalados pelos próprios documentos legais.

Análises das atuais políticas de avaliação evidenciam consequências diversas, a saber: tendem ao estreitamento curricular; competição entre profissionais e escolas; pressão sobre o desempenho de estudantes e preparação para os testes; fraudes; aumento da segregação socioeconômica no território; aumento da segregação socioeconômica dentro da escola; precarização da formação docente; destruição moral do/a professor/a; destruição do sistema público de ensino e ameaça à própria noção liberal de democracia (FREITAS, 2012). Assim, a avaliação altera a vida das instituições, dos sujeitos, com as relações entre as pessoas, alteram os objetivos e fins da Educação.

Freitas (2007) destaca que, ironicamente, foram os próprios liberais que propuseram a escola para todos e todas, independentemente do nível socioeconômico das pessoas. Admitiu-se que era imprescindível oportunizar condições de igualdade a toda a população. O problema é que “[...] admitem a igualdade de acesso, mas como têm uma ideologia baseada na meritocracia, no empreendedorismo pessoal, não podem conviver com a igualdade de resultados sem competição. Falam de igualdade de oportunidades, não de resultados” (FREITAS, 2007, p. 967). É a base da política liberal que lhes permite culpar/responsabilizar os sujeitos caso fracassem.

Nesse sentido, a qualidade educacional tem sido compreendida como um dado quantitativo computado essencialmente com as avaliações externas. Tal mecanismo tem gerado competição e desigualdade, além de servir para medir o ensino de cada escola, tal política tem servido também como uma medida de responsabilização -“accountability”

(NADIR; SCHNEIDER, 2012). Mas falar de *accountability* exige compreendê-lo em suas muitas dimensões.

De acordo com Afonso (2009), o conceito de *accountability* também é polissêmico e denso. O autor apresenta pelo menos três de suas dimensões essenciais autônomas e articuláveis entre si: a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização. De acordo com esse autor, o que ocorre é que a reforma conseguiu articular fortes relações entre avaliação e *accountability* na perspectiva conservadora concretizada nos testes estandardizados, nacionais e internacionais.

[...] face às tendências hegemônicas decorrentes de uma agenda global mais ampla, onde é central o papel das organizações internacionais e supranacionais (OCDE, UE; BM, OMC...), o facto é que, nas últimas décadas, pelo menos nos países capitalistas ocidentais, as políticas de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*) foram ganhando uma certa imunidade às concepções político-ideológicas dos governos, disseminando e homogeneizando muitos dos seus efeitos, como se essas mesmas políticas ganhassem o seu verdadeiro sentido situando-se acima das realidades culturais, políticas, econômicas e educacionais nacionais. Essa tendência, entre outras consequências, tem aumentado a eficácia legitimadora dessas políticas, tornando mais difícil desocultar os interesses, demandas e funções que lhe subfazem (AFONSO, 2009, p. 17).

Afonso (2009) diz que, de todas as combinações possíveis entre *accountability* e avaliação, a situação mais problemática é, sem dúvida, a que diz respeito à responsabilização sem avaliação e sem prestação de contas, pois, baseada apenas nesses procedimentos torna-se parcelar, incompleta e redutora face à complexidade e pluralidade dos objetivos, missões e funções da Educação escolar. Ele ainda lembra que, é possível o exercício autônomo da avaliação sem que esteja enquadrado em um sistema de *accountability* institucionalizado ou formal, mas não o contrário, isto é, um sistema de *accountability* que prescinda da avaliação em qualquer situação.

Para Afonso (2009), o problema não está na teorização do *accountability* ou mesmo no uso de testes como uma das fontes de informação para um sistema de *accountability* (desde que não seja em si mesmo esse sistema), porque a prestação de contas do que é feito, como e por é feito implica que se realize a avaliação. O problema está nas formas distorcidas e prejudiciais de como o termo tem sido empregado⁴⁰ nesses processos, quando deveria significar algo mais do que a simples prestação de contas com fim em si mesma.

⁴⁰ Considerando o facto de que há diferentes modelos de *accountability* e que nem todos os modelos conhecidos se inscrevem em lógicas progressistas, parece-me que, numa concepção mais complexa e potencialmente democrática, não terá muito fundamento que a prestação de contas não seja, com alguma frequência, antecedida (e sucedida) por processos claros e rigorosos de autoavaliação e/ou avaliação (interna e/ou externa),

A avaliação pode ser utilizada, entre muitos outros objectivos e funções, como condição *sine qua non* para o desenvolvimento de processos de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*). Ou seja, a prestação de contas, como acto de justificação e explicação do que é feito, como é feito e porquê é feito, implica, em muitos casos, que se desenvolva alguma forma ou processo de avaliação ou autoavaliação (mesmo que implícita) (AFONSO, 2009, p. 14).

Desse modo, o autor propõe que,

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

Para Afonso (2009), sem essas condições, a prestação de conta e a responsabilização perdem seu sentido.

Sem haver garantia de avaliabilidade (ou seja, sem a presença de condições que possibilitem desenvolver processos baseados em metodologias credíveis, válidas e fidedignas, e que permitam emitir e fundamentar juízos valorativos sobre práticas, instituições, contextos e políticas), ficam prejudicadas as formas de prestação de contas e de responsabilização, ou seja, uma parte fundamental dos processos de *accountability* (cf. Afonso, 2001 *apud* AFONSO, 2009, p. 15).

Sem garantia de avaliabilidade a *accountability* assumida nas políticas públicas na perspectiva do mercado, perde sua objetividade e transparência, para torna-se

[...] “anátema para a comunidade de profissionais”. Isto ocorrerá quando esse mesmo modelo é associado redutoramente a uma “imagem potencialmente punitiva” (Ranson, 2003, p. 460) que advém, por vezes, do facto de a responsabilização e a eventual imposição de sanções (enforcement) serem componentes subjacentes (AFONSO 2009, p. 15).

incluindo ainda, em fase posterior, processos congruentes de responsabilização (não necessariamente com consequências negativas). Nesse sentido, um sistema de *accountability* democraticamente avançado inclui a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização, mas dentro de articulações congruentes que se referenciem ou sustentem em valores essenciais como a justiça, a transparência, o direito à informação, a participação, a cidadania. Defende-se aqui, portanto, uma linha de reflexão e pesquisa que assente numa concepção de *accountability* mais ampla, fundamentada e complexa do ponto de vista teórico-metodológico, político, axiológico e epistemológico. Nesse sentido, um sistema de *accountability* assim alicerçado não pode ser reduzido a uma prestação de contas ritualística ou simbólica, nem ser associado a perspectivas instrumentais, hierárquico-burocráticas, gestionárias ou de mero controlo, para as quais parecem remeter, muitas vezes, os discursos e práticas vulgares (AFONSO, 2009, p.16)

Por conseguinte, para que não sejam responsabilizadas e culpabilizadas, muitas instituições e seus profissionais, criam mecanismos estranhos em busca de alcançar resultados satisfatórios. Freitas (2007) destaca como algumas dessas estratégias “estranhas”, o treinamento dos estudantes para que saiam bem nos testes. Afinal, na lógica da política de avaliação em larga escala, essa instituição tem que prestar contas à sociedade sobre seus resultados.

Ravitch (2011), destacou as drásticas consequências das lógicas mercadológicas para a Educação. Entre essas, a autora apontou os testes como produtores de informações que passaram a ser utilizados para responsabilizar os docentes pelos resultados dos estudantes. Pressionados, muitos educadores/as e diretores/as passaram a criar formas para aumentar o desempenho (escores) dos estudantes de maneira que nada têm a ver com a aprendizagem (RAVITCH, 2011). Ademais, surgiu oportunidade também para criação de um grande mercado de produção de materiais de treinamento que ensinariam os estudantes a se saírem bem nos exames.

Como Freitas (2007), Ravitch (2011) diz que passou a haver uma seleção velada nas escolas pelos/as alunos/as. Uma vez que aqueles/as com aprendizagem defasada implicaria baixo desempenho para as escolas, elas passaram a restringir a admissão ou permanência desses estudantes de maneira camouflada. As famílias de estudantes com dificuldades de aprendizagem tendem a não suportar a pressão eminente e a tendência é de que saiam dessa instituição.

Há pesquisas que demonstram que essa seleção também tem mantido alguma relação com as condições socioeconômica das crianças. Ao que se tem percebido, as escolas consideradas com qualidade são aquelas em que os/as estudantes têm condições socioeconômicas e culturais melhores. Os/as demais estudantes são destinados/as às escolas geralmente com resultado de desempenho inferior, reforçando a lógica de escola para “ricos” e para “pobres” (FREITAS, 2007).

Ravitch (2011) destacou que, até mesmo os Estados podem criar formas para manterem uma publicidade favorável dos seus sistemas de Educação, diminuindo suas exigências e rebaixando seus padrões nos testes para tentar atingir os objetivos estabelecidos⁴¹.

⁴¹ Uma evidência desse tipo de ação pode ter ocorrido, por exemplo, na edição de 2015 do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo) que, segundo Freitas (2016), “algo motivou a elevação das médias da rede. Na opinião de professores e alunos que participaram da prova, ela foi visivelmente mais fácil do que nos anos anteriores. Comprovada essa situação, teremos no mínimo um descuido, no máximo uma fraude” (FREITAS, 2016, s/p.).

Compreendemos que os meios e as formas de se obter qualidade jamais se efetivaram entregando as escolas à lógica mercadológica (FREITAS, 2007). Segundo, Afonso (2009),

[...] nenhum sistema de avaliação, prestação de contas e responsabilização (*accountability*) bem fundamentado em termos políticos, culturais, éticos, técnico-científicos e educacionais, pode esgotar-se na mera recolha e publicitação de informações baseadas em testes, mesmo que estandardizados (AFONSO, 2009, p. 18).

Mas e quanto à avaliação mineira? Em que pressupostos esse sistema se assenta? Que qualidade anuncia?

3.2 A Qualidade proposta pelo SIMAVE

Após traçarmos o percurso histórico da criação do SIMAVE no capítulo segundo, retomamos aqui alguns elementos já explicitados, mas agora analisando a perspectiva que estão definindo por qualidade.

As revistas pedagógicas do SIMAVE expressam que,

[...] a melhoria da qualidade da Educação oferecida por nossas escolas, em todo o país, se tornou um compromisso assumido pela União, estados, municípios e por toda a sociedade, acolhendo a responsabilidade conjunta pela aprendizagem de todos os alunos (SIMAVE, 2013, p. 09).

Segundo os organizadores dessa política, a avaliação em larga escala é o instrumento fundamental para se atingir o compromisso anunciado de melhoria da Educação (SIMAVE, 2013). Essas afirmações demonstram o vínculo estreito e intrínseco entre a avaliação e a qualidade do ensino.

A avaliação da escola pública é, também, um dos pilares da política mineira. Em nossa busca nos documentos oficiais do SIMAVE, não encontramos uma referência explícita sobre a concepção de avaliação e de qualidade, todavia, os princípios sobre os quais o SIMAVE tem-se assentado (lógicas empresariais) nos indica qual é a sua perspectiva de avaliação e qualidade. Passamos a destacar diversos trechos dos documentos do SIMAVE que nos possibilitam a reflexão sobre os pressupostos em que o programa está assentado.

Na análise dos resultados da escola, o Roteiro Básico para a Discussão e Apropriação dos Resultados (2008) enviados às escolas indica que se façam os seguintes questionamentos ao grupo quando realizarem a formação nas instituições: “Compare a média de sua escola com as outras médias. - Como você interpreta a posição de sua escola? - Quais os fatores que podem ter contribuído para esse resultado?” (SIMAVE, 2008, p. 23).

A lógica se respalda pela perspectiva mercadológica e o eixo está no produto e não no processo. A discussão sobre qualidade se caracteriza na lógica do campo produtivo-empresarial transposto para o campo das políticas educacionais e para a análise dos processos pedagógicos (Gentili, 2001).

A partir de outras revistas do programa, a avaliação é definida como instrumento diagnóstico para subsidiar o trabalho nas escolas e a formulação de políticas públicas a partir das necessidades identificadas. Contudo, outros fins acabam por sobressair e desviar (ou desvelar) esses propósitos anunciados. Afinal, o que há de diagnóstico e formativo nas políticas que fazem uso da publicização dos resultados e Prêmio de Produtividade⁴² para aquelas que cumprem as metas e responsabiliza unicamente aquelas que não atingem os resultados esperados.

O que dizer ainda de uma avaliação que se diz diagnóstica e, ao mesmo tempo, ignora os fatores e indicadores intra e extraescolares que influenciam diretamente nos resultados das escolas? Os organizadores do sistema admitem os estudos que apontam diversos fatores que interferem nos processos de ensino e aprendizagem, mas claramente ignora-os e ousam afirmar que qualquer que sejam as condições, são as disposições da gestão e as práticas pedagógicas que podem mudar o cenário. Conferem a responsabilidade para as escolas e para os profissionais que deverão, a qualquer custo, mudar o cenário. Assim dizem:

O processo de ensino-aprendizagem é mediado por diversos fatores, já amplamente estudados pelas ciências sociais. Grande parte dos trabalhos se preocupa em destacar a forte influência que os fatores extraescolares têm sobre os resultados dos alunos dentro das escolas. Nossa foco será diferente: enfatizamos a importância do clima escolar, das disposições e práticas de gestão, e das disposições e práticas pedagógicas. A consideração dos fatores extraescolares servirá apenas para guiar comparações mais adequadas sobre os diferentes fatores intraescolares. Afinal de contas, são os contextos administrativos e pedagógicos das instituições escolares em que podemos interferir de maneira mais objetiva. Torna-se, então, fundamental verificar em quais circunstâncias encontramos resultados escolares mais eficazes (SIMAVE, 2013, p. 17).

⁴² A Lei 17.600, de 01 de julho de 2008, disciplina o acordo de resultados e o prêmio de produtividade no âmbito do poder executivo e dá outras providências: Art. 23. O Prêmio por Produtividade é um bônus a ser pago aos servidores em efetivo exercício em órgão ou entidade que: I - seja signatário de Acordo de Resultados com previsão expressa de pagamento de Prêmio por Produtividade; II - obtenha resultado satisfatório na Avaliação de Desempenho Institucional, a que se refere o inciso IV do art. 11, realizada no período de referência, nos termos definidos em decreto; e III - realize a Avaliação de Desempenho Individual permanente de seus servidores, nos termos da legislação vigente. Parágrafo único. Só terão direito à percepção de Prêmio por Produtividade os órgãos e entidades signatários de Acordo de Resultados vigente, com metas estabelecidas, dentro de um período de referência, há no mínimo noventa dias (MINAS GERAIS, Lei n.17.600/2008). De acordo com site oficial do Governo de Minas Gerais, o prêmio de produtividade é um mecanismo de bonificação para os servidores que integram as equipes dos órgãos/entidades que assinaram o Acordo. Para o Governo, a proposta é uma maneira de incentivar, por mérito, os servidores que conseguirem alcançar resultados satisfatórios nas metas pactuadas. Essa Lei não foi explorada no corpo do nosso texto porque não impacta diretamente os/as profissionais da Rede Municipal de Uberlândia enquanto política municipal.

Mais uma vez afirmam:

É importante reconhecer também a relação existente entre um clima escolar⁴³ 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 (SIMAVE, 2014, p. 21, grifo nosso).

O trecho destaca a evidência de que dimensões externas impactam na qualidade do ensino e da escola, contudo, ainda que se refiram à forte influência desses fatores e contextos extraescolares sob os resultados, admitem abertamente que não podem (ou não vão) interferir nesses aspectos, voltando sua atenção para o que denominam como “contextos administrativos e pedagógicos”, ou seja, caberá à gestão escolar (e aos demais sujeitos da escola), a despeito de todos os impactos (externas e/ou internas à instituição), interferir, para garantir a melhoria da escola. Segundo os autores do SIMAVE (2014), a garantia de um clima escolar positivo terá a capacidade de amenizar os efeitos das condições sociais que são anteriores e externas a elas, independentemente de quaisquer que sejam essas condições.

Retomamos as reflexões de Gentili (2001), Silva (2001) e Enguita (2001) quando nos dizem que uma das operações centrais do projeto neoliberal consiste em transformar questões políticas e sociais em questões técnicas. Assim, os problemas educacionais são tratados como técnicos, como questões de eficácia/ eficiência na gerência e administração de recursos humanos e materiais, e de reforma de métodos de ensino e conteúdos curriculares inadequados (GENTILI, 2001).

A responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos/as estudantes nas avaliações de larga escala sob a perspectiva empresarial (medem eficiência e eficácia) recai unicamente sobre as escolas e seus sujeitos que “mesmo com as condições adversas de trabalho; tais como: falta de recursos pedagógicos, materiais e humanos, salas superlotadas, baixa remuneração, (...), ainda tem que ‘prestar um serviço de qualidade para a sociedade’” (ANTUNES, 2015, p. 166).

Por essas razões, podemos compreender um pouco os motivos por que as avaliações externas têm provocado nas escolas forte impacto na organização do trabalho pedagógico o

⁴³ Segundo a Revista Simave (2014, p.22), O clima escolar é fator preponderante para que a escola possa se constituir como uma instituição capaz de estimular - e efetivar - o aprendizado dos alunos para além das dificuldades oferecidas por características externas ao espaço escolar. É um conceito que envolve eventos complexos, mas podemos defini-lo como sendo um conjunto de características sociais, psicológicas e culturais de uma determinada escola. Esse conjunto de características é constituído por fatores estruturais, pessoais e funcionais (organizativos), que interagem entre si em um processo dinâmico, conferindo à instituição uma espécie de estilo, ou ambiente, próprio, que, por sua vez, influencia a forma pela qual a escola desenvolve seus processos educativos. [...] o enfoque está nas interações entre os agentes dentro do ambiente escolar.

que também reflete na avaliação interna que tem seguido à semelhança das avaliações externas, voltadas para o treino a fim de garantir os melhores resultados assumindo um “[...] caráter instrumental para a garantia da produtividade e da excelência” (GENTILI, 2001, p. 116).

O objetivo da Educação que tem por pressuposto o pleno desenvolvimento dos/as estudantes, a formação crítica dos sujeitos, ficam reduzidas (ou mesmo eliminadas), restritas à transmissão de conteúdos e habilidades requeridas pelas avaliações externas distantes da função primeira da avaliação, a saber, para a promoção das aprendizagens.

Por outro lado, é possível notarmos indícios de qualidade socialmente referenciada emergindo timidamente no cenário brasileiro, seja pelas lutas dos movimentos sociais em favor da Educação como direito, ou provocados pela contradição do próprio capitalismo. Analisamos alguns documentos oficiais em que as perspectivas de qualidade meritocrática e social se encontram e se confrontam. Esse embate, presente também nas políticas educacionais foi analisado. Para essa discussão convocamos as reflexões de, Fonseca; Oliveira; Amaral (2006), Dourado; Oliveira (2009), Pinto (2015), Saviani (2014), entre outros.

3.3 Concepções de Qualidade em disputa

Quando falamos em qualidade e nos posicionamos por uma concepção teórico-conceitual social, contrapomos-nos a uma perspectiva de qualidade que também está muito em voga, que se solidifica em valores essencialmente quantitativos gestados a partir das avaliações em larga escala.

A partir da Constituição de 1988, LDB 9394/96, Plano Nacional de Educação (2001-2011; 2014-2014), Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007), entre outros, a defesa do direito de todos e todas à Educação pública e de qualidade tem-se ampliado em nossa sociedade (mais em termos de discursos do que prática). Neles se encontram evidências da importância de se definir e garantir padrões mínimos de qualidade. Todavia, há equívocos no conceito de qualidade da Educação presente nesses documentos, especialmente no PDE, quando a associa fortemente à criação do IDEB, como índice de aferição da qualidade da Educação.

Nessas legislações, a qualidade tem sido referenciada por perspectivas relacionadas diretamente a um índice. Contudo, temos percebido que timidamente tem surgido certa

permeabilidade conceito de qualidade social. Observamos essas duas perspectivas em disputas na análise de alguns decretos oficiais.

O PDE⁴⁴, lançado oficialmente em 24 de abril de 2007, foi composto por 30 metas e ações do MEC. A principal delas foi o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” promulgado por meio do Decreto n. 6.094. Teve ampla divulgação na mídia e aceitação pública: “[...] o PDE foi saudado como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esse problema, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de Educação Básica do País” (SAVIANI, 2007, p. 1232).

Todavia, ao falar de qualidade, o PDE demarcou aquilo que lhe foi mais próprio, o IDEB que se tornou o eixo fundante para verificação do cumprimento das metas fixadas no “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (SAVIANI, 2007).

Esse documento sob a direção do então ministro da Educação Fernando Haddad aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura (SAVIANI, 2007).

A partir da análise de alguns pesquisadores, Richter (2015) comprehende que a União, a partir do PDE responsabilizou as gestões municipais pelo padrão de oferta educativa oferecida, colaborando com eles a partir do apoio técnico e financeiro, mas não sem antes, garantir formas de controle sob esse processo. O apoio se deu mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas (PAR), que deveria ter como objetivo o cumprimento das metas estabelecidas no “Compromisso Todos pela Educação”.

O monitoramento das ações era feito por relatórios, visitas técnicas e, principalmente, pelo indicador objetivo para verificação do cumprimento das metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso, o que para Richter (2015, p. 152), significou seu aspecto fundamental: “[...] as políticas educacionais lançadas no início de 2007 tomavam o IDEB tanto para implementação dos acordos e ações quanto como um dos elementos importantes do monitoramento das políticas anunciadas”.

Segundo Richter (2015, p. 153) “a distribuição financeira da União passou a ser definida pelo índice alcançado e, posteriormente, com a contemplação ou não da meta

⁴⁴ Este documento foi construído por Haddad nesse período como Ministro da Educação. O documento explicita qual era a perspectiva política naquele determinado período. Trata-se de um conjunto de medidas por meio das quais esperavam garantir a qualidade na Educação e essa ideia está diretamente vinculada à avaliação. O plano conta com mais de 40 ações que incidem sobre os mais variados aspectos da Educação em seus diversos níveis e modalidades e ainda, visa operacionalizar o PNE. Este documento realizou os prenúncios do que se efetivou mais tarde no PNE 2014-2024 que indicou de vez e sem rodeios as avaliações externas como indicadores e promotoras de qualidade.

estipulada” oficializando o IDEB como tripé da regulação nas políticas educacionais juntamente com o financiamento e a gestão (RICHTER, 2015). Saviani (2007) alerta para o fato de que, se o MEC seguir na trilha proposta pelo movimento empresarial “Compromisso Todos pela Educação”, os limites do PDE resultarão incontornáveis para a Educação já que a lógica que embasa essa proposta “[...] pode ser traduzida como uma espécie de ‘pedagogia de resultados: o Governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas” (SAVIANI, 2007, p. 1252-1253). Diz mais,

É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total”. Essa, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a Educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. [...] Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total” que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo, conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos (SAVIANI, 2007, p. 1253).

O atrelamento da avaliação como indicador de qualidade sob a lógica de mercado tem sido bastante debatido por estudiosos que se têm debruçado nestas análises tomando por referência muitas vezes, os próprios documentos oficiais que legislam sobre a Educação.

Essa mesma vinculação, ou seja, a indicação de avaliações para o monitoramento da qualidade aparece na Lei nº 13.005 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado em junho de 2014 após três anos e meio de tramitação, que estabeleceu um conjunto de metas, que deveriam contemplar, entre os diversos aspectos, estratégias com vistas à melhoria da qualidade da Educação pública e a diminuição das desigualdades educacionais, mas quando tratam de demarcar um referencial para medi-la e acompanhá-la, situa a avaliação em larga como indicador de sua promoção.

Esses indícios estão previstos na meta 7 que estabelece o IDEB como o principal indicador de qualidade confirmado e aprofundando cada vez mais a centralidade da avaliação em larga escala na definição da qualidade. Por outro lado, a questão do financiamento com a indicação de que caberia aos entes públicos os esforços para atingir a meta de 10% do PIB para a Educação, possibilita a análise de múltiplos indicadores que influem na produção da Educação de qualidade. Essa é uma grande conquista da sociedade, uma vez que não possível no primeiro PNE.

O Plano Nacional de Educação (PNE)⁴⁵, Lei nº 10.172/2001, aprovado no final do segundo mandato do então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (FHC) em 9 de janeiro de 2001, pareceu que avançaria largamente a superação dos problemas da Educação, mas, ao sofrer nove vetos pelo então Presidente, predominantemente sobre o financiamento, acabou justamente com aquilo que faria do PNE um Plano (SAVIANI, 2007; NARDI; SAVIANI; AZEVEDO; ABICALIL; DOURADO, 2014; PINTO, 2006). Os recursos financeiros significavam o aspecto essencial e, sem eles, o Plano não passaria de uma carta de intenções cujas metas não teriam como ser concretizadas (SAVIANI, 2007; 2014).

À época, Pinto (2006) destaca que alguns grupos teceram fortes críticas ao modo pelo qual o Plano foi atacado e esvaziado daquilo que traria sua concretização. Naquele contexto (em 2002), iniciou-se uma Campanha Nacional pelo Direito à Educação, articulada com inúmeras organizações, movimentos sociais, institutos de pesquisa, estudantes, famílias, entre outros, para discutirem a questão e após muitos debates, oficinas com intensa participação social firmou-se um consenso de valores que seria inicial, um ponto de partida, um padrão mínimo de qualidade que deveria ser assegurado a todas as escolas, entendendo que esses evoluiriam com o tempo (PINTO, 2006). De acordo com o autor, daí surgiu o conceito Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi) como primeiro passo rumo à Educação pública de qualidade no Brasil.

Pinto (2015) tem defendido que um Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi)⁴⁶ deve ser definido pelo Estado, ou seja, deve-se estabelecer pelo menos um valor inicial para cada estudante, independentemente do lugar, oferecendo condições mínimas de infraestrutura e recursos humanos para que as escolas tenham condições de oferecer uma Educação satisfatória. Garante-se assim, um custo mínimo, um valor inicial, sem, no entanto, desconsiderar que esse será diferente dependendo de cada etapa de escolarização, da região, da faixa etária das crianças, além de tomar como referência os níveis e modalidades de ensino, porque uma coisa é pensar no investimento para uma criança no Ensino Fundamental II e outra bem diferente é pensar o investimento para uma criança da Educação infantil em um período integral, por exemplo. Logo, discutir o Custo Aluno Qualidade inicial, é pensar nas

⁴⁵ Com duração prevista para dez anos (2001-2011).

⁴⁶ Após muitas lutas, na Emenda Constitucional 14/96 foi proposto um Custo Aluno Qualidade (CAQ). Contudo, de acordo com Pinto (2015), até a aprovação do Plano Nacional de Educação em 2001, este princípio não havia avançado muito como garantia, mas essa nova lei fixou diretrizes e metas para a Educação nacional na primeira década desse século, arrolou um conjunto extremamente detalhado de insumos e de condições de funcionamento que deveriam ser assegurados a todas as escolas do país em suas diferentes etapas e modalidades (PINTO, 2015). A euforia com este documento demorou pouco até que o então presidente Fernando Henrique Cardoso o vetasse.

dimensões territoriais, as especificidades de cada faixa etária, que no caso da Educação Básica é pensar desde a Educação infantil até o ensino médio.

Essa questão voltou ao novo projeto. Aprovado em 2014, a Lei nº 13.005 corresponde ao novo Plano Nacional de Educação (PNE), que passou a vigorar em 25 de junho de 2014, com vigência até 24 de junho de 2024. Seu conteúdo demonstra

As disputas sociais e de classe estão presentes no interior do Plano especialmente no que se refere à concessão de verbas públicas à iniciativa privada; ao esforço fiscal dos entes públicos para atingir a meta de 10% do PIB para a Educação; aos quesitos que dizem respeito à valorização dos profissionais da Educação, tais como a universalização do acesso à formação/profissionalização de todos/as os/as trabalhadores/as escolares, a efetiva implementação do piso nacional, a regulamentação das diretrizes nacionais para a carreira de professores, especialistas e funcionários da Educação, a redução dos precários contratos temporários de trabalho junto às redes de ensino; à gestão democrática em todas as escolas e sistemas escolares, entre outras questões (RETRATOS DA ESCOLA, 2014, p. 227).

Analizando o novo Plano, três estudiosos, Dourado, Saviani e Araújo Filho (2014) discutem os limites, as possibilidades e os avanços do novo PNE e têm como consenso que esse pode promover avanços para a Educação brasileira, porque traz em seu bojo algumas reivindicações históricas dos educadores e a possibilidade de combater alguns problemas da Educação quase crônicos, como o da qualidade. Um dos avanços se refere ao caso do financiamento representado pela meta 20, que traduz a aprovação da destinação de pelo menos 10% do PIB para financiamento da Educação pública.

Um dos aspectos fundamentais que identificamos para a não efetivação do Plano Nacional/2001 foram os vetos ao financiamento. No novo plano, ao contrário, tivemos uma sinalização muito objetiva de ampliação dos recursos para a Educação nacional, sobretudo na meta 20, que traz a ampliação do investimento público em Educação pública de forma a atingir, no mínimo, um patamar de 7% do PIB no quinto ano de vigência do PNE e, no mínimo, equivalente a 10% do PIB ao final do decênio - uma meta que não sofreu voto (DOURADO; SAVIANI; ARAÚJO FILHO, 2014, p. 241).

Os autores acima compreendem que houve grandes avanços na aprovação do novo PNE, mas, algumas questões se mantiveram intocadas como, por exemplo, a presença dos interesses privados pelos fundos públicos destinados à Educação. As manifestações foram importantes para alcançar os 10%, mas ainda insuficientes para garantir a destinação do total dos novos recursos à Educação pública.

As estratégias determinadas na meta 20, tais como a implantação do CAQ⁴⁷ e o CAQi⁴⁸ se configuraram como grande conquista para Educação. A regulamentação do CAQ

⁴⁷ A implementação do CAQ é tomada como referência para o financiamento de todas as etapas e modalidades da Educação básica, tendo por parâmetro o cálculo e o acompanhamento dos indicadores e gastos com

poderá contribuir para um maior aporte de recursos ao setor público em contraponto ao repasse dos recursos públicos à esfera privada, contudo, necessitará de muita mobilização da sociedade interessada na Educação pública de qualidade (DOURADO; SAVIANI; ARAÚJO FILHO, 2014).

Saviani (2014), diz que a regulamentação do CAQ pode significar um avanço em relação ao simples aumento do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) investido em Educação – isso porque o aumento dos recursos pode ser neutralizado por sua aplicação em atividades- meio e recursos auxiliares, desviando-se das atividades-fim ligadas ao desenvolvimento do ensino propriamente dito- pois, por meio do CAQ, podem-se dimensionar os gastos com cada aluno ajustando os investimentos aos custos de um ensino com verdadeira qualidade (SAVANI, 2014). Pinto (2006) também destaca que esse investimento é possível, pois a metodologia do CAQ foi pensada não como a *ideal*, mas sim de uma escola *real*, ou seja, os insumos previstos são aqueles básicos, mínimos, indispensáveis que deveriam ser assegurados para todas as escolas do País quando se pensa em qualidade.

Araújo Filho (2014) também acredita que a aprovação do CAQ foi uma das grandes conquistas da sociedade civil, cujo financiamento será calculado com base nos insumos indispensáveis ao processo ensino-aprendizagem, além de prever que ele será progressivamente reajustado até a implementação plena. Assim, a

[...] regulamentação do CAQ exigirá o levantamento de custos necessários, por escola, para garantir o acesso, a permanência e a qualidade da Educação, com infraestrutura adequada, equipamentos necessários, material didático adequado e em quantidade suficiente para atender toda a demanda educacional dos trabalhadores/as e estudantes, quadro de pessoal completo e com aplicação de políticas de valorização dos profissionais da Educação. Essas são as mudanças que o CAQ deverá promover na Educação brasileira (DOURADO; SAVIANI; ARAÚJO FILHO, 2014, p. 241).

O CAQ é, portanto, um ponto de partida e à medida que os parâmetros de atendimento vão melhorando, aumenta-se também o grau de exigência e novas metas de qualidade vão sendo incorporadas (PINTO, 2006).

qualificação e remuneração dos docentes e demais profissionais da Educação pública, bem como com a aquisição, manutenção, construção e conservação das instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar (p.275).

⁴⁸ O CAQi terá por referência um “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 [prevista para 2017]” (BRASIL, 2014).

De acordo com Pinto (2015), é muito importante discutir sim os insumos quando se trata de um Brasil em que as realidades são tão adversas, em que há um número considerável de escolas sem, por exemplo, saneamento básico, sem uma infraestrutura mínima. Uma coisa é uma opção pedagógica de explorar diferentes espaços e outra, é não ter espaço. Mas de quem é essa responsabilidade? A quem cabe e de quem devemos cobrar a efetivação e o monitoramento dessas necessidades básicas mínimas? A dificuldade de uma definição mais precisa indicando as responsabilidades de cada ente dificultam o acompanhamento e controle da população.

Dourado, Saviani e Araújo Filho (2014), dizem que agora o desafio será discutir os desdobramentos, como por exemplo, de onde virão os recursos para o financiamento da Educação nacional. A tarefa passou a ser a elaboração dos planos estaduais e municipais de Educação para garantir esses fins estabelecendo as responsabilidades de cada ente.

Para Saviani (2014) essas definições deveriam aparecer claras no PNE, uma vez que possibilitariam à sociedade avaliar o grau em que o plano está sendo posto em prática e, por outro, cobrar dos responsáveis o efetivo cumprimento das metas. Por exemplo, se considerassem que todas as questões de infraestrutura ligadas às condições de funcionamento e manutenção dos prédios escolares da Educação Básica devessem ficar a cargo dos municípios, definida a meta de adequação para todas as escolas aos padrões estabelecidos, cada município então deveria detalhar a situação específica e projetar os procedimentos que conduziriam o cumprimento da meta com prazo estipulado.

Apesar dos avanços, o Plano suscitou alguns problemas. O conceito de qualidade ali adotado é equivocado, pois se baseia na avaliação de resultados por meio de provas padronizadas, aplicadas em massa, condicionando todo o desenvolvimento do ensino como definidor de qualidade. A Meta 7 é a mais detalhada e trata de “ [...] fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB” (BRASIL, 2014).

Azevedo (2014, p. 276) chama atenção para os efeitos da avaliação externa: “ [...] avaliar a qualidade por meio de índices, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), restringe aprendizagens a terminalidades, sem considerar processos”. Os sistemas de avaliação têm orientado as políticas educacionais brasileira. O problema é que elas privilegiam a estandardização de resultados e definem padrões de qualidade estabelecidos para as sociedades de mercado, segundo parâmetros globalizados (AZEVEDO, 2014).

Sobre essa questão, concordamos que:

Para combater a desigualdade educacional é preciso estimular uma Educação solidária, construída de forma coletiva, integrada e complementar, com articulação entre os entes federados e um fundo nacional de financiamento que tenha como objetivo a equalização do atendimento educacional em todas as regiões do País. A meta 7 - “fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as (...) médias nacionais para o IDEB” - vai na contramão do combate à desigualdade educacional. Os indicadores de avaliação da qualidade da Educação (IDEB e Pisa) não atendem as demandas para garantir a aprendizagem, o que fazem é estimular a competição entre as escolas para obter a melhor posição no ranqueamento divulgado pelos meios de comunicação e pelos governos, muitos dos quais formulam políticas de bônus e premiação salarial para os profissionais da Educação, provocando diversos conflitos no ambiente escolar entre os trabalhadores em Educação (DOURADO; SAVIANI; ARAÚJO FILHO, 2014, p. 232).

As avaliações externas sob “nova” determinação, como indicadores de qualidade têm prevalecido a despeito de todos os esforços dos pesquisadores nessas últimas décadas em demonstrar seus efeitos nefastos à Educação sob os pressupostos do mercado. O PNE 2014-2024 normatizou de vez a correlação dos resultados da avaliação externa, estendendo sua referência até a questão do magistério⁴⁹.

Araújo Filho (2014) lamenta que, apesar de todos os esforços de entidades do campo educacional — como, por exemplo, as movimentações organizadas no Fórum Nacional de Educação e na Conferência Nacional de Educação (Conae) em 2010 — quando questionaram e solicitaram veemente a supressão ou modificação da meta 7 e suas estratégias claramente comprometidas com um modelo equivocado de avaliação, permaneceram intocadas.

O autor destaca a ambiguidade no Plano sobre a questão e lembra que nas deliberações da Conae/2014, está presente uma visão muito mais ampla da avaliação, que considera os testes, mas não se reduz a eles.

Dourado (2014) lembra que o PNE 2014-2014 está sob um campo em disputa de projetos, de concepção de mundo, de homem e de sociedade.

Se entendido como epicentro da política educacional, ele pode propiciar avanços importantes na Educação, enfrentando questões centrais como o analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, a melhoria da qualidade, uma formação mais ampla, humanística, científica, cultural e tecnológica, a valorização dos profissionais, o respeito aos direitos humanos, à diversidade,

⁴⁹ Também a questão do magistério da Educação Básica foi diretamente comprometida com a perspectiva de qualidade presente no Plano. A estratégia 7.36, “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. Vinculam assim, os salários dos profissionais da Educação com o rendimento dos estudantes nas provas padronizadas. Araújo Filho (2014), avalia essa meta como uma tragédia para a Educação Brasileira e diz que ela precisa ser enfrentada e questionada.

sustentabilidade ambiental e ao princípio da gestão democrática (DOURADO, 2014, p. 232).

O autor lembra que, ainda que o PNE signifique um grande avanço para Educação, não será suficiente para garantir inclusão, particularmente a educacional, que se articula à prática social mais ampla. Espera-se que, diante da ampliação dos debates e do grau de participação da sociedade civil, aumente-se a capacidade de pressão para que suas metas, se não forem integralmente cumpridas, sejam ao menos consideradas na formulação e implementação das medidas de política educacional para que esse não se torne letra morta ou mera carta de intenções (PINTO, 2015; DOURADO, SAVIANI, ARAÚJO FILHO, 2014).

É preciso garantir padrões mínimos de qualidade e explicitar o que se está entendendo por qualidade. Assim, pensar sobre a qualidade da Educação e das escolas exige uma análise nas condições vivenciadas pelos sujeitos, passa por analisar de forma complexa a realidade na qual estão inseridas as escolas e a população atendida por elas e quais investimentos seriam necessários para subsidiar a superação de suas dificuldades.

Sobre a responsabilidade do Governo com as escolas na promoção da qualidade social, alguns aspectos demandam análises e são referidos por pesquisadores como Pinto (2015), Dourado; Oliveira (2009) que diz respeito aos insumos indispensáveis ao processo de ensino e aprendizagem, custo-estudante, relação professor-estudante, entre outros.

Nesse sentido, sem sinalizar a adoção ou não de padrão único de qualidade, entende-se que é fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 207).

Nesse sentido, alguns pesquisadores têm-se esforçado para construção e defesa de algumas dimensões mínimas e necessárias à garantia de qualidade e defendem que essas dimensões precisam ficar claras em seu atendimento e a quem cabe a responsabilidade, além da necessidade de que se criem mecanismos precisos para o monitoramento de sua efetivação.

Assim, para além dos investimentos, dos insumos que garantam as “condições mínimas” indispensáveis para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, Dourado e Oliveira (2009) compreendem que é fundamental estabelecer outras definições de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política quando se fala em qualidade do sistema educacional. Esses autores chamam atenção para outras questões que se referem às dimensões da qualidade: intra e extraescolares e sua

multiplicidade de elementos que interferem nesse processo, ao passo que falar de qualidade é falar de algo complexo que exige a reflexão do contexto das muitas e distintas regionalidades. Dourado; Oliveira (2009) realizaram assim, uma sistemática e distinta definição das dimensões e atribuições de responsabilidades na discussão sobre a promoção da qualidade.

Para eles, os elementos extraescolares precisam ser garantidos em dois níveis: o espaço social e as obrigações do Estado. No primeiro, estão as questões socioeconômicas e culturais dos entes envolvidos, necessidades de criação de políticas sociais, entre outras. O segundo diz respeito aos direitos dos cidadãos e das obrigações do Estado como ampliação e obrigatoriedade da Educação Básica, garantir padrões mínimos de qualidade, programas suplementares, entre outros.

No que se refere às dimensões intraescolares, eles as sintetizam em quatro dimensões: o nível dos sistemas (como que os sistemas se organizam para garantir uma Educação de qualidade); o nível da escola (como que a escola se organiza na sua gestão e organização para garantir uma Educação de qualidade, porque as escolas também têm suas incumbências); no nível do professor/a (a perspectiva que esse profissional tem de formação e qual/como é sua ação pedagógica para garantir a qualidade de seu ensino), e, por fim; o nível do/a aluno/a (desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, considerando quais são os elementos de acesso, de permanência e também o empenho do próprio estudante).

Diante disso, surgem-nos alguns questionamentos: como garantir uma qualidade que seja boa pra todos e todas? Como definir qualidade olhando não apenas para uma escola, um município, mas também para essa dimensão que é o nosso país? Pensar em qualidade implica, inevitavelmente, pensar na realidade mais ampla, mas também nas necessidades locais, o que implica na relação entre os entes federados em suas responsabilidades, mas também, e essencialmente, com a participação dos protagonistas da Educação e da escola local. Nessa perspectiva, a avaliação e a construção da qualidade da escola deve considerar em seu projeto as variáveis intra e extraescolares, a realidade e necessidades local a partir de um trabalho coletivo.

Bondioli (2004) destaca indicadores que podem contribuir para a valorização e qualidade da escola a partir da monitoração da qualidade percebida pelos usuários-interlocutores indispensáveis na definição de boas práticas educativas- que poderá contribuir para orientar as diretrizes políticas de administração atenta ao diálogo com todos os sujeitos interessados. Desse modo, a qualidade da escola é discutida a partir de um processo de negociação e engajamento de todos os atores.

3.4 Qualidade Negociada: possibilidades em disputa

Até aqui temos entendido pelas análises empreendidas pelos pesquisadores sobre as diversas implicações que envolvem a construção da qualidade da Educação. Ao que observarmos em nossa legislação, vimos que a perspectiva de qualidade tem sido perpassada predominantemente por lógicas de mercado e muito pouco por uma vertente social o que constitui fortes obstáculos para o projeto de Educação solidária e emancipadora. Contudo, como profissionais da Educação, somos convocados a confrontar essa lógica. Acreditamos que a construção de uma “nova qualidade”, uma “qualidade negociada”, poderá se estabelecer quando os sujeitos se despertarem para a força do coletivo.

Para Bondioli (2004) a busca pela “qualidade implica uma forma de negociação entre sujeitos, com vista a um acordo que resulte em um trabalho produtivo”. Para tanto, os indicadores da natureza da qualidade precisam ser observados. Segundo a autora, ela é negociável ou transacional, participativa e polifônica, autorreflexiva, contextual, processual, transformadora e formadora. A qualidade tem uma natureza “negociável ou transacional”:

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

Essa natureza nos indica que qualidade não é mesma coisa para todos, e, portanto, é preciso criar formas de negociação entre os envolvidos, dado aos inúmeros pontos de vista e interesses, pois se comprehende que não existe um ponto de vista “mais objetivo que outro” independentemente da função que o sujeito ocupe dentro da instituição (BONDIOLI, 2004). A autora alerta que as diversas ideias precisam ser interpretadas como recurso e não como embate ou ameaça.

A qualidade tem natureza “polifônica”, porque sendo ela negociável, é “participativa”, do contrário, estaríamos falando de outra qualidade. Para a autora, não há qualidade sem participação, “[...] é na sinergia das ações dos diversos atores ao buscar fins compartilhados que torna efetiva a possibilidade de realizá-los” (BONDIOLI, 2004, p. 15).

Ela é “Autorreflexiva”, ou seja, “não é um ‘ter de ser’ estabelecida *a priori*, uma ideia abstrata imposta à realidade, uma tarefa a ser executada ou um projeto a ser traduzido na prática. Ela é, antes de tudo, reflexão sobre a prática” (BONDIOLI, 2004, p. 15). Isso implica que a busca negociada da qualidade entre os atores exige não somente um agir, mas uma

reflexão sobre a prática, sobre os contextos, sobre as traições de um programa educativo para examinar o seu significado em relação aos propósitos e os fins (BONDIOLI, 2004).

É “contextual e plural”. Como já destacado pela autora, qualidade não é um valor absoluto, portanto, diferentes contextos, realidades e sujeitos demandam necessidades específicas de acordo com sua própria história, tradição, recursos materiais e humanos, o que permite diferentes ênfases de acordo com as prioridades negociadas por seus sujeitos.

É “processual”. Como qualidade não é um produto, está sempre em processo, construída na negociação entre os sujeitos, que se arrola no tempo e, portanto, nunca está concluída (BONDIOLI, 2004).

Por fim, a dimensão participativa, negociável, reflexiva, plural e contextual, “[...] substanciam-se e assumem valor quando produzem uma ‘transformação para melhor’ em todos aqueles que estão envolvidos (...), mesmo que em posições diferentes” (BONDIOLI, 2004, p. 17), isso inclui os protagonistas internos e externos. A qualidade compreendida sob essas dimensões alcança sua potência essencial: promove transformação, e, por conseguinte, é formadora, pois compartilhada, enriquece os participantes, possibilita troca de saberes, confrontos construtivos de pontos de vistas distintos, e, ainda assim pactuam para transformar sua realidade (BONDIOLI, 2004).

É baseado nesses indicadores que um projeto de escola de qualidade deve ser construído tendo como indispensável a participação de todos os sujeitos envolvidos com a instituição. Assim, os indicadores tornam-se um “ter de ser”, todavia, guardam sua natureza negociável, sempre sujeito a revisões entre seus atores (Bondioli, 2004).

Os indicadores não são, portanto, padrões, isto é, normas impostas do alto, às quais devemos nos adequar. Não representam, nem mesmo, um "valor médio" de exequibilidade de aspectos da qualidade. São, ao contrário, significados compartilhados (...). São, portanto, como indica o próprio termo, sinalizações, linhas que indicam um percurso possível de realização de objetivos compartilhados. (...) aquilo que os diferentes atores sociais (...) se empenham em buscar, contribuindo, para isso, cada um de acordo com o próprio nível de responsabilidade. (BONDIOLI, 2004, p. 18-19)

Em consonância com os princípios defendidos por Bondioli (2004), acreditamos que a verificação não pode ter apenas a função de certificação e de controle, mas precisa produzir conhecimentos que, por sua vez, podem inspirar projetos mais articulados e objetivos a serem traduzidos na prática e submetidos novamente à verificação, de acordo com um processo “em espiral”, nunca concluído (BONDIOLI, 2004).

Para Freitas (2005), os indicadores são importantes mais pela significação compartilhada que possuem perante os atores da escola que pelo valor numérico ou de análise

que possam gerar, pois sua construção social e como se desenvolve no interior da instituição escolar é o que os legitima.

A “qualidade negociada” entre os atores da escola pode ser efetivada por meio da avaliação institucional. Conforme Freitas (2004), isso não retira, exclui ou desresponsabiliza o Estado e a instituição de políticas públicas, pelo contrário, esse deve também conduzir diversas ações junto a esses sujeitos, acompanhá-las e efetivar mecanismos que as possibilite.

A

[...] responsabilidade não só é da escola, naquilo que lhe é devido, mas também é relativa ao que a *escola necessita dispor para garantir a exequibilidade do seu projeto*. Daí o sentido de um "pacto" com múltiplos atores: da escola para com seus estudantes; da escola consigo mesma; da escola com os gestores do sistema escolar; e dos gestores do sistema para com a escola (FREITAS, 2005, p. 922).

Segundo Bondioli (2004), a promoção da qualidade a partir do paradigma discutido pode ocorrer quando operações de controle da qualidade realizadas pelo órgão público, distribuidor dos financiamentos, compromete-se a velar pelas escolas, estudantes e profissionais para que apresentem eficiência na medida em que constituem estímulos à melhoria da qualidade. “Melhoria que não pode se originar senão ‘de dentro’ das próprias redes [...], os quais, contudo, não podem ser deixados por conta própria nesse percurso de crescimento, mas apoiados, por meio de uma admissão de responsabilidade compartilhada” (BONDIOLI, 2004, p. 31) entre as escolas, seus protagonistas e órgãos públicos responsáveis por elas.

Assim sendo, as operações de produção e controle de qualidade devem relacionar-se em interface da comunidade local e com as políticas públicas centrais e devem ser perpassadas segundo Freitas (2004), por processos fortemente associados ao conceito de “qualidade negociada”, ou seja, a mudança deve ocorrer sob “[...] uma *construção local apoiada* e não uma transferência desde um órgão central para a ‘ponta’ do sistema” (FREITAS, 2005, p. 924, grifos do autor).

A noção de “qualidade negociada”, ao admitir que os problemas são fortemente contextualizados e plurais, não quer com isso sugerir, sequer, que cada uma das escolas defina autônoma e isoladamente seus indicadores de qualidade. Isso poderia conduzir à perpetuação de desigualdades econômicas sob a forma de desigualdades escolares e vice-versa (Bourdieu; Passeron, 1975; Bourdieu, 2001) ou da constituição de “escolas para pobre”. É importante frisar que a definição de indicadores, apesar das características locais que fortemente explicarão as dificuldades ou facilidades de realização, é estabelecida no conjunto das necessidades e dos compromissos do sistema público de ensino. Ressalte-se ainda que, para o setor público, a qualidade não é optativa, é obrigatória. Nesse sentido, a interface inteligente e crítica com a comunidade local e com as políticas públicas centrais é uma necessidade (FREITAS, 2005, p. 924).

Freitas (2005, p. 929, grifos do autor), julga que essa proposta implica mobilizarmos as escolas com “*processos de avaliação institucional participativos*”. Faz-se necessário o

[...] envolvimento das escolas em um processo de avaliação institucional que veja no seu projeto pedagógico uma forma de estabelecer um pacto pela melhoria da qualidade - uma qualidade negociada, sim, mas com a exigência de uma contrapartida de responsabilidades assumidas pela comunidade interna da escola, com reflexos positivos na sua organização (FREITAS, 2005, P.929).

O autor destaca que esse processo de avaliação deve ser alimentado por diferentes dados procedentes da realidade da escola. E,

[...] além da avaliação institucional, será necessária a construção de um conjunto de medições que permita acompanhar longitudinalmente o desempenho das crianças na rede de ensino.¹⁰ Tal sistema não substituirá a avaliação regular do professor, mas deverá ser independente dessa e formulado de maneira que se possa traçar linhas de comparação entre as escolas de uma mesma rede de ensino, sem nenhum propósito de premiação ou punição, voltado exclusivamente para alimentar a reflexão no interior do processo de avaliação institucional das escolas. Há meios de se fazer isso com justiça. Trata-se, portanto, de construir uma estratégia alternativa que recoloque os processos de medição de desempenho dos alunos em seu devido lugar - desgastados que foram pelas políticas neoliberais ávidas por premiar e punir professores - e associe-os com um processo de avaliação (institucional) destinado a levar em conta o desempenho do aluno como parte de um conjunto mais amplo de informações da realidade das escolas, favorecendo a reflexão e a organização dos trabalhadores em cada uma delas (FREITAS, 2005, p. 930).

Encontramos assim, nas reflexões de Bondioli (2004) e Freitas (2005) as condições necessárias que se apresentam como alternativas para mobilizar a comunidade local e Governo na construção da escola de qualidade socialmente referenciada.

3.5 Algumas representações de qualidade local

A despeito de muitos avanços ainda necessários, não podemos deixar de destacar alguns elementos já conquistados rumo à Educação de qualidade, como a ampliação do acesso que já passa de 97% no Ensino Fundamental (EF), agora é necessário lutarmos para efetivação da qualidade (socialmente referenciada) junto à universalização do acesso que garanta as condições de aprendizagem das crianças e não apenas sua permanência na escola. Trata-se de garantir dimensões que fazem parte dos direitos dos cidadãos e das obrigações do Estado, ou seja,

[...] ampliar a obrigatoriedade da Educação Básica; definir e garantir padrões de qualidade, incluindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; definir e efetivar diretrizes nacionais para os níveis, ciclos e modalidades de Educação ou ensino; implementar sistema de avaliação voltado para subsidiar o processo de gestão educativa e apara garantir a melhoria da aprendizagem [...] (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 208).

Em termos locais, como profissionais da rede educacional, temos observado no município de Uberlândia alguns indicadores de qualidade significativos no que se refere a pensar em dimensões importantes e necessárias nesse processo. A oferta de uniformes, de materiais escolares de qualidade a todas as crianças da rede, a manutenção de um padrão de qualidade na alimentação monitorada por profissionais da saúde, a infraestrutura mais ou menos padronizadas entre as instituições independentemente da localidade têm sido referenciados socialmente como indicadores de qualidade pelas crianças e famílias atendidas por esse sistema de ensino. Há ainda um processo de construção do Plano de Carreira dos Servidores Públicos da Administração Direta do Município de Uberlândia e a Lei nº 11.966/2014 e o Plano Municipal de Educação Lei nº 079/2015⁵⁰.

Os indicadores citados acima mantêm estreita relação entre as dimensões intra e extraescolar, uma vez que revelam alguma preocupação com as condições socioeconômicas das crianças e suas famílias e ao mesmo tempo cumpre o dever do estado ao criar programas suplementares para essas necessidades.

Assim, temos entendido que, pensarmos na democratização da Educação, não se restringe à ampliação do acesso, mas também garantir padrões “mínimos” de qualidade e condições para que as crianças que ingressam, permaneçam e se apropriem de uma Educação de qualidade e significativa. Esse projeto não pode ficar apenas no plano ideal, ou pela promulgação de decretos que podem não passar de letra morta. Corroboramos com Bondioli (2004) que

Um projeto, principalmente um projeto educativo que se pretende realizar em uma instituição [...], não é um manifesto ou uma utopia. O que o caracteriza é o fato de que pretende ser concretizado, que essa caracterização indica meios, modos, prazos, além, é claro, dos fins que se aspira. O projeto pode ser expresso como uma complexa hipótese da realidade, em que são indicados tanto o que se propõe, como, principalmente, o que se deve fazer para alcançar os objetivos propostos (BONDIOLI, 2004, p.2013-2014)

⁵⁰ Grandes avanços poderão se constituir por meio do Plano de Carreira dos Servidores Públicos da Administração Direta do Município de Uberlândia, Lei n. 11.966/ 2014 e o Plano Municipal de Educação Lei n. 079/2015 construídos a partir da ampla participação da sociedade civil e Governo. Esses Planos não serão debatidos aqui por uma questão de tempo e delimitação da pesquisa.

De acordo com Bondioli (2004), a partir do projeto educativo- elaborado com todos os atores sociais envolvidos em sua construção, pois tem como princípios a elaboração participada, negociada e compartilhada sobre os indicadores de qualidade-, devem-se elaborar critérios de avaliação de maneira transparente e articuladas com os princípios definidos no projeto como mecanismo de acompanhamento e verificação do andamento e dos resultados do trabalho pedagógico no cotidiano das escolas como referencial para os sujeitos a quem depende desse serviço e a todos os profissionais que na instituição atuam. Nessa perspectiva, entendemos que é importante a avaliação, desde que sejam essencialmente voltados para subsidiar o processo educativo e que não prescinda de seu aspecto fundamental: a participação. Porque não é possível mais pensarmos em qualidade sem a participação de todos os envolvidos no processo.

Acreditamos e defendemos que uma Educação passa a ser de qualidade (socialmente referenciada) quando oferece aos/as profissionais da Educação e aos estudantes a capacidade de pensar e agir com autonomia, e não apenas a resolver exercícios padronizados como os das avaliações externas exigidas pelo Governo que, em muitos casos, não condizem com a realidade e produzem uma concepção quantitativa de qualidade educacional. Acreditamos que “[...] qualidade não se mede só pela reprodução de conteúdos, mas pela criação de conhecimentos e esta se conquista pela pesquisa, pela leitura, pela reflexão” (GADOTTI, 2013, p. 12-13).

Desse modo, entendemos que as AE poderiam ganhar potencialidades a partir da definição de dimensões de qualidade definidas redefinidas pelos/as profissionais da escola, pelos/as estudantes com a participação das famílias. Isso pode se concretizar baseado no conceito de qualidade negociada, observada como um indicador entre tantos outros a serem considerados. Nesse sentido, ela pode auxiliar como diagnóstico, estabelecimento de objetivos e formas de monitoramento das ações em busca da melhoria da Educação realizadas pelos órgãos governamentais responsáveis e sujeitos locais em uma perspectiva de “qualidade negociada”.

O ambiente escolar, as instalações, a forma de organização do espaço, os processos de gestão com princípios democráticos e participativos de professores/as, estudantes e famílias concorrem para a efetivação de um ensino de qualidade. Portanto, o desafio de discutir avaliação na promoção da qualidade socialmente referenciada pressupõe a criação de vários mecanismos para ouvirmos os diversos segmentos sociais na construção dessa qualidade.

Nesse sentido, destacamos as vozes dos atores das três instituições do município de Uberlândia por meio da aplicação de questionários aos estudantes, entrevistas com famílias e

seis professoras das três escolas pesquisadas por entendê-los como protagonistas importantes na compreensão e construção da qualidade da escola.

CAPÍTULO 4. O QUE ESTUDANTES, FAMÍLIAS E PROFESSORAS TÊM A DIZER

SOBRE QUALIDADE: As múltiplas vozes da escola

Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória. Mas acho que ninguém vai se matricular (Rubem Alves).

Como já discutido em capítulo anterior, falar de qualidade da Educação e da escola exige uma explicitação e análise de diversas dimensões, fatores e indicadores que perpassam e interferem nesse conceito e no processo de sua constituição.

Ao falar de qualidade, evocamos Bondioli (2004) como expressão máxima: Não é possível pensar e fazer qualidade sem a participação de todos os envolvidos no processo. Desse modo, compreendemos que para definir dimensões de qualidade para a escola, exige-se como indicador indispensável, a participação das pessoas dos sujeitos que habitam e constituem a própria escola. A “[...] qualidade implica uma forma de negociação entre sujeitos, com vista a um acordo que resulte em um trabalho produtivo” (BONDIOLI, 2004, p. 14). Falar de qualidade socialmente referenciada e defendê-la como princípio a ser constituído nas políticas públicas pressupõe essencialmente criar mecanismos para garantir a participação dos protagonistas envolvidos direta e indiretamente com a Educação, em que cada um assuma seu compromisso e responsabilidade com a promoção da qualidade.

Habitualmente as políticas públicas ao tratar do tema Educação, especialmente quando correlacionadas à avaliação, insistem em evidenciar as figuras dos/as docentes e/ou gestores/as como as peças principais do processo educativo. A evidência seria importante se fosse para valorizar a relevância social desses/as profissionais, mas, ao contrário, trata-se de colocá-los na linha de frente da responsabilização pela Educação e seus resultados, para quaisquer outros objetivos esses/as não são convocados.

Ao analisar a questão da participação nas políticas públicas, Sordi (2012) destaca como o Governo elimina do cenário político educacional tudo que se considera supérfluo quando se contrapõe à lógica mercadológica, nesse caso, as vozes, presenças, argumentos e necessidades dos/as estudantes, escolas e profissionais da comunidade que são sumariamente descartados/as. Trata-se de uma “[...] lógica do descarte que veladamente atravessa as políticas de avaliação externa de cunho neoliberal, que hegemonizam o cenário educacional. Descartes de diferentes ordens, descartes dos ‘redundantes’” (SORDI, 2012, p. 157). O conceito encontra significado em Bauman (2005):

[...] ser extranumerário, desnecessário, sem uso- qualquer que sejam os usos e necessidades responsáveis pelo estabelecimento dos padrões de utilidades e de indispesabilidade. Os outros não necessitam de você. Podem passar muito bem, e até melhor, sem você. Não há razão alto-evidente para você existir, nem qualquer justificativa óbvia para que você reivindique o direito à existência. Ser declarado redundante significa ter sido dispensado pelo fato de ser dispensável- tal como a garrafa de plástico vazia e não retornável- ou a seringa usada, uma mercadoria desprovida de atração e de compradores, ou um produto abaixo do padrão, ou manchado, sem utilidade, retirado da linha de montagem pelos inspetores da qualidade (2015, p. 20 *apud* SORDI, 2012, p. 157).

Ao contrário dos pressupostos retromencionados, as análises de Ribeiro (2000) nos possibilitam compreender que a participação dos movimentos populares no campo das políticas geraria oportunidade para a integração e controle social além de promover expressivo exercício da cidadania e denúncia de limites da democracia formal. Apesar de que o Estado, historicamente, sempre esteve mais presente e mais ativo do que as massas populares (OLIVEIRA, 2007), a participação deve fortalecer-se como conquista, pois trata-se de um processo e não algo acabado (DEMO, 1994). Deve-se constituir como um mecanismo expressivo de reivindicação de direitos e como caminho a ser construído, pois a participação cria condições para a emergência de sujeitos ativos com a capacidade de gerar alterações nas estruturas burocráticas de Governo (RIBEIRO, 2000).

Longe da presunção de que esta pesquisa tornaria evidente a voz desses sujeitos a ponto de impactar as políticas públicas, cremos que contribuímos de algum modo para torná-las ressoantes, na expectativa de que, somadas a muitas outras investigações possam ecoar de modo dialético no processo de construção da resistência e luta em prol da Educação de qualidade. Desse modo vale perguntar: Quem são? O que têm a dizer sobre qualidade da escola pública?

Ao iniciarmos nossa pesquisa, tínhamos como prerrogativa que seria necessária a escuta de todas as pessoas envolvidas no processo educativo das escolas como: os/as estudantes, seus familiares, o pessoal do administrativo (secretários/as, auxiliares de serviços gerais etc.), os/as professores/as, coordenadores/as, gestores/as e buscamos fazê-lo. No entanto, diante da impossibilidade, nesta dissertação, de ouvir a todas as pessoas mencionadas, sistematizamos os encontros, audições e análises dos dados a partir da observação e aplicação de questionários aos/às estudantes do terceiro e quinto anos, além de entrevistas com alguns membros de suas famílias e com as docentes que atuavam nas turmas

observadas nas três escolas de Uberlândia, a saber, Escola Municipal Nísia Floresta Augusta⁵¹ (com padrão de desempenho intermediário mais baixo); a Escola Municipal Carolina Maria de Jesus/Bitita⁵² (com padrão desempenho intermediário) e a Escola Municipal Maria Firmina dos Reis⁵³ (com padrão desempenho recomendado) na busca do entendimento e reflexão do que esses sujeitos estão entendendo por qualidade da Educação e que relação fazem entre qualidade e avaliações externa. Apresentamos neste capítulo algumas análises construídas a partir desse esforço.

Este capítulo trabalha com os sentidos e percepções atribuídos pelos sujeitos sobre qualidade da escola. Para isso, realizamos aplicação de questionários a 121 estudantes. Essas crianças compunham as turmas observadas (do terceiro e quinto anos); entrevistas com as seis professoras atuantes nestas turmas (três docentes do terceiro ano e três do quinto ano) e entrevista com uma amostra dos familiares das crianças, totalizando entre esses, 25 membros. Todos esses sujeitos estão diretamente envolvidos com as três instituições pesquisadas no município de Uberlândia⁵⁴, porque entendemos que, para o trabalho de Mestrado, esse universo de sujeitos seria mais significativo para as análises.

Propusemo-nos a conversar com as famílias, com as crianças e com os docentes buscando identificar os sentidos atribuídos por eles/elas às questões relacionadas aos processos de qualificação da escola e a avaliação externa. Entendemos que eles têm importantes contribuições no que diz respeito à construção de uma Educação de qualidade socialmente referenciada.

⁵¹ Localizada num bairro de periferia do município de Uberlândia (setor leste), é composta por vinte salas de aula. Atende o maior número de estudantes entre as três instituições pesquisadas em Uberlândia. O bairro ainda enfrenta diversas dificuldades em termos de estrutura, embora esteja atualmente em processo de ampla extensão de equipamentos sociais (unidade de saúde, escolas, programas públicos de assistência às crianças). A direção da escola relata os grandes desafios de se atender uma comunidade carente e com famílias muitas vezes, desorganizadas, contudo, tem conseguido realizar timidamente parceiras com essa entidade. Relatou que cede a quadra aos moradores do bairro, pais de alunos/as, para práticas de futebol, e, em troca, eles lavam a quadra da escola. Atende até o quinto ano do EF I.

⁵² Também localizada num bairro periférico da cidade de Uberlândia-MG, possui certo prestígio por sua comunidade local. Possui dois andares com dezenove salas de aula ao todo. Das três escolas apresentou-se como aquela que tem o maior número de atendidos de crianças no AEE. O primeiro encontro na escola foi marcado pelo acolhimento cordial da equipe pedagógica e pela boa impressão que tivemos acerca da organização física dos ambientes como a limpeza, os corredores arejados e a acessibilidade para alunos/as com deficiências. Atende até o nono ano do EF I.

⁵³ Considerada na cidade de Uberlândia como uma das melhores instituições públicas de Educação do município. Os fatores para essa avaliação da comunidade escolar concernem à tradição de ser uma escola que atende uma determinada classe social mais favorecida, já que se insere num espaço geográfico cujo entorno não apresenta os mesmos problemas de estrutura social como a maioria das outras escolas investigadas na pesquisa coletiva Fapemig/Gepae. Os índices obtidos nas avaliações em larga escala também corroboram para essa cultura de escola de qualidade. Atende até o 5º ano do EF I.

⁵⁴ Das três escolas pesquisadas em Ituiutaba, apenas uma cedeu autorização para aplicar os instrumentos de questionário e entrevistas aos sujeitos da pesquisa, uma das razões pela qual, utilizamos apenas os dados do município de Uberlândia.

Contudo, sabemos dos riscos a que nos sujeitamos aqui, ao procurar ouvir o outro e a buscar interpretar e problematizar o que esse outro diz. Rubem Alves (1999), parafraseando Alberto Caeiro disse: "[...] Não é bastante ter ouvidos para se ouvir o que é dito. É preciso também que haja silêncio dentro da alma." Alves (1999) diz que reside aí a dificuldade: a gente não aguenta ouvir o que o outro diz sem logo dar um palpite, sem misturar o que ele diz com aquilo que a gente tem a dizer. Corremos portanto, esse risco, mas cientes de que "ler significa reler e compreender, interpretar, cada um com os olhos que tem, a partir de onde os pés pisam" (BOFF, 1998). É a partir dessa perspectiva que deixamos as análises "abertas", sujeitas à revisitação e à reescrita se necessário for.

4.1 A percepção dos/as estudantes sobre qualidade da escola

Como integrantes do GEPAE, temos problematizado a qualidade proposta pelas políticas vigentes e nos posicionamos sempre em defesa da qualidade socialmente referenciada, o que nos leva a convidar para o diálogo os sujeitos que estão envolvidos com a Educação, pois temos a clareza de que não é possível discutir sobre qualidade social das escolas sem ouvir as múltiplas vozes que compõem esses espaços.

Desse modo, ouvir o que as crianças pensam e falam significa compreender, com seriedade, que elas têm, sim, algo importante a dizer sobre qualidade. Nesse sentido, buscamos promover, de algum modo, sua participação nessa pesquisa trazendo indicadores e argumentos na percepção do que compreendem por qualidade.

O campo da Sociologia, curiosamente, em 1990 passou a se preocupar com as crianças que até então estavam, quase sempre, ausentes nas pesquisas dessa área-. A partir de um intenso movimento, surgiram grandes produções no que se denominou como campo da Sociologia da Infância preocupada em "[...] debater sobre os vários aspectos que envolvem o processo de socialização da criança e a influência exercida sobre essa pelas instituições e agentes sociais com vistas à sua integração na sociedade contemporânea" (QUINTEIRO, 2002, p. 138). Nesse contexto, pesquisadores passaram a mencionar as crianças como atores sociais entendendo-as "[...] como capazes de pensar e decidir sobre as 'coisas do mundo' e de participar do seu próprio processo formativo" (QUINTEIRO, 2005, p. 139).

A consideração das crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de reprodução simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em cultura (SARMENTO; PINTO, 1997, p.20).

Apesar dos avanços, Quinteiro (2005) destaca que considerar as crianças como atores sociais ainda exige a identificação e a caracterização das suas condições reais de vida e sua existência, como se vão constituindo nas relações sociais como sujeito humano. É entender que “[...] a participação das crianças no seu próprio processo educativo não se limita aos aspectos exclusivamente psicológicos, mas sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos” (QUINTEIRO, 2005, p. 140).

Assim, não basta apenas referir-se às crianças como sujeitos ou atores sociais quando, de acordo com Quinteiro (2005), pouco se sabe sobre elas, sobre seus saberes, suas memórias, suas práticas e possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas. A autora comprehende que isso ocorre porque pouco ouvimos esses pequenos e pouco se pergunta a eles, e, ainda quando isso acontece, a “fala” apresenta-se solta e intacta à margem das interpretações e análises do adulto.

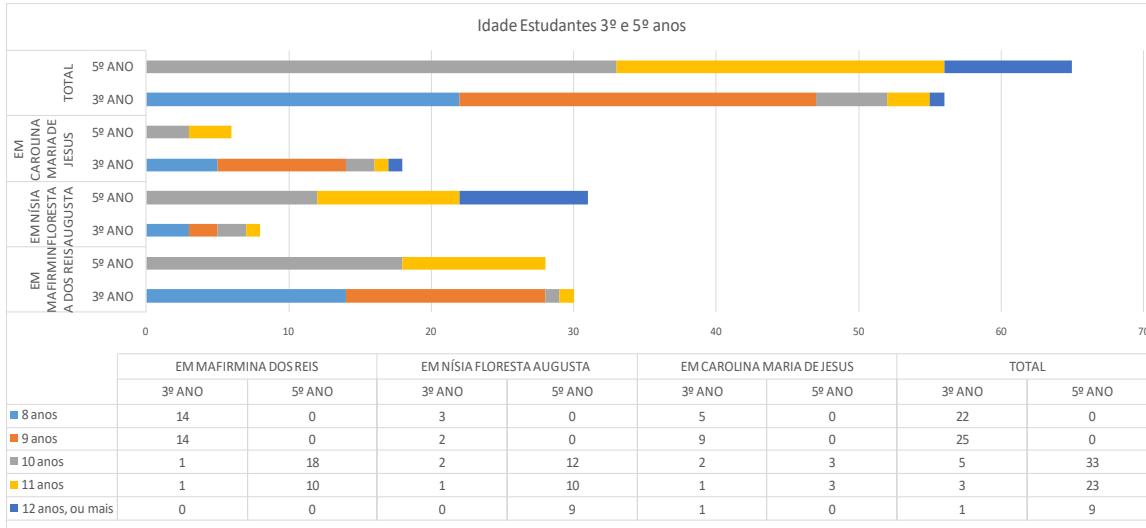
Desse modo, uma das dimensões fundamentais no processo do reconhecimento das crianças como sujeitos de direito repousa na necessidade de ouvi-las, de promover escuta ativa desses/as pequenos/as. E, nesse aspecto, ainda ensaiamos a passos lentos, “[...] os estudos da infância, mesmo quando se reconhece às crianças o estatuto de atores sociais, tem geralmente negligenciado a auscultação da voz das crianças e subestimado a capacidade de atribuição de sentido às suas ações e aos seus contextos” (QUINTEIRO, 2005, p. 140).

Por acreditarmos que os/as estudantes têm o que dizer sobre qualidade, buscamos compreender os sentidos atribuídos por eles, sobre o que estão entendendo por qualidade da escola e que relação fazem (ou não) desse processo com a avaliação externa.

Dos questionários respondidos, 56 são de crianças que estavam no terceiro ano e 65 no quinto ano, somando um total de 121 crianças entre as três escolas pesquisadas na rede municipal de Uberlândia. Além de questões básicas sobre tempo de escola, idade e com quem moram, perguntamos também sobre os processos de avaliação da aprendizagem e avaliação externa.

O Gráfico um apresenta a distribuição das crianças pesquisadas por faixa etária.

Gráfico 1 Idade dos estudantes dos terceiro e quinto anos das três escolas

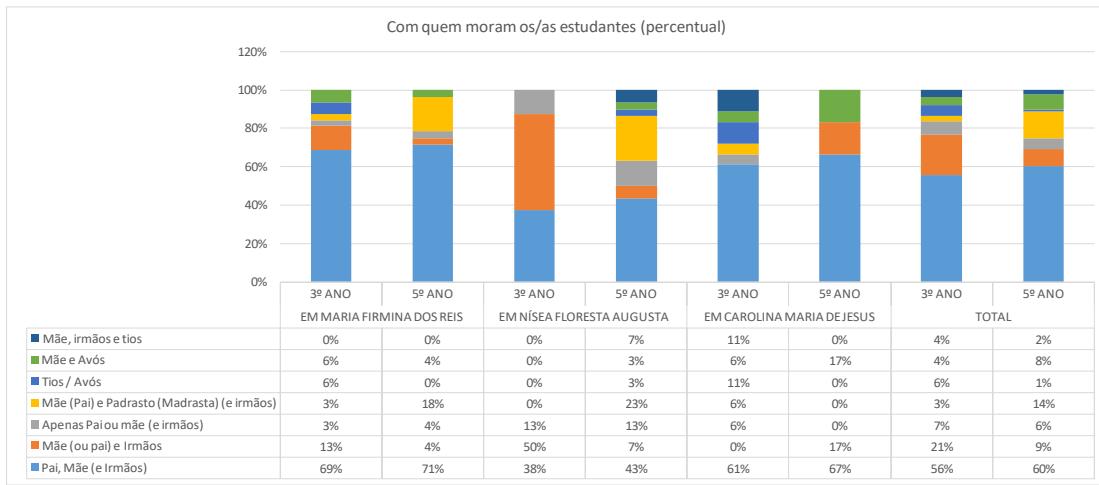


Fonte: Organizado com base nos dados do questionário aplicado aos estudantes

As crianças do terceiro ano têm entre oito e nove anos (87%) e 12% têm de dez a doze anos. Essas últimas encontram-se em distorção de idade-série⁵⁵ e estão unanimemente na escola Nísia Floresta Augusta (EMNFA), a escola com menor índice de desempenho (Baixo Desempenho). Já as crianças do quinto ano têm entre dez e onze (85%) e apenas 15% têm doze ou mais, o que significa que estão fora da faixa etária.

O Gráfico 2 mostra com quem residem as crianças entrevistadas.

Gráfico 2 Com quem moram os/as estudantes (percentual)



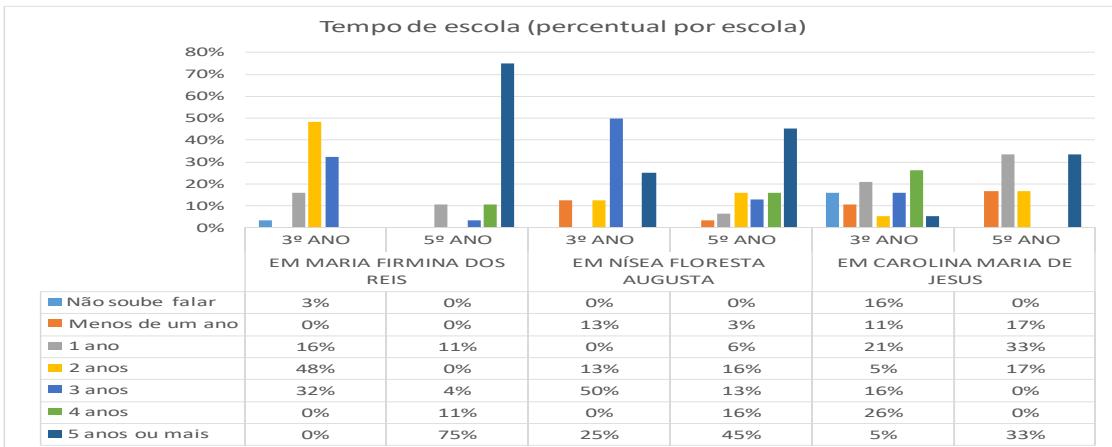
Fonte: Organizado com base nos dados do questionário aplicado aos estudantes

⁵⁵ Para as escolas com regime seriado, existe uma adequação entre a série e a idade do estudante. Desde aprovação do Ensino Fundamental de nove anos, considera-se a idade de 6 anos para entrada no 1º ano do Ensino Fundamental. Seguindo este cálculo é possível identificar a idade “adequada” para cada ano escolar e, portanto, avaliar se estão ou não com idade superior à recomendada por série/ano. De acordo com este raciocínio e considerando a data de nascimento para corte de matrícula, com 6/7 anos estaria no primeiro ano; com 7/8 no segundo; 8/9 no terceiro, com 9/10 no quarto e 10/11 no quinto ano.

Também perguntamos às crianças com quem moravam, mais de 58% disseram que moram com suas famílias compostas por pai, mãe e irmão/ãs.

O Gráfico 3 apresenta a distribuição dos entrevistados por tempo em que estão na escola.

Gráfico 3 Tempo de escola dos/as estudantes



Fonte: Organizado com base nos dados do questionário aplicado aos estudantes

No grupo dos terceiros anos, 14% das crianças estudam na escola há menos de um ano ou não souberam responder; 12% há um ano, 22% há dois anos, 33% há três anos e 19% estão há quatro ou mais anos na escola. Já no quinto ano, 4% estão na escola há menos de um ano, 28% estão entre um e dois anos, 14% entre três e quatro anos e 51% estudam há cinco ou mais anos na mesma escola.

No que se refere à EMMFR, os dados são: 80% de estudantes do terceiro ano estão na escola entre dois e três anos e, no quinto ano, 86% estão entre quatro e cinco anos.

Conhecer o tempo que as crianças estudam na escola investigada surgiu-nos da hipótese de que, a permanência (progressiva) dos/as estudantes em uma mesma escola, poderia contribuir (ou não) de algum modo na qualidade de seu desenvolvimento, uma vez que, teoricamente, a equipe pedagógica e administrativa conhecendo melhor seus/suas estudantes, sua história, seu percursos de aprendizagem, potencialidade e dificuldades poderia auxiliar melhor o desenvolvimento destes, e ainda, teria um maior vínculo afetivo e social.

A primeira pergunta que fizemos foi “Você gosta de estudar nessa escola?” e 93% disseram que sim. Então questionamos por que gostavam daquela instituição. O Quadro 5 apresenta as razões apontadas pelas crianças.

Quadro 5 Razões por que os/as estudantes gostam de suas escolas

| Razões porque gosto | |
|--|------------|
| É boa / Muito Legal | 25% |
| Bons professores | 24% |
| Divertido / Faço amizades | 19% |
| Estrutura física / Recursos didáticos | 8% |
| Aprendo muito / Ensino diferenciado | 16% |
| Merenda / Recreio | 4% |
| Não soube dizer | 4% |

Fonte: Organizado com base nos dados do questionário aplicado aos estudantes

As razões pelas quais disseram gostar foram categorizadas em: “porque a escola é boa” (25%); “porque tem bons professores/as” (24%); “porque tem diversão e amizades” (19%); outros destacaram as razões apontando questões referentes à infraestrutura e recursos didáticos disponíveis na instituição (8%); 16% destacaram a questão da aprendizagem: “porque aprendo muito aqui”; 4% referem-se ao momento do recreio e ao lanche e outros 4% não souberam dizer porque gostam. Ao considerarmos apenas os dados dos estudantes da EMMFR, temos o gráfico 4.

Gráfico 4 Razões porque os estudantes da EMMFR gostam da escola



Fonte: Organizado com base nos dados do questionário aplicado aos estudantes

Ao observarmos as respostas, os motivos que mais se destacaram para justificar as razões porque gostam da escola estão relacionados à qualidade do ensino (26%), ao relacionamento com os/as professores/as (22%) e com os/as colegas (16%). Percebe-se que os processos de significação apoiados nas inter-relações cognição-afeto podem impactar positivamente nos processos de aprendizagem.

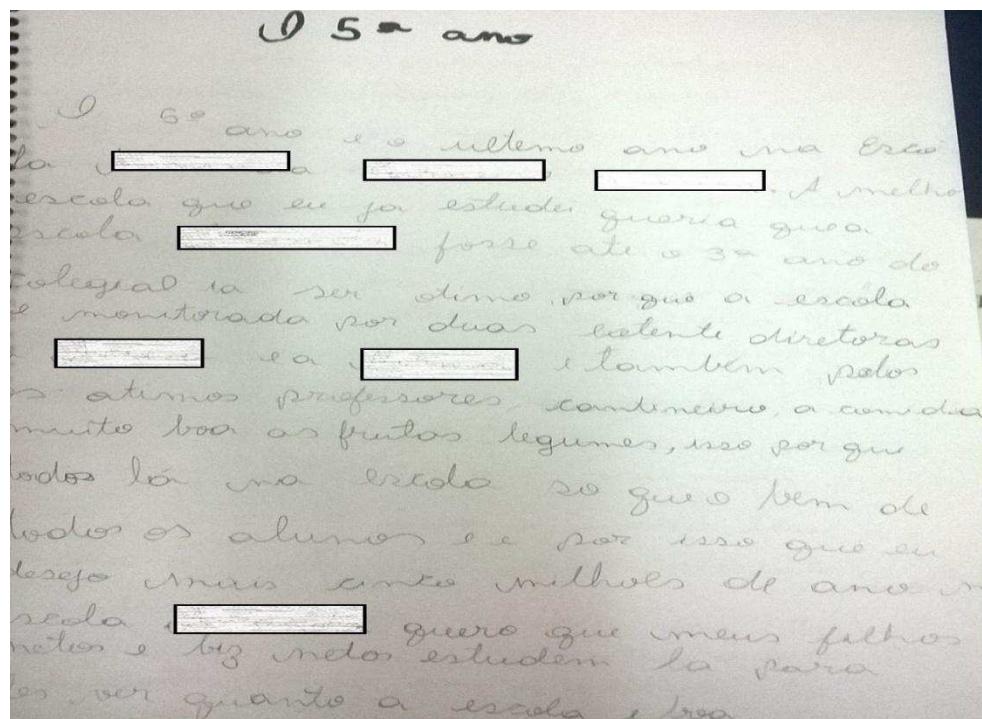
Almeida (2014) faz menção a estudos que têm demonstrado a influência de alguns aspectos na produção da qualidade:

Franco *et al.* (2007), ao pesquisarem as características escolares que estariam associadas ao aumento no desempenho médio das escolas em uma avaliação externa, investigaram cinco aspectos: “[...] (a) recursos escolares; (b) organização e gestão da escola; (c) clima acadêmico; (d) formação e salário docente; (e) ênfase pedagógica”. Os autores perceberam maior interferência da ênfase pedagógica e clima acadêmico, os quais “[...] relacionados à categoria ênfase acadêmica – Dever de Casa, Biblioteca em Sala e Bom Clima Disciplinar – apresentam efeitos positivos no aumento do desempenho médio das escolas” (ALMEIDA, 2014, p. 57).

Aspectos comuns a esses estudos se destacaram também nas respostas de nossos/as estudantes como: organização e gestão da escola; clima acadêmico tanto entre os/as professores/as quanto entre colegas e a ênfase pedagógica.

Esses mesmos indicadores aparecerem em cadernos de registros realizados a partir de um projeto desenvolvido pela escola em que os/as estudantes do quinto ano resgatam suas histórias de aprendizagens e os momentos mais marcantes de suas trajetórias escolares. A Figura 5, a seguir, apresenta o registro fotográfico de uma das páginas de registro de um estudante.

Figura 5 Relatório de um estudante



Fonte: Acervo da pesquisadora

Transcrição da carta

O quinto ano

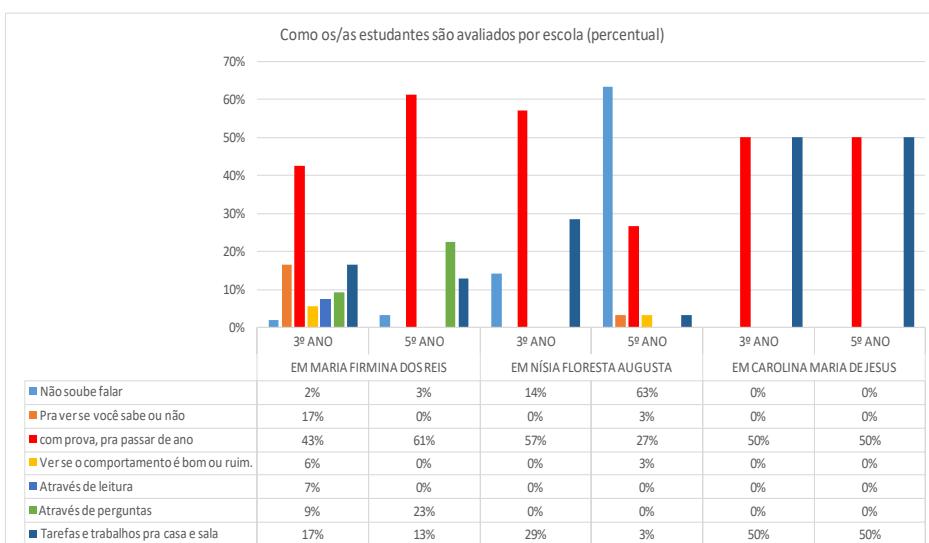
O quinto ano é o último ano na Escola (cita o nome da escola). A melhor escola que eu já estudei. Queria que a escola fosse até o terceiro ano do colegial. Ia ser ótima porque a escola é monitorada por duas excelentes diretoras (nome da escola) e também por ótimos professores e cantineiras. A comida é muito boa, com frutas, legumes, isso porque todos lá na escola só querem o bem de todos os alunos e, por isso, eu desejo mais cinco milhões de anos na escola (cita o nome da escola). Quero que meus filhos, netos e bisnetos estudem lá para verem o quanto a escola é boa.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Durante a observação, participamos de vários momentos com muitas e distintas atividades proporcionadas pela escola às crianças e comunidade. Eram diversas festas e encontros temáticos realizados pela instituição ora só com os/as profissionais e estudantes e em outros momentos os eventos contam com a participação de toda a comunidade. São festas e momentos que contam frequentemente com o subsídio financeiro das famílias. Dito isso, podemos inferir que de algum modo, as condições econômicas (ainda que não restrito a esse fator) influem de algum modo no clima organizacional uma vez que as festas (momentos diversificados) são o quarto item mais destacado (13%) observando o Gráfico 4.

Outro elemento de importante análise se refere à avaliação da aprendizagem dos/as estudantes. Por isso, perguntamos às crianças de que forma são avaliadas e que sentidos atribuem as essas práticas. Essa pergunta nos ajudou a perceber, a partir do olhar das crianças, como se dão as práticas avaliativas em sala de aula e como essas práticas se relacionam com as experiências propiciadas pela AE.

Gráfico 5 Como os/as estudantes das três escolas percebem que são avaliados/as



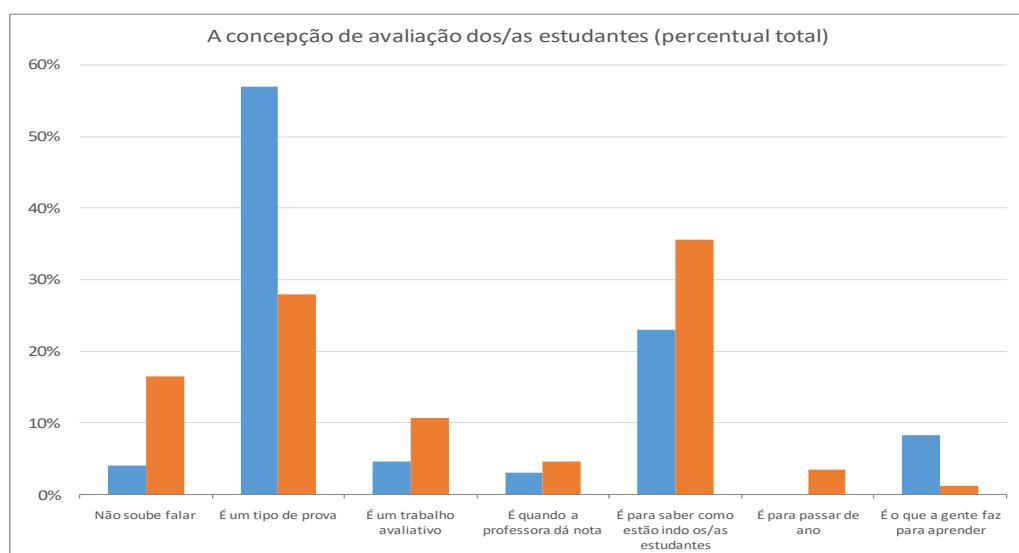
Fonte: Organizado com base nos dados do questionário aplicado aos estudantes

Indagamos às crianças sobre as formas pelas quais são avaliados/as em sua escola. Entre os/as estudantes do terceiro ano, 50% apontam a prova como principal instrumento de avaliação e meio de promoção para o próximo ano; 32% apontam tarefas e trabalhos de casa; 9% apontaram os momentos em que o/a professor/a realiza perguntas para ver se o/a estudante sabe ou não o conteúdo; 5% não souberam falar; 2% percebem que o comportamento é avaliado e ainda 2% apontam a leitura como momento de avaliação.

No quinto ano, a noção de como são avaliados aparece ainda mais rígida, tradicional e, portanto, pouco diversificada. Percebemos nesse item um esvaziamento do significado da avaliação que deveria servir à aprendizagem quando os dados apontam que 22% não souberam dizer como são avaliados. Quase a metade (46%) apontam a prova como instrumento avaliativo que definirá seu sucesso (ou não) de ser aprovado para o ano seguinte. 22% destacam as perguntas e as tarefas/trabalhos para casa como forma de avaliação, 8% dizem que também são avaliados por meio de perguntas e os 2% restantes sabem que há também uma relação com o seu comportamento e formas de verificação que o/a professor/a utiliza para ver se o estudante “sabe ou não”.

Destacamos o fato de que entre as crianças do terceiro e quinto ano, 22% não demonstraram compreender ou nem percebem como e quando (e provavelmente para quê) são avaliados e 46% apontam a prova como instrumento de destaque. Essas evidências nos levam à necessidade de problematizar sobre as concepções que as crianças têm sobre o sentido da avaliação. Então lhes perguntamos sobre o que é avaliação, ou o que compreendem sobre seu objetivo.

Gráfico 6 A concepção de avaliação dos/as estudantes entre as 3 escolas



Fonte: Organizado com base nos dados do questionário aplicado aos estudantes

Quando questionados sobre o que compreendem por avaliação e seus objetivos, os/as estudantes não conseguem explicitar o que é, restringem-se a citar respostas bem semelhantes à questão anterior (sobre como são avaliados). 43% a conceituam como sinônimo de prova e 30% dizem que é para saber como estão indo os/as estudantes, 11% não soube falar, 8% dizem que são trabalhos avaliativos (atividades ou pesquisas realizadas em sala ou como tarefa de casa), 5% diz que é o que fazem para aprender e 3% a relacionam como nota e mecanismo para passar de ano.

Destaca-se o fato de que 43% dos/as estudantes apontam a avaliação como sinônimo de nota o que indica a centralidade de uma concepção de avaliação voltada para a mera verificação com base especialmente na prova.

Avaliação é diagnóstico que pode ser registrado em forma de nota, mas nota não é avaliação. No entanto, na prática escolar cotidiana e corriqueira, ela é tomada como avaliação, embora, de fato, não represente a avaliação da aprendizagem em si, mas tão-somente o registro da experiência de aprendizagem do aluno (LUCKESI, 2002, p. 84).

Em contrapartida, outros 43% trazem consigo uma concepção mais aproximada da perspectiva formativa, incluindo outros significados, elementos e metodologias de avaliação. Entre esses/as, 30% consideram como uma forma de os/as professores/as acompanharem como os/as estudantes estão aprendendo, 8% a compreendem como trabalhos avaliativos e 5% dos/as estudantes a relacionam diretamente como objeto de sua aprendizagem: “é o que a gente faz para aprender”.

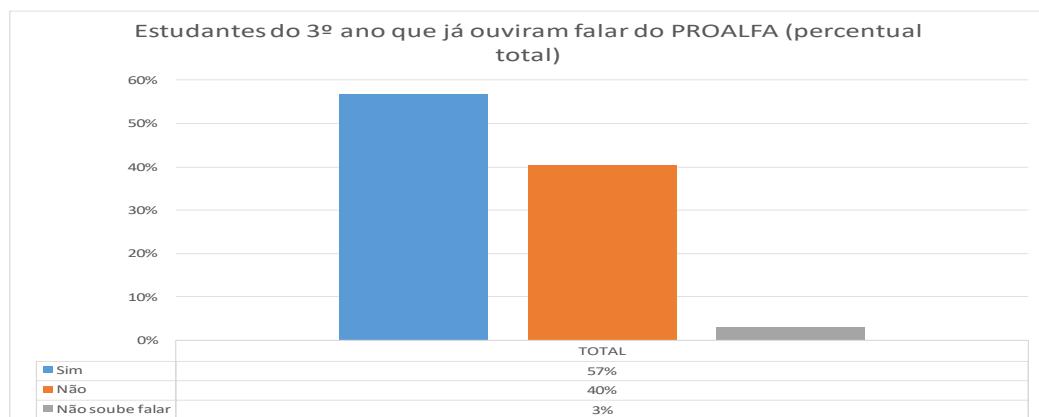
Ao serem questionados sobre o que pensam ou como se sentem em relação a esse jeito de ser avaliado, os/as estudantes dos terceiros e quintos apresentaram respostas semelhantes: 62% consideram tal modo “normal/ bom”, 26% não souberam dizer o que pensam ou sentem; 7% acreditam que isto os faz estudar e apenas 6% disseram que não gostam do modo pelo qual são avaliados.

Até aqui, identificamos que as práticas avaliativas permanecem predominantemente centradas em provas, o que causa o distanciamento do/a estudante na compreensão da avaliação em sua perspectiva formativa. Do modo pelo qual é conduzida, produz pouco ou nenhum sentido sobre os processos avaliativos aos/às estudantes. Avalia-se para selecionar, classificar e “passar de ano”. As avaliações externas funcionam sob lógica semelhante e são igualmente sem significado às crianças.

Referente à participação nas avaliações externas, entre as 121 crianças, 97% disseram já terem realizado provas do SIMAVE (embora muitas se refiram inicialmente à Provinha

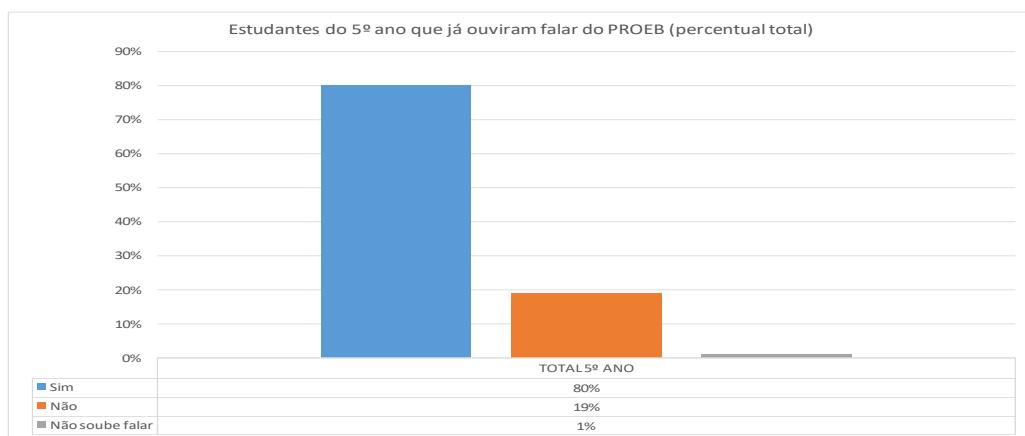
Brasil, no caso dos terceiro anos e à Prova Brasil fortemente citado pelas crianças dos quinto anos). Assim, perguntamos aos estudantes: “Antes de participarem dessas avaliações, já tinham ouvido falar algo sobre elas?” e 67% indicaram que sim. E quando questionadas sobre suas fontes de informações, a maior parte (42%) declarou ter ouvido algo na própria escola por meio dos/as professores/as e/ou direção conforme gráficos abaixo.

Gráfico 7 Percentual dos estudantes do terceiro ano que já ouviram falar do PROALFA



Fonte: Organizado com base nos dados do questionário aplicado aos estudantes

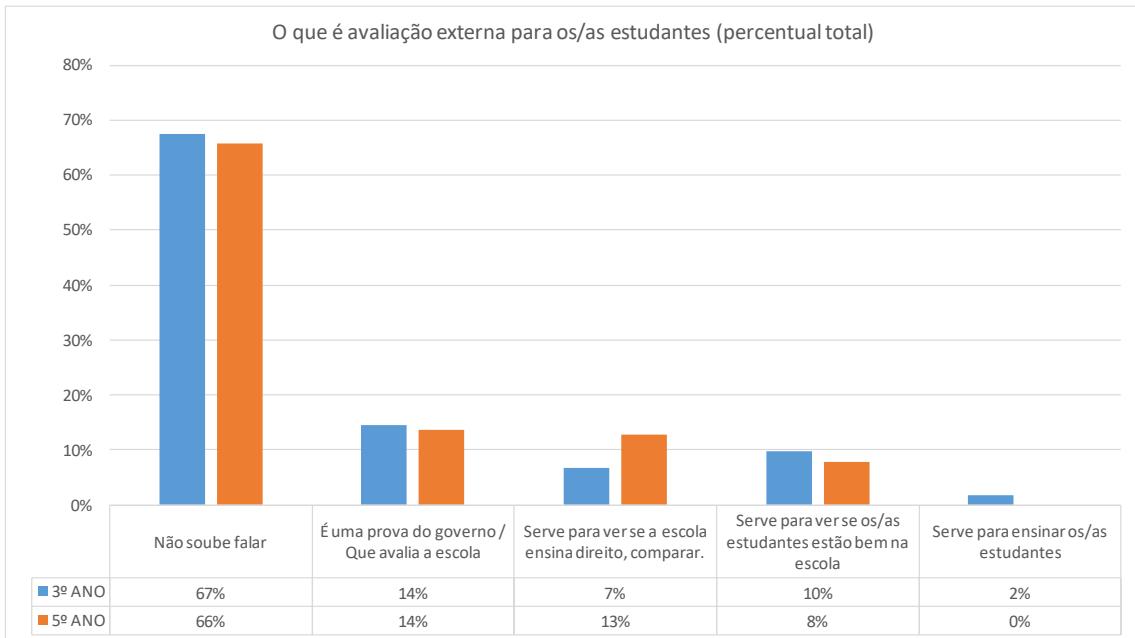
Gráfico 8 Percentual dos estudantes do quinto ano que já ouviram falar do PROEB



Fonte: Organizado com base nos dados do questionário aplicado aos estudantes

No entanto, quando questionados se sabiam o que era a avaliação em larga escala, 67% não souberam responder. Outros 14% a definiram como sendo uma prova do Governo para avaliar a escola, 7% disseram que “serve pra ver se a escola ensina direito”. Conforme Gráfico 9.

Gráfico 9 Como os estudantes das três escolas conceituam AE



Fonte: Organizado com base nos dados do questionário aplicado aos estudantes

Compreendemos que é legítimo as escolas informarem aos/as estudantes sobre o que é e a que serve as AE, pois não podem ser excluídos desse processo, não podem ter conhecimento aferido sem que saibam o que e por que fazem. No entanto, a respostas nos indicam que, embora 67% já tivessem ouvido falar algo sobre as avaliações, a mesma proporção não soube nos dizer o que é ou qual significado destas avaliações.

Os dados podem sinalizar que as AE não são significativas às crianças o suficiente para convencê-las a participar desse processo por compreenderem seus objetivos. O número dos participantes quase em totalidade pode ser explicado por aquilo que diversas pesquisas já têm evidenciado: as escolas criam diversas estratégias para que as crianças compareçam nos dias de aplicação das AE sob pena de ter (a escola) seus resultados impactados negativamente na ausência dos/as alunos/as. As respostas dos/as estudantes às duas questões a seguir permanecem indicando a falta de significado por esses em relação à AE.

Aos estudantes perguntamos: “Você acha que participar dessas avaliações colabora para melhorar a qualidade da escola?” e a resposta positiva foi quase unânime. 91% responderam que essas avaliações colaboram para promover a melhoria da qualidade da Educação e, por isso, “é importante participar”. Todavia, ao serem questionados/as em que sentido acreditam que essas provas provocam melhorias para a escola (“vocês sabem dizer em que colabora?”) nos deparamos com 66% que não souberam responder em que sentido

colabora enquanto 22% acreditam que “ajuda a melhorar a escola” apontando aspectos como, por exemplo, reforma da escola, na compra de equipamentos e outros similares. É interessante observar como esses estudantes apontam com ênfase um elemento presente na política do PDE que como vimos no capítulo terceiro, atrela o apoio financeiro (e técnico) aos resultados das AE.

Ainda 8% apontaram que a AE colabora para melhoria porque “mostram se as escolas estão ensinando”. Alguns (6%) atribuem a melhoria ao fato de que “ [...] essas provas incentivam os/as alunos/as a estudarem mais e assim passar de ano” demonstrando uma intrínseca relação (ainda que não percebam) entre avaliação da aprendizagem e avaliação externa. Outros 4% dizem que essas avaliações “dão pontos à escola”, 3% dizem que se a escola for bem “o Governo ajuda” e 1% fez menção ao pagamento do bônus: “melhoram o salário dos/as professores/as”.

À primeira vista, percebe-se que, com mais ou menos elementos, trazem falas de apropriação do que é primeiro da família (convencidas por concepções de uma sociedade capitalista, do uso da mídia para o convencimento dos benefícios destas avaliações, etc), do próprio contexto da escola que frequentam, e, portanto, dos profissionais que ali atuam, ou do sistema (com toda força que exercem com seu discurso mercadológico, meritocrático, etc.). Contudo, ao compreendê-las como atores sociais, sabemos que as interpretações das crianças se constituem a partir de seus contextos e condições sociais, do que vivem, experimentam, conhecem, e como interpretam, mas também como reinterpretam esses contextos formando assim, suas opiniões, sentidos e concepções próprias.

No caso da EMMFR, ainda que tenhamos percebido que as crianças se apropriaram de um conceito de qualidade sob a lógica dos resultados, há também, em suas falas, indícios do que poderiam se converter em indicadores de qualidade social quando, por exemplo, demonstraram preocupação e empatia ao avaliar a situação de outras crianças dentro de outras escolas (consideradas “sem qualidade”).

Estudante R: “porque aqui os professores são bem formados, sabem o conteúdo”.

Estudante A: “Aqui temos muitos espaços e outras escolas não”

Estudante Z: “aqui a gente tem biblioteca, computador, tem muitos amigos”

Estudante K: “aqui a gente é amigo dos professores, eles são educados e inteligentes. Trata a gente com respeito. Eu sei que em outras escolas isso não é assim”.

Estudante N: “[...] porque a escola onde eu estudava não era tão avançada como aqui. Eu percebi através da matéria que estava estudando; gosto das professoras, porque elas são boas” (Questionário aplicado aos estudantes da EMMFR participantes na pesquisa, 2014).

No período em que estávamos na escola, houve vários momentos em que as crianças demonstravam a seguinte expressão: “aqui tem (destacando elementos presentes em sua escola e que consideravam importantes) e em outras escolas não tem (destacam ausência de elementos em outras instituições que, na opinião desses/as estudantes são importantes)”: professores/as bem formados/as, bom ensino, muito espaço, etc. De acordo com esses/as alunos/as, essas “faltas” prejudicam a formação das outras crianças.

Os excertos trazem outros indicadores de qualidade que não se restringem ao resultado porque indicam questões de formação dos/as professores/as, infraestrutura, espaços e recursos diversos etc.

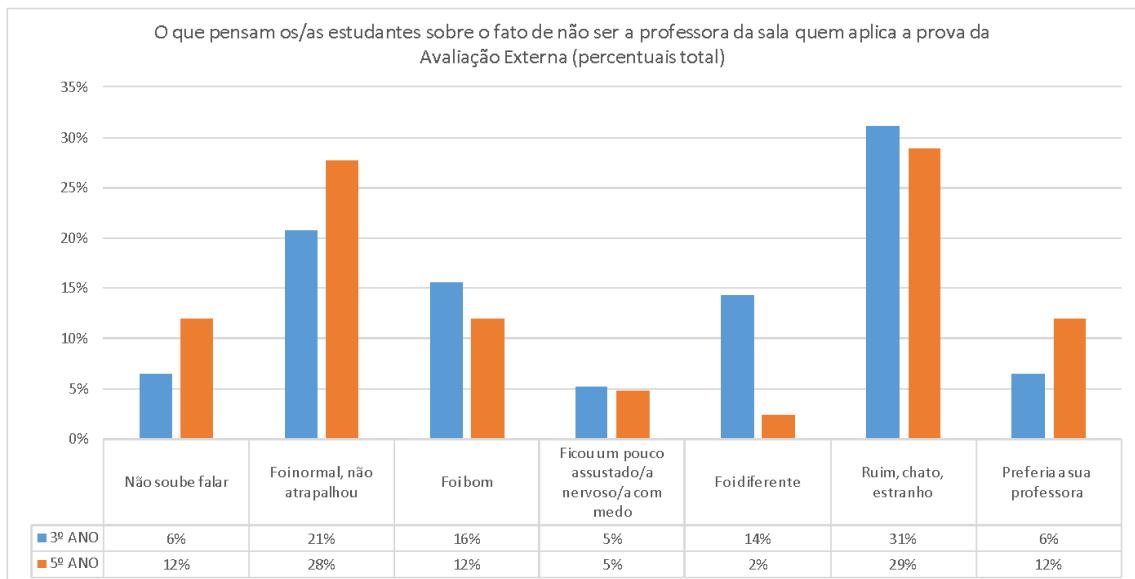
Há ainda, outro aspecto a ser destacado. Desde o início da criação do programa, ficou estabelecido que os/as professores/as das turmas não poderiam ser os aplicadores/as das provas externas ou mesmo acompanhar a sala no momento de aplicação da AE. A recomendação de que os/as docentes não poderem ter acesso às provas é explícita nos documentos de orientação enviados às escolas.

Esse fato tem gerado sentimentos de insatisfação e questionamento por parte de muitos docentes. Sentem-se excluídos/as do processo. A justificativa dada pelos especialistas ao longo dos anos tem sido de que essa atitude é para evitar qualquer comprometimento dos resultados das avaliações.

Entretanto, Calderano; Barbacovi; Pereira (2013) identificaram em sua pesquisa, que o fato de não ser o professor/a da turma a aplicar a prova é algo que gera um desconforto grande aos estudantes, uma vez que nas avaliações internas é comum que os/as regentes da turma além de aplicarem as avaliações, também assessorem, em certa medida, as crianças em relação ao que se pede na atividade. Em consequência, a mudança no ambiente avaliador pode interferir em algum aspecto nos resultados das avaliações.

Durante as observações, percebemos também que algumas crianças, ao serem informadas que não seria sua professora que aplicaria a prova, demonstraram alguma insatisfação e reclamaram do fato. Para compreender melhor essa situação, questionamos às crianças o que pensavam ou sentiam sobre o fato de não ser a sua professora quem aplicaria as provas externas.

Gráfico 10 O que pensam os/as estudantes sobre o fato de não ser o/a professor/a da sala quem aplica a prova da Avaliação Externa.



Fonte: Organizado com base nos dados do questionário aplicado aos estudantes

Entre elas, 24% aceitaram esse fato como algo “normal” e agiram com tranquilidade, 14% consideraram a experiência boa, diferente, enquanto 9% não soube explicar sobre o que sentiam sobre essa experiência, 5% disseram que isso lhes causava sentimentos de medo/nervoso e que isso os assustava de certo modo, enquanto 30% também caracterizou a experiência como ruim, chata e estranha. 9% disseram que gostariam que fosse seus/as professores/as. Em expiação a essa norma, frequentemente as crianças apontavam a seguinte fala: “acho que eles (referindo-se ao Governo) fazem isso para que os/as professores/as não contem pra gente as respostas das provas”.

Com isso, inferimos como negativo o fato de excluir os/as professores/as do processo também de aplicação das provas em suas turmas ou negar-lhes no mínimo sua presença em sala o que poderia contribuir para algum conforto ou normalidade ao cotidiano da sala de aula. Talvez esse aspecto pudesse amenizar os sentimentos de nervos e ansiedade que esse processo avaliativo causa aos estudantes. Gatti (2003) destaca que esse é um comportamento comum quando nos referimos aos processos avaliativos destituídos de seus significados e sentidos e considera que é importante que o/a professor/a consiga trabalhar conceitos, definições, e forneça explicações claras e concisas sobre o que será exposto e cobrado durante as AE. Agindo assim, o/a professor/a poderia contribuir para que o processo não fosse algo tão estranho para o/a estudante.

4.2 Sentidos e percepções das famílias sobre AE e qualidade da escola

De acordo com a Constituição de 1988 e LDB 9394/96, a família e a escola compartilham da responsabilidade pela Educação das crianças e jovens junto a várias outras instituições. A LDB 9394/96 estabeleceu em seu artigo 12, parágrafo VI, que é incumbência dos estabelecimentos de ensino criar formas de articulação com a família. Assim, cabe às escolas e seus profissionais criarem mecanismos que favorecem a participação ativa das famílias. Outros diversos documentos e textos têm como indicação a importância dessa interação. De fato, tanto as legislações (internacionais e nacionais) como as pesquisas acadêmicas, têm se voltado para a importância da relação família e escola no processo de qualificação da Educação.

Concordamos com Sordi (2012) quando demarca a posição de que a participação da família na escola dos/as filhos/as é um tema importante ao pensarmos as possibilidades de melhoria da qualidade na Educação das crianças. Contudo, nota-se que o acesso dos pais, mães e/ou responsáveis pelas crianças ainda se manifesta de modo frágil e tímido. O que nos leva a inferir que esses não se constituíram ainda presenças marcantes nos processos decisórios ou de criação.

Para Malavasi (*et al*, 2012), é importante trazer a voz dos familiares e a partir de suas considerações, repensar a escola a partir das expectativas acerca da Educação que almejam para seus/suas filhos/as. Caso essas ideias e expectativas se apresentassem estranhas, ou seja, distanciados dos princípios de uma formação para cidadania plena e reduzidas à lógica competitiva capitalista, os/as profissionais da escola teriam a oportunidade de problematizar essas questões com esse grupo.

Almeida e Betini (2015), em suas pesquisas, encontram muitos trabalhos que procuram compreender como se dá a participação entre essas duas instituições e a relação entre a instituição familiar e a instituição escolar. Em uma revisão bibliográfica que trata do assunto, perceberam que, quando os trabalhos acadêmicos procuraram investigar a relação a partir da comunicação entre as partes, eles identificam que,

[...] embora no discurso haja o reconhecimento da necessidade da comunicação e relação entre a escola e a família, ela ainda é precária e fica mais voltada ao interesse pelo desempenho das crianças ou à materialidade de algum problema, que ao envolvimento conjunto nas decisões educacionais da escola (ALMEIDA; BETINI, 2015, p. 45).

As pesquisadoras percebem que a relação escola-família é representada, na maior parte dos casos, baseada em uma burocracia e na desigualdade de poder, em que a primeira é que

estabelece os ideais e seus interesses sem que haja nesses uma relação direta com os interesses e anseios das famílias em relação ao desenvolvimento de seus/suas filhos/as. Para elas, “essa desigualdade decorreria do fato de as famílias e as escolas não possuírem o mesmo lugar cultural e posição de poder em relação à Educação” (ALMEIDA; BETINI, 2015, p. 46). Percebem assim, porque é tão recorrente as situações que gestam “problema de comunicação entre as partes, as quais não conseguem estabelecer um diálogo claro, seja em relação às suas atitudes quanto às crianças (orientações), seja em relação aos papéis a desempenhar” (ALMEIDA; BETINI, 2015, p. 46).

Almeida; Betini (2015) destacam, ainda, em seus estudos que, embora algumas escolas estejam desenvolvendo saberes específicos, de modo especial aqueles que se referem ao estudo da sociedade e família, ou seja, os estudos que estão analisando a relação entre gestão democrática e a participação das famílias na vida da escola, na busca da construção de processos coletivos, muitas vezes restringem a participação das famílias a uma adequação da exigência legal.

Em nossa pesquisa, percebemos a presença constante dos familiares das crianças na instituição EMMFR. Na maior parte do tempo, essa participação, ou a presença da família era mais frequente em momentos de festa, em convocações para reunião de pais/mães e/ou a pedido dos/as professores/as. Mas também presenciamos algumas famílias que procuravam (de modo autônomo) a equipe pedagógica da escola e buscavam informar-se sobre o desenvolvimento do/a filho/a. Há na parte de dentro da escola (pátio de entrada) alguns bancos frequentemente ocupados por membros da família (mães, tias, avós e avôs) que levavam suas crianças para atividades complementares (por exemplo, o PIP ou AEE) extraturno e aguardavam ali até o término da aula. Nesses intervalos percebíamos certa familiaridade entre os familiares das crianças com os/as profissionais da escola. Conversas esporádicas e informais que demonstravam certo vínculo entre esses/as eram comuns.

Figura 6 Presença das famílias em Mostra Pedagógica



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora

A presença expressiva das famílias, ainda que mais intensa em momentos de festa, nos indica que, nessa instituição, há grandes possibilidades para formação de uma cultura participativa escola-família.

Nas duas outras instituições, há relatos da presença das famílias em momentos e situações semelhantes. Mas na EMMFR a presença foi insuperavelmente maior. Os estudos de Almeida; Betini (2015, p. 47), destacaram entre as pesquisas que analisaram que havia uma correlação entre a participação das famílias na escola e sua condição socioeconômica. Elas destacam que os estudos que se voltaram a essa dimensão demonstram a percepção de uma diferenciação a partir do lugar ocupado pelas famílias.

A participação dos pais no colegiado é mais efetiva na escola que atende um público de poder socioeconômico mais elevado do que na escola que atende um público de poder socioeconômico menos favorecido, apesar de, nos dois casos, as escolas se mostrarem receptivas a essa participação. (GUELBER, 2006, s/p *apud* ALMEIDA; BETINI, 2015, p. 47).

A participação ativa das famílias com a escola potencializa exponencialmente o desenvolvimento das crianças e essa constatação é fato que encontra consenso em muitos estudos. Em nossa pesquisa, os/as profissionais da escola e as próprias famílias enfatizam a importância de sua participação e diálogo com instituição escolar (mesmo entre aquelas que disseram não ter estado muito presente) na melhoria do desenvolvimento das crianças como veremos. Dessa forma, temos entendido que as escolas precisam avançar conduzindo e possibilitando a participação ativa das famílias e não mais como meros ratificadores de propostas decididas a priori pela equipe pedagógica e administrativa.

O desafio nesse sentido está no fato de que as famílias ainda não se consolidaram como segmento fundamental, com voz ativa nos processos de discussão e decisão no que se refere ao desenvolvimento da escola. Como destaca Sordi (2012), as instâncias de participação já estabelecidas, como reunião de pais, conselho escolar e associação de pais e mestres, embora sejam espaços para a interlocução e estabelecimento da relação entre os segmentos nem sempre se constituem como tal, existindo um esvaziamento desses espaços a um distanciamento em relação à experiência diária da escola (SORDI, 2012).

Dito isso, mesmo que saibamos os limites que ainda entravam a participação mais efetiva das famílias nas escolas, precisamos persistir na criação de mecanismos para que essas instâncias possam agir coletivamente na reflexão e ação para qualificação da Educação. Por compreendê-los como fundamentais na construção da escola de qualidade, envolvemos a voz das famílias das crianças matriculadas nas escolas em que pesquisamos.

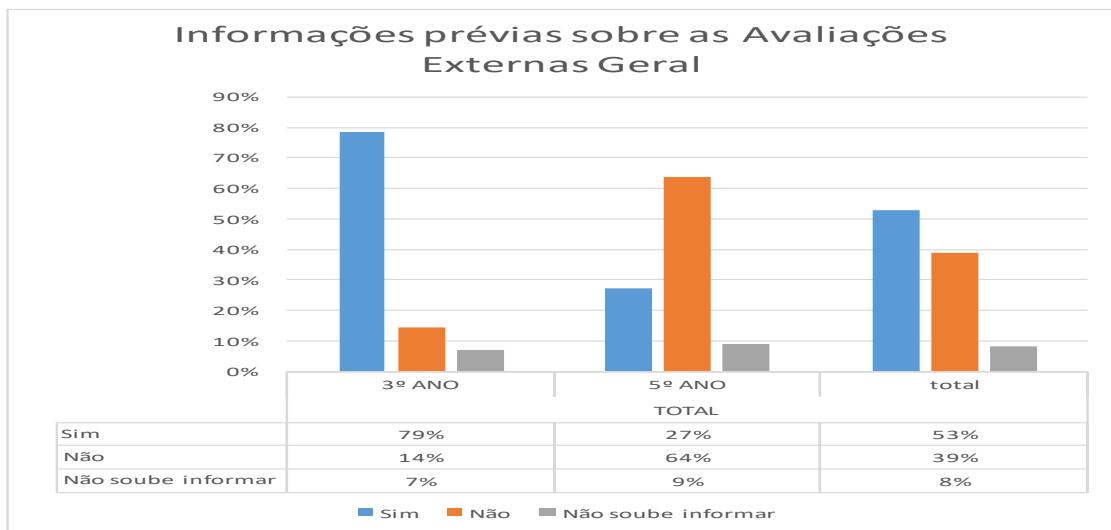
No intuito de ouvir e compreender o que pensam e o que sabem sobre a avaliação externa e sua relação com a produção da qualidade realizamos entrevista a uma amostra dos familiares dos estudantes. Interessou-nos identificar como as famílias estão compreendendo a qualidade da Educação e que relações fazem desse processo com as políticas de avaliação externa.

Essas famílias foram convidadas ao diálogo no momento em que estavam na escola participando de uma “Reunião de Pais e Mestres”. Nas três escolas, os/as pesquisadores/as apresentaram e esclareceram sobre os objetivos do projeto e solicitaram às famílias que participassem respondendo a uma entrevista individualmente. Entre as 30 pessoas convidadas pelo/as pesquisador/as, 25 aceitaram participar.

Perguntamos às famílias se conheciam ou tinham alguma informação prévia sobre o assunto. De acordo com o gráfico 11 temos que, 53% afirmaram que já sabiam ou já haviam ouvido falar algo sobre as AE, enquanto 39% disseram que não sabiam ou não foram

informados de algum modo sobre o que vinha a ser essas avaliações. Ainda 8% disseram que não se recordavam ou ouviram tão vagamente que não saberiam dizer do que se tratava.

Gráfico 11 Percentual das informações prévias das famílias sobre as AE



Fonte: Organizado com base nos dados das entrevistas com as famílias

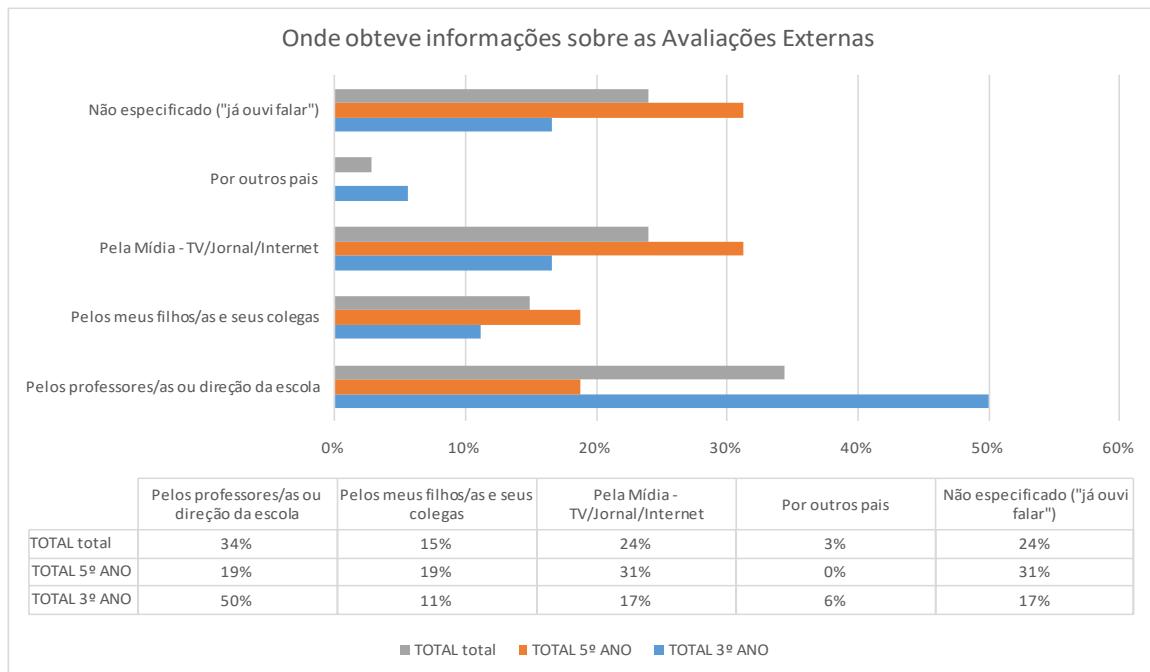
Ao observar o gráfico 11, encontramos um percentual muito superior entre as famílias do terceiro ano com informações sobre a avaliação externa (79%) comparado às famílias do quinto ano (27%). Isso pode indicar evidências de que em um curto espaço de tempo se estaria intensificando na escola uma cooptação das famílias para que entendam ou mesmo apoiem a AE na escola. Pode-se estar revelado aí o modelo de transferência de responsabilidade sobre a escola, essencialmente aos/as diretores/as para com a divulgação dessas políticas à comunidade e no convencimento de sua utilidade e necessidade. Caberia à direção validar as AE na escola, acreditando ou não na proposta.

Analizando os dados separados, temos: entre as famílias da EMMFR, 100% já haviam ouvido falar algo sobre AE; na EMNFA, 40% tinham informações prévias; na EMCMJ, 50% conheciam a AE, 30% não revelou conhecimento sobre AE e 20% se apresentou confusa, não sabiam ao certo do que se tratava.

Entre aquelas que declararam que tiveram informações anteriores (à nossa conversa) sobre essas avaliações, questionamos quais eram suas fontes de acesso. Desses, 34% declararam que obtiveram alguma informação a partir dos/as docentes e/ou direção escolar. 24% indicaram que se informaram via meios de comunicação de massa (TV, Jornais) e web (internet), outros 24% apontaram que, apesar de já terem ouvido falar, não se recordam por

qual meio isso ocorreu. 15% teve informações a partir de suas próprias/as crianças ou colegas dos/as filhos/as e 3% disseram que foi por contato com outras famílias. Conforme gráfico 12.

Gráfico 12 Fonte de acesso das famílias às informações sobre as AE



Fonte: Organizado com base nos dados das entrevistas com as famílias

Como vimos, as principais fontes de informação das famílias são os/as professores/as e/ou gestores/as, mas há indicação muito relevante da mídia no papel de divulgação dessas políticas, manifestados por 24% entre os responsáveis pelas crianças.

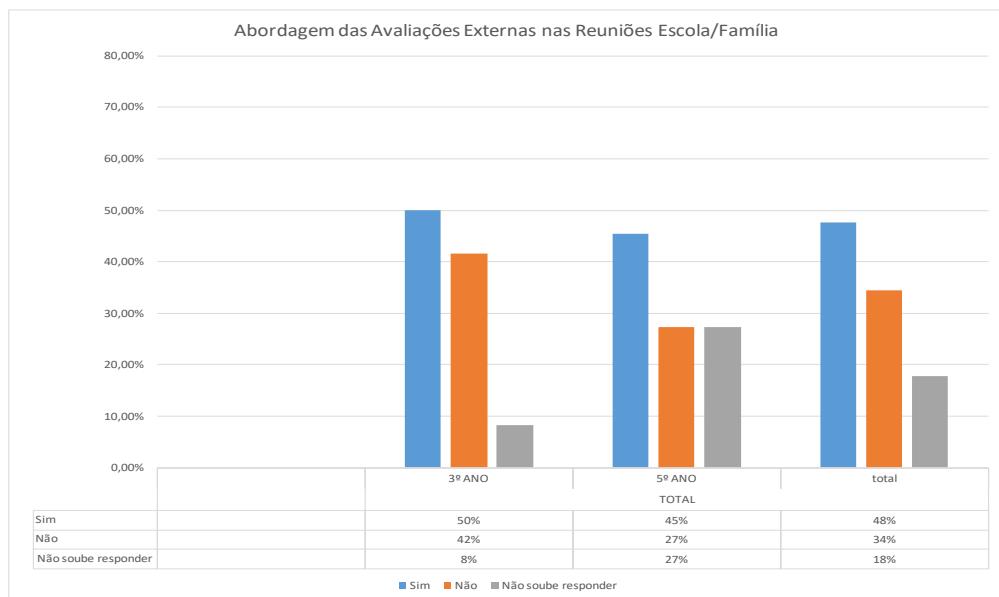
De acordo com Richter (2015), tem sido estratégia recorrente das políticas de avaliação em larga escala o uso da mídia para sua divulgação. A publicização dos resultados como elemento de pressão por “melhoria da qualidade” fazem parte do pacote estratégico.

As proposições governamentais que ancoram as políticas de avaliação também produzem mecanismos de vigilância e controle externo da sociedade civil sobre a instituição escolar. Tal processo se materializa, sobretudo, por meio das intensas propagandas em diferentes veículos midiáticos, os quais, ao difundir a imagem de ações consubstanciadas no cotidiano das escolas públicas brasileiras, conclamam as famílias a observar e acompanhar o desempenho desses profissionais (RICHTER, 2015, p. 23-24).

Não apenas na mídia, mas as políticas de AE, especialmente em Minas Gerais, dão orientações explícitas às escolas para criação de mecanismos de divulgação de seus resultados. O chamado “Dia D” estabelece entre as muitas ações que a escola deve desenvolver, a convocação da comunidade escolar para que a instituição relate sobre a “qualidade da escola”, sinônimo de divulgação dos índices de desempenho nas avaliações

externas. A ocorrência dessa ação se manifestou na pesquisa. Quase metade das famílias já foram convidadas para reuniões em que foram informados sobre a AE e anunciados os resultados alcançados pela instituição nas avaliações em larga escala como pode ser observado no Gráfico 13.

Gráfico 13 Abordagem das avaliações externas nas Reuniões Escola/Família



Fonte: Organizado com base nos dados das entrevistas com as famílias

Entre esses, 48% informaram que já haviam participado de reuniões em que o tema de avaliação externa tivesse sido tratado, embora não tenham sido para discutir unicamente a temática, compondo apenas um dos informes entre os vários assuntos tratados nas reuniões com a família. 34% respondeu que não haviam participado de reuniões em que o assunto fosse tratado. 18% não soube responder.

Embora se notem evidências consideráveis de esclarecimento e discussão das avaliações externas entre escola e famílias, notamos nas falas desse grupo que esses momentos se efetivam mais como informes. Não houve destaque para momentos em que os dados sejam problematizados no coletivo com a participação da família.

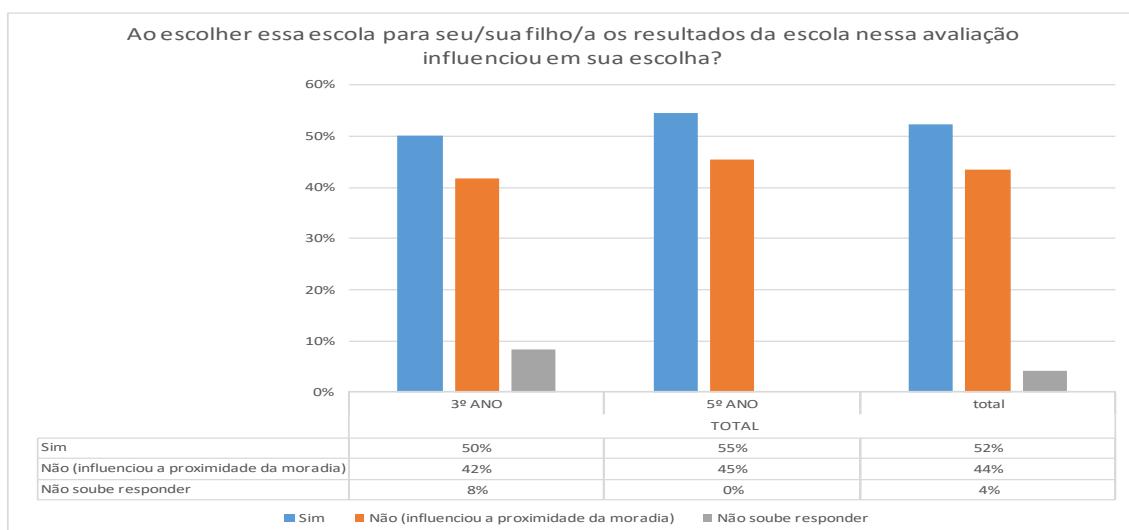
Como evidenciado em nossa pesquisa, o envolvimento mais efetivo entre esses dois segmentos (escola e família) ainda encontra muitos obstáculos. Ora por falta de um empenho mais efetivo por parte da escola para que de fato a família se envolva, ora por impossibilidade ou indisponibilidade desses últimos. De qualquer modo, a escola não pode mais se fechar ou negar-se ao envolvimento com esse grupo, assim como a família não deve se omitir no que diz respeito à sua responsabilidade com a instituição em que seu/sua filho/a estuda,

responsáveis e preocupadas com o desenvolvimento das crianças terão que encontrar modos para promover esses espaços, viabilizar efetivamente um projeto de Educação compartilhado.

Algumas pesquisas têm evidenciado que as avaliações em larga escala, além de terem sido transformadas em instrumentos de disputas políticas, também têm servido de parâmetros de análise das famílias quando procuram vagas nas escolas que atingiram bons resultados. Esses resultados tornam-se balizadores na escolha de algumas famílias ao decidirem em qual unidade escolar matricularão ou não o/a filho/a.

A partir desses indícios buscamos identificar se essas evidências também se concretizavam entre as famílias investigadas, ou seja, a relação da escolha da instituição tendo como indicador de referência o resultado dessas escolas nas avaliações em larga escala.

Gráfico 14 Influência dos resultados da AE na escolha das escolas pelas famílias



Fonte: Organizado com base nos dados das entrevistas com as famílias

Como pode ser observado, 52% das famílias apontam que o resultado das avaliações externas serviu como balizador para a escolha da escola. Contudo, ao olhar para as respostas por escola, temos unanimidade das famílias entrevistadas na EMMFR apontando que os resultados dessa escola foram um dos indicadores para sua escolha. Na EMNFA 50% declararam que o índice de desempenho foi uma das referências utilizadas pela família para decisão e, por fim, na EMCMJ um dado diferente: apenas 25% apontou o desempenho da escola como referência para matricular seu/sua filho/a, contra 62% que disseram que não o observaram como indicador de escolha.

A partir dos resultados das avaliações externas publicizados para comunidade, tem sido possível realizar comparações entre diferentes anos/séries, escolas, municípios e estados. De modo geral, os responsáveis pelas políticas de avaliação em larga escala indicam que essa

estratégia possibilita que gestores/as, professores/as e famílias acompanhem o trabalho e o desempenho das escolas verificando seus resultados. No entanto, como já evidenciado, a publicização desses resultados em ranques promovem a distorção do que deveria ser a essência da avaliação quando seus diagnósticos passaram a servir também como

[...] um elemento de pressão por melhoria da qualidade. De acordo com os especialistas, as famílias, por exemplo, podem cobrar providências para que ela melhore, caso os resultados não sejam bons. Eles podem também, utilizar tais informações na escolha da escola do seu filho" (FERNANDES, 2007, p.08).

No entanto, a partir da lógica de uma concepção excludente de avaliação também esses mesmos resultados tentam a punir as escolas que demonstram fragilidades e premiar as que demonstram potencialidades. Nesse sentido, a avaliação contribui para manter ou mesmo acentuar os problemas das escolas na mesma lógica da sala de aula quando as crianças não aprendem. Assim, a avaliação não serve para identificar e agir para transformar uma fragilidade em aprendizagem.

Entre as famílias que afirmaram que os resultados foram observados na escolha da escola (52%), perguntamos por que consideravam o índice como um indicador e essas justificam suas motivações baseando-se na crença de que essas (escolas) melhoraram o desempenho dos estudantes. Ainda que na EMMFR, as famílias declarem que o resultado alcançado por essa escola tenha sido o balizador de suas escolhas (lembrando que essa instituição é a que tem atingido os maiores índices) também apontam outros indicadores de qualidade se referindo à instituição. Apontam que a escolha também teve como referência o fato dessa ser “bem organizada”, “as professoras são muito educadas”, e questões ligadas à administração (gestão) local. Depois dos índices de desempenho, a questão mais decisiva na escolha da escola se dá pela proximidade dessa em relação à residência do/a aluno/a. Esse fator foi majoritário nas respostas das famílias da EMCMJ.

Destacamos o fato de que as famílias que disseram unanimemente que escolheram a escolha a partir do seu resultado nas avaliações externas compõem a comunidade cuja instituição é aquela com a maior proficiência nas AE entre as unidades do município de Uberlândia, situada em uma região centralizada atendendo uma comunidade que, como indicado no PPP, possui em sua maioria uma condição socioeconômica favorável.

Como já citado nesse relatório, há diversas pesquisas que têm observado que as instituições que alcançam os melhores resultados nas AE são geralmente compostas por crianças que têm famílias com melhor situação socioeconômica. Uma das consequências dessa ocorrência, segundo Freitas (2012), é o aumento da segregação socioeconômica no

território, ocasionando a diferenciação das escolas a partir de seus índices e, consequentemente, barrando a entrada de estudantes menos favorecidos por atrair estudantes com nível socioeconômico mais elevado, que competem com eles desde a aquisição da vaga. Assim, o estudante da periferia tende a estudar nas escolas de periferia (por proximidade com sua residência), enquanto, nas escolas centrais e com bons índices, tem-se a concorrência pelas vagas, como é o caso da E M Maria Firmina dos Reis.

Com a pressão por desempenho, as escolas podem especializar-se em determinadas clientelas de estudantes, sendo deixadas no conjunto do território para a destinação de alunos de baixo desempenho. As escolas vão travando a entrada de alunos de risco e dirigindo-os a outras escolas. (FREITAS, 2012, p. 393)

Esse mesmo indicador (nível socioeconômico das famílias) mantém certa relação com os respectivos índices atingidos pelas instituições com maior proficiência. Como retrata Freitas (2013, 2012, 2007), esse dado tem sido negligenciado nas análises das políticas públicas, ao passo que,

Se aceitassem, teriam que admitir as desigualdades sociais que eles mesmos (os liberais) produzem na sociedade e que entram pela porta da escola. Isso faz que a tão propalada equidade social fique, apesar dos discursos, limitada ao acesso ou ao combate dos índices de reprovação (FREITAS, 2007, p. 968).

Como vimos, apenas as famílias da EMCMJ, em sua maioria, têm como referência em sua escolha a proximidade da escola com as residências. Destacamos um trecho em que as razões pela escolha da escola para que o filho estudasse teve como referência a facilidade da locomoção (já que se trata do mesmo endereço de trabalho da responsável pela criança). Contudo, acrescenta que a instituição tem qualidade, caso contrário, se esforçaria para levar o filho a outra escola. Ela diz:

Porque eu trabalho aqui então o trago e levo. De manhã ela está no Mais Educação e eu também conheço a qualidade da escola. Logicamente se soubesse que a escola não fosse de boa qualidade eu faria um esforço para levá-la a outra escola.” (MENDES, Rafael M. entrevista às famílias, 16/12/2014, pátio da escola, E. M. Carolina Maria de Jesus (Bitita)/ avó do estudante do terceiro ano).

Entre as famílias que afirmaram que escolherem a escola por suas notas/desempenhos na AE, destacamos algumas falas em que justificam os motivos:

Porque os resultados dessa escola foram bons em relação a outras escolas públicas. Escolhi por ser uma escola pública, mas infelizmente nem todas são boas. Mas essa aqui é muito boa, a qualidade de ensino, muito organizada, as pessoas são muito educadas, o atendimento aqui é perfeito, as festas são melhores que muitas escolas particulares (Entrevista às famílias, 06/11/2014, entrada da escola, E. M. Maria Firmina dos Reis/ mãe 1 de estudante do quinto ano).

Vi através da classificação dessa escola, também pelo fato de eu ter uma amiga que trabalha no município e ela já tinha me falado dos resultados dessa escola, disse que era muito boa. Então, escolhi porque... assim, minha filha sempre aprendeu tudo muito rápido, ela sempre teve muito interesse e aí eu estava procurando uma escola que adiantasse esse conhecimento dela de maneira rápida pra que ela não se acomodasse. E os resultados foram um indicador pra escolher essa escola (entrevista às famílias, 06/11/2014, pátio da escola, E. M. Maria Firmina dos Reis/ mãe 3 de estudante do terceiro ano) Pesquisei antes (pausa pensativa), eu acho importante. Assim, a escola que vai ensinar alfabetizar ela tem que ter esse quesito. Porque alfabetização pra mim é a base tudo. Se a criança não é bem alfabetizada na hora certa ela terá muita dificuldade. Então é muito importante. Eu avaliei bastante... Mesmo morando no bairro o quesito que fez vir fazer a inscrição aqui foi a avaliação da escola. (entrevista às famílias, 06/11/2014, entrada da escola, E. M. Maria Firmina dos Reis/ mãe 2 de estudante quinto ano).

As mães 1 e 3 da EMMFR trazem como primeiros elementos de qualificação da escola, os números (resultados) e a classificação. Mas também destacam outros indicadores. A mãe 1 diz: “escolhi por ser uma escola pública” e na continuidade de seu raciocínio nos diz “ela é uma escola pública de qualidade e todas deveriam ter esse mesmo padrão” (entrevistas aplicadas às famílias, 06/11/2014, pátio da escola, E. M. Maria Firmina dos Reis/ mãe 1 de estudante do quinto ano). Na sequência, ela (a mãe) traz em sua fala elementos que qualificam a escola como a organização, as relações entre os/as professores/as e as crianças e lembra as festas abertas à comunidade comparando-a superior à muitas instituições privadas.

Ao destacar alguns dos fatores que explicitam indicadores de qualidade, permite-nos inferir, pelo menos, duas questões fundamentais: primeiro, que há escolas públicas de qualidade e, segundo, faz como cidadã atenta uma avaliação das políticas educacionais: diz que infelizmente nem todas têm esse padrão de qualidade, mas que deveriam. A mãe 3 se orienta pela lógica do resultado: “[...] os resultados foram *um indicador* pra escolher essa escola” (grifo nosso), embora aponte também a credibilidade creditada por sua amiga à escola.

A mãe 2 também destaca outros elementos. Diz que ao escolher a escola o fez a partir de uma pesquisa sobre a qualidade da escola, de uma avaliação da escola. Nesse momento ela não evidenciou os resultados externos, ela está apontando dimensões mais amplas de avaliação que a fizeram optar por aquela instituição. Um desses aspectos se refere à alfabetização. Ela destaca com aspecto de qualidade, o fato dessa escola estar atenta a importância da alfabetização das crianças.

Na E. M. Nísia Floresta Augusta, entre as dez entrevistadas, cinco mães confirmaram que o resultado das avaliações externas contribuiu para a escolha da escola.

Sim, devido aos resultados anteriores obtidos pela escola nos outros anos, devido às médias da escola dos outros anos passados. Acho a escola boa (ROSSI, Júlia. Entrevista às famílias, 08/12/2014, pátio da E. M. Nísia Floresta Augusta, mãe 1de aluna do terceiro ano)

Sim, muito. Porque o aprendizado nesta escola é melhor e essas avaliações contribuem mais para o desenvolvimento do aluno (ROSSI, Júlia. Entrevista às famílias, 08/12/2014, pátio da E. M. Nísia Floresta Augusta, mãe 6 de aluna do quinto ano).

Sim, com certeza esses resultados influenciaram, porque eu considero essas avaliações boas tanto para os alunos quanto para a escola, mas é mais produtiva para os alunos do que para a escola (ROSSI, Júlia. Entrevista às famílias, 08/12/2014, pátio da E. M. Nísia Floresta Augusta, mãe 9 de aluna do 3o ano).

Essas famílias apontaram que o resultado numérico (nas AE) foi suficiente para a determinação de onde matricularam seus/as filhos/as.

Almeida (2014, p. 43) também destacou em sua pesquisa que “[...] com relação ao sucesso escolar dos alunos e da instituição, a preocupação central identificada encontra-se direcionada aos elementos de resultado”. Ela acredita que sob essa lógica, “a formação da consciência política do grupo, portanto para a formação de pessoas críticas, reflexivas, criativas e construtivas, capazes de agir em seu meio social modificando-o” e são secundarizadas. Seguindo esses princípios, a concepção de sucesso escolar (tanto do aluno como da instituição) ficam a serviço dos interesses imediatos do sistema capitalista (ALMEIDA, 2014, p. 43).

Percebe-se, assim, que, no âmbito educacional, há um paralelo entre o cenário do mercado capitalista e as relações existentes na Educação escolar. Entre as famílias que afirmaram usar como balizador os resultados na escolha das escolas, percebemos que quanto maior é o nível socioeconômico delas, mais têm ou buscam informações referentes ao índice das instituições como um “mercado” educacional: listas de escola à escolha de quem interessar.

A maior parte das famílias (52%) identificam a “boa escola” relacionando-as com seus resultados. Ao informar o que estavam compreendendo por escola de qualidade, fazem referências ligadas à possibilidade que as instituições podem garantir, como, a entrada na faculdade e/ou mesmo a um bom emprego. Abaixo uma citação que representa essa concepção:

Qualidade da Educação é ter uma base boa, uma base sólida. Porque isso vai refletir mais pra frente, pra fazer uma boa faculdade, na escolha de uma profissão, de um bom profissional, uma pessoa estruturada na sociedade (SOUZA, Alesandra. Entrevista às famílias, 06/11/2014, entrada da escola, E. M. Maria Firmina dos Reis/ mãe 4 de estudante do quinto ano).

Essa fala revela alguns sentidos atribuídos à função da escola pelas famílias. Essas projetam suas expectativas na escola como via de acesso ao mercado de trabalho e possibilidades de melhoria de condições de vida. Como se pôde constatar, nas famílias da EMMFR, há um pensamento quase que unânime de que escola de qualidade é a que ensina o conteúdo cujo fim (embora surja algumas falas com perspectivas mais amplas) é preparar seus/suas filhos/as para o futuro acadêmico que lhes garantirá boas condições de trabalho e logo, melhores condições de vida. Está clara aí a definição de uma perspectiva da função da escola.

Uma mãe da EMMFR demonstrou uma compreensão de Educação compartilhada no desenvolvimento do filho (ainda que atribua a responsabilidade somente para si e para a escola):

Qualidade da Educação (pausa pensativa) eu acho que é assim, é tanto a escola preocupar se o aluno está rendendo, quanto os pais também participando da escola. Porque não é só a escola, mas os pais também são responsáveis. Aqui, pelo menos nessa escola, eles estão sempre preocupados com os alunos. Se o aluno não está bem eles chamam e perguntam se está acontecendo alguma coisa em casa... Aqui como foi o início do (cita nome do filho) eu acho que isso foi muito importante para ele (...). (Entrevista às famílias, 06/11/2014, entrada da escola, E. M. Maria Firmina dos Reis/ mãe 5 de estudante do quinto ano).

Baseada nos estudos de Enforsato (2001), Almeida (2014) aponta que, ainda existe uma distância entre a escola e a família, e isso pode ter algum impacto negativo no desenvolvimento da criança, o contrário, ou seja, a aproximação entre esses segmentos, tende a aumentar significativamente o desempenho dos/as estudantes.

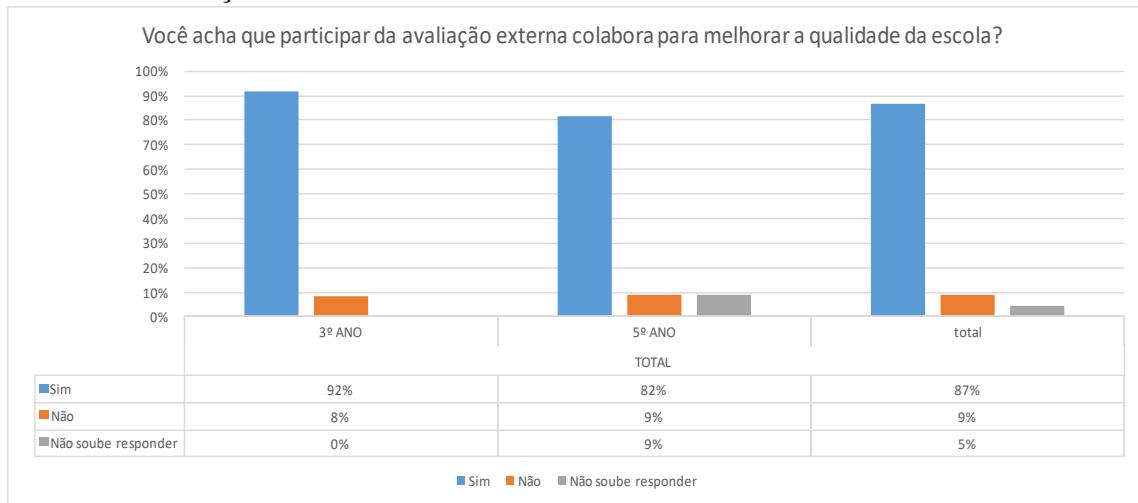
Ao se considerar aspectos socioeconômicos, características e estrutura familiar, posturas e ações dos pais estimulando os filhos aos estudos e posturas das escolas em relação a esses estímulos, as conclusões são recorrentes na indicação de que a participação da família na vida escolar dos filhos pode influenciar o seu desempenho escolar (ALMEIDA, 2014, p. 43).

Ainda sobre as respostas das famílias, podemos nos respaldar nas considerações de Malavasi *et al.* (2012), ao considerar que

[...] essa complexidade e variedade de resposta podem ser decorrentes da expectativa de vida dos mesmos, das condições a que estão submetidos social e/ou financeiramente e de sua visão de mundo, além das características do bairro onde residem (MALAVASI *et al.*, 2012, p. 249).

Por fim, uma questão fundamental nos responderia quais os sentidos e significados as famílias possuem sobre qualidade e que correlações fazem entre as avaliações externas e a produção da escola de qualidade.

Gráfico 15 Correlação feita pelas famílias entre a participação na AE e a melhoria da qualidade da Educação



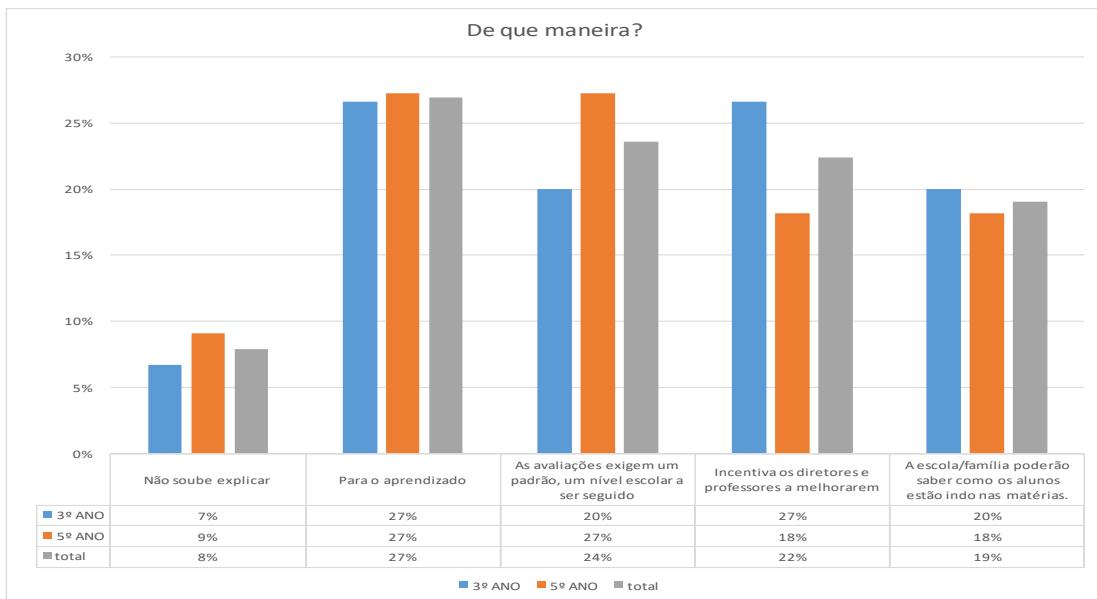
Fonte: Organizado com base nos dados das entrevistas com as famílias das escolas

Como pode ser observado no gráfico 15, 87% confirmaram a crença de que participar das avaliações externas colabora para melhorar a qualidade da escola. No entanto, há aqueles/as que discordam dessa referência como indicador da promoção da qualidade (9%) e para esses ela não tem tido sentido. Destacamos uma fala entre as famílias.

Eu nunca vi diferença, pelo menos aqui não, pois após essas provas eles nunca fizeram uma reunião para falar a respeito dessa prova, se o resultado da escola foi bom ou ruim e se no caso fosse ruim nunca pediram que nós os auxiliássemos a fim de colaborar para mudar ou até mesmo melhorar esses resultados. Acho necessário após a prova fazer uma reunião com os pais para saber se o problema está com os pais ou se está na escola e dessa forma fica difícil sabermos como podemos ajudar (ROSSI, Júlia. Entrevista às famílias, 08/12/2014, pátio da E. M. Nísia Floresta Augusta, padrasto de aluna do terceiro ano).

Dada a grande evidência de respostas positivas (87% acreditam que participar da avaliação colabora para melhorar a qualidade da Educação), perguntamos às famílias em que medida ou de que modo acreditavam que essa avaliação contribui para melhorar a qualidade da escola.

Gráfico 16 Como as famílias correlacionam a AE na melhoria da qualidade da escola



Fonte: Organizado com base nos dados do questionário aplicado aos estudantes

Das famílias que afirmaram que as avaliações externas colaboram na produção da qualidade, 27% acreditam que elas contribuem para o aprendizado dos/as estudantes, 24% associam essas a um padrão (um nível escolar a ser seguido), 22% afirmaram que incentivam os/as professores/as/gestores/as a melhorarem, 19% acreditam que servem de parâmetro tanto para a escola quanto às famílias para que saibam como os/as estudantes estão indo nas matérias e 8% não soube explicar em que aspecto contribui. Para algumas famílias, a AE

Influencia na qualidade da escola, porque incentiva os professores e até mesmo os diretores na dinâmica da escola, a melhorarem a escola, os professores a reforçarem mais as matérias para que os alunos tirem uma nota boa; para subir o conceito da escola. Influencia na própria organização da escola. E a organização da escola aqui é ótima né. (Entrevista às famílias, 06/11/2014, entrada da escola, E. M. Maria Firmina dos Reis/ mãe 4 de estudante do quinto ano).

[...] melhora porque as crianças passam a estudar mais, a prestar mais atenção na escola, as crianças hoje em dia não querem muito estudar. A gente observa que tem muita violência na escola e assim, temos que estar presentes pra que não desista e assim sempre incentivar e ficamos muito satisfeitos quando nosso filho se sai bem na escola. (MENDES, Rafael M. Entrevista às famílias, 16/12/2014, pátio da escola, E. M. Carolina Maria de Jesus/ pai de estudante do quinto ano).

[...] por meio dessas provas pode-se saber como os alunos estão se pode melhorar em alguma coisa. Essas avaliações trazem melhorias para os alunos e para a escola, ajudam bastante. (ROSSI, Júlia. Entrevista às famílias, 08/12/2014, pátio da E. M. Nísia Floresta Augusta, mãe de aluna do terceiro ano).

Não é de admirar que “[...] o encantamento provocado pelo discurso da qualidade educacional ajuda a legitimar tais políticas sem que muitas vezes se tome consciência das concepções estreitas de qualidade que essas induzem” (SORDI, 2012, p. 158).

Os dados demonstraram que muitas famílias realizam uma correlação direta entre as avaliações externas e a avaliação de aprendizagem. Acreditam que as provas do Governo auxiliam para que as escolas, os/as profissionais e famílias saibam se as crianças estão ou não aprendendo o conteúdo. A partir das vozes destacadas, observamos que mesmo que as famílias não possuam conhecimentos sobre o que é avaliação da aprendizagem e como essa se dá em sala de aula, é visível que existe uma crença de que as avaliações sistêmicas podem contribuir para o desenvolvimento das escolas, de seus/suas filhos/as e suas aprendizagens.

Para compreendemos tais pressupostos, voltamos a Luckesi (2010) que já nos explicitou a lógica dos sistemas educacionais e logo, dos profissionais, famílias e estudantes: esses têm sua atenção centrada nos percentuais do total dos educandos, ou seja, o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino-aprendizagem. Nesse sistema o que predomina é a nota e não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos, essas geralmente são operadas sem necessariamente estarem ligadas com o processo ativo de aprendizagem dos/as estudantes (LUCKESI, 2010). “Temos uma tradição no Brasil- em outras partes do mundo também- de entender que a nota escolar representa a avaliação do desempenho do educando em sua aprendizagem” (LUCKESI, 2014, p. 9). Desse modo, nosso modelo direcionou a todos, inclusive as famílias, a olhar para os processos de ensino e aprendizagem (e para as escolas) sob a perspectiva das notas, se a notas são boas (dos/as filhos/as, da escola), não questionam, é suficiente. Transformar esse modelo é um processo lento, incansável e necessário quando compreendemos que uma proficiência, uma média, pode camuflar a realidade para que não enxerguemos os seus limitados processos.

4.3 A concepção de qualidade da Educação das professoras e as correlações dessa qualidade com a avaliação externa

Como um dos nossos objetivos é compreender as percepções e sentidos atribuídos pelos sujeitos sobre a avaliação externa e sua correlação com a produção da qualidade da escola, conversamos com as seis professoras das três escolas pesquisadas. Em cada escola, duas professoras foram entrevistadas (uma que atuava no terceiro e outra no quinto ano).

Uma das professoras da EMMFR tem 26 anos de idade, nasceu no município em que exerce sua profissão, formou-se na universidade pública local em 2010, em Pedagogia (Licenciatura) presencial, possui Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional; atua nessa escola há três anos onde entrou como efetiva no concurso municipal Edital 2012. Relata que quando chegou à escola queria atuar no quinto ano, mas havia vaga apenas para a turma de terceiro ano e logo percebeu que se identificou muito com essa faixa etária na qual permaneceu atuando pela terceira vez consecutiva. Além dessa turma, tem uma sobra no turno da manhã onde atua como docente do PIP, totalizando até 40 horas semanais.

A segunda professora da EMMFR tem 28 anos, também nasceu no mesmo município em que atua, formou-se em Universidade Privada na modalidade presencial nessa cidade em 2014, mas relata que já exercia a docência com formação em magistério em escolas privadas com atuação sempre na Educação Infantil. Atualmente está cursando uma Pós-Graduação em Gestão (supervisão, orientação e inspeção) também em instituição privada. É seu primeiro ano de atuação na rede pública e no Ensino Fundamental. Seu vínculo profissional se dá por Contrato Temporário. Diz que ao chegar à escola pediu que pudesse atuar em turma com crianças maiores uma vez que, segundo ela, estava “cansada da alfabetização”, relatando que embora atuasse na Educação Infantil, tinha por função alfabetizar as crianças ainda no primeiro período. Ela é a professora do quinto ano e diz que está sendo uma experiência maravilhosa, pois se identificou muito com a turma e com a escola e por vezes lamenta o fato de não poder certificar-se de voltar no próximo ano para mesma instituição. Essa professora também atua em outro turno na mesma instituição substituindo temporariamente algumas professoras dessa escola que saíram de férias ou por afastamento temporário. Totalizando até 40 horas semanais.

Uma das professoras da EMMCJ tem 42 anos é formada no antigo Magistério (quatro anos). Em 2001 fez licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia, presencial diurno e possui Pós-Graduação em Psicopedagogia em uma instituição privada. Atua nessa escola em dois cargos. Em um é efetiva e trabalha com a turma de terceiro ano e

no outro, trata-se de uma dobra em que exerce cargo de professora eventual. Totalizando até 40 horas semanais. Tem preferência por atuar com turmas de terceiro ano.

A segunda docente da **EMMCJ** tem 30 anos de idade, nasceu no distrito de Brasília (DF). Formou-se em Pedagogia (licenciatura) em 2012 e possui especialização *lato sensu* em Orientação, Inspeção e Supervisão. Estudou em universidade privada no período noturno, presencial. Atua nessa escola há três anos onde entrou como efetiva no concurso municipal e exerce um segundo cargo na mesma instituição em regime de dobra (temporário). Em um dos cargos atua como regente do quinto ano e na dobra trabalha com o PIP totalizando até 40 horas semanais de trabalho. Prefere atuar com os quartos e quintos anos EF.

Na **EMNFA**, a professora que atua no terceiro ano é formada no curso Normal Superior e posteriormente, formou-se em 2005 em Geografia (Licenciatura). Cursou Especialização em Supervisão, Inspeção e Orientação. A Graduação e a Especialização foram realizadas em universidade privada no noturno, presencial. Exerce docência no município como efetiva. Trabalha em apenas em um turno (de manhã), totalizando até 20 horas semanais.

A segunda docente da **EMNFA** formou-se em Pedagogia em 2013 na Universidade Federal de Uberlândia na modalidade EAD. Não possui especialização. Atua na instituição em dois cargos (um no turno da manhã e outro no vespertino) em ambos com turmas de quinto ano. A professora é efetiva e dobre na própria instituição. Totaliza até 40 semanais de trabalho. Gosta de trabalhar com salas de aula do terceiro ao quinto ano.

Todas as professoras são do gênero feminino e possuem Curso Superior. Das seis, cinco professoras são profissionais efetivas no município, fato que revela estabilidade profissional e maior possibilidade de estabelecer vínculos mais fortes com a escola, o grupo de profissionais, estudantes e famílias uma vez que todas atuam em um ou dois turnos em apenas uma instituição. Apenas uma atua sob o regime de Contrato Temporário. Cinco já possuem especialização *lato sensu*.

As docentes da **EMMFR** e **EMCMJ** afirmaram que são chamadas para participar de reuniões na escola extraturno com certa frequência. Relatam que esses momentos se alternaram entre formações, festas comemorativas (aniversário da escola, festa junina) e Mostra Pedagógica.

Eu participei de todas as reuniões; tenho interesse porque não é uma coisa obrigada e a partir do momento que a gente tem interesse fica melhor; é muito relevante para a carreira (Entrevista com professora do terceiro ano, 12/12/2014, pátio da escola, E. M. Maria Firmina dos Reis).

Com certeza é importante porque a gente sai daquilo que é só sala de aula, sai da rotina. É muito interessante o elo que a gente tem aqui e isso contribui

de algum modo também para os alunos (Entrevista com professora do quinto ano, 12/12/2014, pátio da escola, E. M. Maria Firmina dos Reis).

Sim, cursos, congressos, palestras. Considero importante para atualização, conhecer coisas diferentes para aplicar em sala de aula (Entrevista com professora do terceiro ano, 16/12/2014, sala dos/as professores/as, E. M. Carolina Maria de Jesus/Bitita).

Sim, no módulo semanal, no começo de cada bimestre do ano letivo, as atividades mais frequentes são o planejamento, discussões sobre conteúdo, atividades realizadas com apresentações na escola (Entrevista com professora do quinto ano, 16/12/2014, sala dos/as professores/as, E. M. Carolina Maria de Jesus/Bitita).

As duas professoras da EMNFA revelaram que nessa instituição não há a prática de formações extraturno. E uma delas justifica:

A maioria dos professores aqui atua em dois turnos, por isso, não é comum atividades fora do horário de trabalho (Entrevista com professora do terceiro ano, 16/12/2014, sala dos/as professores/as, E. M. Nísia Floresta Augusta).

Perguntamos-lhes se as avaliações externas aplicadas no Ensino Fundamental I (PROALFA e PROEB), já haviam sido tema de discussão em alguma reunião na escola.

Esse ano teve uma reunião. No ano passado tivemos uns estudos muito fortes sobre essas provas externas, **a gente discutiu o resultado e aí a gente analisou os pontos que precisavam ser trabalhados**. Nesse ano foi dado continuidade, mas foi focado para atividades diárias de leitura, aí ficou a cargo de cada professor como trabalharia isso em sala. As reuniões de informação dessas avaliações são coordenadas pela direção e pela professora da manhã, a Rosa (nome fictício), ela trabalha no Estado na parte da tarde- é supervisora; ela traz as provas, aí a gente estudou e analisou questão por questão, tipo um teste para cada professor. **Tivemos que entender como funciona essas avaliações, as matrizes, as competências cobradas** (Entrevista com professora do terceiro ano, 12/12/2014, pátio da escola, E. M. Maria Firmina dos Reis).

Então, teve um dia escolar que a gente trabalhou onde apresentaram os resultados do PROALFA e do PROEB. **Foram apresentados os resultados e daí começaram a perguntar** (a diretora, supervisora e professora Rosa) **o que a gente (professores/as) poderia melhorar, quais táticas** poderíamos fazer para melhorar [...] (Entrevista com professora do quinto ano, 12/12/2014, pátio da escola, E. M. Maria Firmina dos Reis).

Sempre é abordado em algum momento nas reuniões. São discutidos índices alcançados e aquilo que pode ser melhorado (Entrevista com professora do terceiro ano, 16/12/2014, sala dos/as professores/as, E. M. Carolina Maria de Jesus/Bitita).

Sim, Provinha Brasil, PROALFA, Ana, PROEB, Prova Brasil (Entrevista com professora do quinto ano, 16/12/2014, sala dos/as professores/as, E. M. Carolina Maria de Jesus/Bitita).

As professoras da EMNFA relatam que “não é comum parar para discutir especificamente sobre as provas, às vezes comenta-se sobre os resultados em reuniões

pedagógicas” (Entrevista com professora do terceiro ano, 13/12/2014, sala dos/as professores/as, E. M. Nísia Floresta Augusta).

Perguntamos às professoras o que pensam sobre a avaliação externa e que vantagens ou desvantagens há para a escola em participar dessas avaliações.

[...] esse ano eu não acompanhei a aplicação, não vi como que foi a prova deles; não tive contato nem na sala de aula. Mas eu acho que elas (as provas externas) são importantes para ver como que nossos alunos estão se saindo, pra ver quais que são as dificuldades maiores que escola tem e que precisa trabalhar; **como que está o aprendizado da nossa escola em relação aos outros**; o quê que a gente precisa melhorar; o quê não tá sendo melhorado; tudo isso tem que ser considerado e, essas avaliações externas dão esses indicadores para a escola (Entrevista com professora do terceiro ano, 12/12/2014, pátio da escola, E. M. Maria Firmina dos Reis).

A avaliação externa às vezes não mostra o real, porque às vezes o aluno sabe, mas na hora da pressão não se saem bem, até porque sabem que essa avaliação vai contar para escola... **eles falam que gostam muito da escola e não querem prejudicar a nota**, então assim, eu percebi nessa avaliação que eles fizeram, que **ficaram muito tensos**. **Um dia antes a gente percebeu a ansiedade**. Então, é interessante ter essas avaliações, **mas às vezes não mostram o real**; a rotina das crianças muda porque eles ficaram agitados uma semana antes da prova. A vantagem é que precisa de alguma coisa para avaliar, para **ver como que está o nível do sistema até porque a Educação é sistematizada**, e através disso podemos tentar melhorar, então é interessante para isso, mas às vezes não mostra o real (Entrevista com professora do quinto ano, 12/12/2014, pátio da escola, E. M. Maria Firmina dos Reis).

As avaliações externas não levam em conta a realidade de cada região ou comunidade, são elaboradas como se o ensino fosse algo padronizado e que todos os alunos estão no mesmo nível. Elas são importantes por retratar a realidade no que se refere aos resultados e a partir daí implantar políticas públicas que possam melhorar o ensino como um todo (Entrevista com professora do terceiro ano, 13/12/2014, sala dos/as professores/as, E. M. Nísia Floresta Augusta).

Acho até importante se tivesse uma preparação melhor dos alunos pelos professores (Entrevista com professora do quinto ano, 08/12/2014, sala dos/as professores/as, E. M. Nísia Floresta Augusta).

É uma avaliação que **influencia em nosso planejamento (toda sexta é costume trabalhar com atividades que envolvam essas avaliações)**. Eu não vejo vantagem (...) devido as cobranças (Entrevista com professora do terceiro ano, 16/12/2014, sala dos/as professores/as, E. M. Carolina Maria de Jesus/Bitita).

As avaliações externas são um instrumento, um ponto de partida porque avaliar é apenas o primeiro passo, e um instrumento que, permite compreender o que está acontecendo no processo de aprendizagem (Entrevista com professora do quinto ano, 16/12/2014, sala dos/as professores/as, E. M. Carolina Maria de Jesus/Bitita).

A professora do quinto ano da EMMFR destaca um aspecto curioso: os estudantes, por gostarem muito da escola, responsabilizam-se pelos resultados da escola, sob a pena de que, se forem mal, eles a prejudicarão. Percebe-se um sentimento de responsabilização por parte do/a aluno/a. Essa mesma professora diz que concorda com a AE, pois comprehende um aspecto importante que também corroboramos: a escola como instituição social administrada pelo estado precisa ser avaliada. Essa constatação é consenso entre os pesquisadores/as, Freitas (2011) já havia destacado tal posicionamento. A escola e seus profissionais precisam prestar contas (*accountability*) à sociedade do trabalho que realiza. Contudo, precisamos nos atentar aos princípios a que se prestam as AE.

[...] se por um lado a *accountability* é necessária, por outro, dependendo dos interesses e concepções que a orienta, a responsabilização se torna unilateral, levando a uma busca mecânica em prol da elevação de resultados, o que ocasiona efeitos nefastos sobre a organização do trabalho escolar em sua globalidade e na dinâmica da sala de aula; por isso, é imprescindível a explicitação clara dos princípios, valores e intenções que orientam a avaliação e, em congruência, o modelo de *accountability* (RICHTER, 2015, p. 145).

A professora do terceiro ano da EMMFR toma a AE como referência para avaliar o seu trabalho e o da escola como um todo: “para ver... como que está o aprendizado da nossa escola” e na continuidade de sua fala deixa implícita a questão da competição, da comparação entre instituições: “... em relação aos outros”. Suas sinalizações (da professora) nos parece uma apropriação das concepções deturpadas pelas políticas de avaliação:

[...] a avaliação em larga escala, a interpretação de seus resultados pelo discurso oficial e a utilização da classificação e do ranqueamento como medidas hierarquizadoras das escolas têm provocado alterações significativas na organização do trabalho pedagógico, no papel dos professores e na forma como estes pensam a própria docência. Nesse processo se observa a penetração e incorporação de princípios próprios do mercado para o interior das relações na escola pública. Em parte, essa estratégia conduz à lógica do “quase mercado” nas relações educacionais, levando a princípios liberais cada vez mais intensos que corroboram com uma avaliação voltada à classificação (RICHTER, 2015, p. 339).

Apesar de algumas distorções de entendimento (provocadas pelo próprio movimento das AE) entre as docentes, quatro delas, concordam com a necessidade da avaliação do sistema de ensino. Porque podem “retratar a realidade (...) e a partir daí implantar políticas públicas que possam melhorar o ensino como um todo” (professora do terceiro ano, EMNFA).

As políticas de AE, “[...] enquanto processo administrativo de acompanhamento e suporte às escolas, o uso dos resultados das avaliações é legítimo e necessário, considerando que os apontamentos identificados sejam desencadeadores de ações de melhoria nas

instituições" (PEREIRA; FERNANDES, 2013, p. 134). Contudo, as autoras destacam que o problema é lançar sobre as escolas e professores/as a responsabilização pelos resultados dos alunos e ainda vincular sanções e premiações dependendo desse. E como destacam essas quatro professoras, a avaliação pode utilizada como ponto de partida, ou como um instrumento para identificar o que as escoas podem melhorar. Todavia, destacam que, essas avaliações precisam mostrar o real, precisam considerar cada realidade. Assim, concordam com a AE, mas não concordam, em sua maioria, com a forma pela qual acontecem: tensões nos/nas estudantes, cobranças dos/as professores/as, alteram o planejamento tencionando para o preparo dos/as estudantes e não consideram a realidade.

Outra questão feita às docentes fundamental para nossas análises: Em sua visão o que significa qualidade em Educação? Qual relação entre essa qualidade e as avaliações externas? Quais estratégias da escola para a garantia da qualidade da Educação?

Qualidade [...]. Aí entra várias coisas: o suporte pedagógico, a questão da infraestrutura, a questão da qualificação do professor, as condições de trabalho, da parceria escola/família principalmente porque a gente vê assim que aquele aluno que sai bem ele tem acompanhamento em casa, já aquele aluno que apresenta maior dificuldade, se os pais não ajudam esse aluno vai ter mais dificuldade na sala, e a escola que tem essa parceria e, por isso, fica tudo mais fácil; então essa questão da qualidade engloba vários fatores. Sobre as provas externas eu acho assim: no Estado trabalham muito em cima dessas provas externas, que as cobranças nas escolas estuduais são muito maiores, porque tem escolas que ficam um ano preparando para os alunos para aquilo. E aqui, a gente prepara os alunos para isso? Prepara; só que eu acho que esse foco, não é o principal. Tem coisa que a gente prioriza em prol disso: projeto hora da leitura; nas nossas provas bimestrais a gente cobra questões que já foram tema das provinhas. Eu não vou falar que garante, mas estimula. A gente busca melhorar os pontos que precisam ser revistos; estimula a gente a querer que nosso aluno saia bem, a gente a trabalhar de tal forma que tenha um resultado melhor, mas não é o principal (Entrevista com professora do terceiro ano, 12/12/2014, pátio da escola, E. M. Maria Firmina dos Reis).

Qualidade da Educação é um tema que a gente tem que discutir muito, porque eu vejo que aqui na escola tem qualidade, muito além das outras escolas, infelizmente, porque a gente tem a consciência que tem outras que não têm. Sabe assim, a escola (nome da escola) é uma escola modelo; e eu queria que todas as escolas da periferia tivessem o mesmo ensino, as mesmas condições, sabe. O ruim é isso, porque a gente sabe que essa escola tem uma realidade diferente da maioria; é uma escola de qualidade pelo comprometimento, a equipe é toda integrada, eu percebi que o que a gente precisa é todo mundo junto, eu tive uma facilidade muito grande assim para conversar com superiores, estavam todos prontos a ajudar, estavam todos assim buscando caminhos para o melhor, sempre pensando no aluno [...], mas as famílias daqui têm outras condições e isso ajuda, então assim, isso também é qualidade. As crianças caminham juntas (Entrevista com professora do quinto ano, 12/12/2014, pátio da escola, E. M. Maria Firmina dos Reis).

Qualidade em Educação requer investimentos altos em infraestrutura, materiais, profissionais e principalmente gestão. Penso que as avaliações externas se preocupam mais com os bons resultados, o Governo quer números, mas a realidade é bem diferente, para chegarmos à qualidade é preciso uma reestruturação geral do sistema educacional desse país. Nossa trabalho é bastante difícil, pois faltam vários recursos para que possamos chegar à qualidade, vamos buscando estratégias de acordo com as possibilidades, nem tudo que queremos é possível (Entrevista com professora do terceiro ano, 13/12/2014, sala dos/as professores/as, E. M. Nísia Floresta Augusta).

Qualidade em Educação “não” quer dizer que a criança tem que saber tudo e sim que ela precisa de recursos para que isso aconteça (Entrevista com professora do quinto ano, 08/12/2014, sala dos/as professores/as, E. M. Nísia Floresta Augusta).

Qualidade é poder ensinar aos alunos assimilarem aquilo que está sendo dado. Não vejo uma relação clara entre a qualidade e as avaliações internas. **Ela se relaciona mais com o comprometimento do professor para os alunos.** Observam-se atitudes forçadas que acabam por influenciar o professor a agir conforme as avaliações do Governo (Entrevista com professora do terceiro ano, 16/12/2014, sala dos/as professores/as, E. M. Carolina Maria de Jesus/Bitita, grifos nosso).

Qualidade em Educação não é só promover os saberes curriculares concretizar os conteúdos, **mas também a formação da cidadania.** As avaliações externas têm como objetivo informar o desempenho dos alunos auxilia na melhoria da Educação, esse tipo de avaliação deve ser tomado como um diagnóstico o qual aponta o que deve melhorar, de acordo com as reais possibilidades da escola, **hoje se torna fundamental a aprender a pensar, saber comunicar-se etc.. Ser sujeito da construção do conhecimento, saber articular o conhecimento com a prática e outros saberes.** Através dos resultados das avaliações se revê o planejamento, as ações dos profissionais da Educação para se atingir os objetivos de uma Educação de qualidade. Lembrando que **não se pode cometer o erro de equiparar pontuação obtida com o objetivo de alcançar Educação de qualidade, as avaliações são um instrumento, um diagnóstico, porque pontuação é diferente de qualidade** (Entrevista com professora do quinto ano, 16/12/2014, sala dos/as professores/as, E. M. Carolina Maria de Jesus/Bitita, grifos nosso).

As professoras apontam pontos importantes para dizer sobre qualidade. Elas dão destaque aos seguintes elementos: suporte pedagógico, investimentos na infraestrutura, a questão da qualificação do/a professor/a, as condições de trabalho, integração entre a equipe escolar, que o ensino forme as crianças para se comunicar-se, para o “aprender a pensar”, ser sujeito da construção do conhecimento, e, portanto, uma formação para a cidadania. Somados a esses elementos, um grupo importante é destacado: a família. A parceria escola-família tem relevância fundamental na construção da qualidade da escola.

Quanto à relação que fazem entre qualidade e avaliações externas, percebemos, por meio dos dados, que, entre as professoras da EMMFR, há um consenso na aceitação das AE

na colaboração da qualidade da Educação. Elas acreditam que essas provas preparam os estudantes, contudo, admitem que essa não pode ter o foco principal. Em uma perspectiva mais crítica, a professora do terceiro ano da EMNFA disse que o Governo quer números, e, portanto, preocupam-se mais com os resultados, mas afirma, a realidade é bem diferente, para chegarmos à qualidade é preciso uma reestruturação geral do sistema educacional deste País. Do mesmo modo, a professora do quinto ano da EMCMJ acredita que por meio dos resultados das avaliações é legítimo rever o planejamento, repensar as ações dos/as profissionais da Educação para se atingir os objetivos da Educação de qualidade, porém, adverte ela, “não se pode cometer o erro de equiparar a pontuação obtida com o objetivo de alcançar Educação de qualidade, as avaliações são um instrumento, um diagnóstico, mas pontuação é diferente de qualidade”.

No que se refere à questão das estratégias da escola para a garantia da qualidade da Educação, as professoras da EMMFR destacam a formação contínua realizada na própria escola como forma para compreender as dificuldades das crianças e meio para superá-las. Embora esse seja um indicador muito importante, já destacamos anteriormente que o foco dessas formações precisa ser problematizado uma vez que, como vimos, centra-se na identificação dos erros dos/as estudantes (descritores que mais erraram). A supervisora e professoras relataram que uma das ações resultantes da formação foi o direcionamento para que toda equipe pedagógica se unisse na elaboração de uma apostila composta por questões que solicitassem aos/às estudantes habilidades previstas nos descritores estabelecidos na Matriz de Referência (aqueles identificados em que os/as estudantes mais erraram). As escolas EMNFA e EMCMJ ao se referirem às estratégias para garantia d qualidade da Educação, destacaram o uso de atividades semelhantes às avaliações externas. Percebe-se por suas respostas, que as avaliações externas aceitas e “recusadas” entre os/as profissionais das escolas, assumiram o sinônimo de qualidade.

Por fim, lhes perguntamos: Você acha que participar da avaliação externa colabora, de algum modo com a qualidade da Educação? Os depoimentos foram os seguintes:

[...] a gente fica estimulado e trabalha para que o nosso aluno se saia bem, não somente nessas provas, em todas. Então, se a gente se esforça para entender os resultados e quer melhorar o que não foi bem, isso também é qualidade (Entrevista com professora do terceiro ano, 12/12/2014, pátio da escola, E. M. Maria Firmina dos Reis, grifos nosso).

Com certeza. **Eu entendo que avaliação externa é uma forma de tentar melhorar a qualidade**, a avaliação externa tá aqui pra ver o quê que está errado, o quê que eles (as crianças) estão aprendendo, o quê que não estão conseguindo, pra melhorar, pra atingir uma qualidade melhor, mas não

mostra tudo (Entrevista com professora do quinto ano, 12/12/2014, pátio da escola, E. M. Maria Firmina dos Reis, grifos nosso).

Sim, se não confundir alta pontuação com qualidade em Educação. Porque qualidade em Educação não pode ser medida pelos índices nas avaliações externas. Essas avaliações reafirmam a interpretação errada de que a aprendizagem pode ser medida somente pelas avaliações externas sendo preciso olhar a escola por dentro. (Entrevista com professora do quinto ano, 16/12/2014, sala dos/as professores/as, E. M. Carolina Maria de Jesus/Bitita).

Não. **Avaliação externa não é sinônimo de qualidade**, investimentos, infraestrutura, valorização dos profissionais, sim (Entrevista com professora do terceiro ano, 13/12/2014, sala dos/as professores/as, E. M. Nísia Floresta Augusta, grifos nosso).

Não. Porque a escola deveria ser mais preparada para receber essas avaliações. Quando “me refiro” a escola, quero dizer a escola como um todo, evitando muitos transtornos no decorrer das avaliações (Entrevista com professora do quinto ano, 08/12/2014, sala dos/as professores/as, E. M. Nísia Floresta Augusta).

Não acredito que participar da avaliação externa melhore a qualidade da escola, acredito mais no comprometimento do professor (Entrevista com professora do terceiro ano, 16/12/2014, sala dos/as professores/as, E. M. Carolina Maria de Jesus/Bitita).

Ambas as professoras da EMMFR posicionaram-se favoráveis à crença de que as AE colaboram, de algum modo, para a promoção da qualidade, o que decorre, provavelmente, pelo fato dos bons resultados que a instituição atinge, uma vez que seus desempenhos no SIMAVE são, na maior parte das vezes, acima das médias da rede estadual e municipal. A professora do terceiro ano da EMCMJ também sinaliza que a AE contribui de algum modo para melhoria da escola, mas mencionou ressalvas fundamentais: a AE pode contribuir como um dos indicadores para pensarmos a qualidade da Educação, desde que, não “ [...] confunda alta pontuação com qualidade em Educação. Porque qualidade em Educação não pode ser medida pelos índices nas avaliações externas” (professora do quinto ano, E. M. Carolina Maria de Jesus/Bitita).

As outras três professoras não corroboram o discurso de que a AE influi na qualidade da Educação. A professora do terceiro ano da EMCMJ nega veemente a AE como sinônimo de qualidade e destaca outros elementos essenciais na promoção da qualidade: investimento nas escolas e valorização dos profissionais. Na EMNFA, a professora do terceiro ano acredita no comprometimento do/a docente, o que a nosso ver, em parte é essencial, contudo, pode-se cair na mesma cilada de responsabilizar esse profissional unicamente pelo sucesso ou fracasso do/a estudante.

Notamos ainda, na fala da professora do terceiro ano da EMMFR, uma redução da compreensão da avaliação (em seu aspecto formativo) em que a centralidade se encontra no produto, o que pode provocar ações induzidas para o preparo do/a estudante com finalidade de que se saiam bem nas provas. Nas palavras de Freitas (2015),

A Educação, como processo formativo, está sendo reduzida a aprendizagem nos teses (...). Não sabendo como lidar com a Educação (uma relação ampla entre educandos e educadores) eles a reduziram a aprendizagem (um resultado do aluno, medido pelo seu desempenho em testes de habilidades e competências). Com essa redução, a noção de qualidade fica igualmente reduzida à pontuação que o aluno obtém. Toda a complexidade e riqueza da ação educativa desaparece e com isso, as soluções mágicas e as receitas, tomam lugar da boa Educação (FREITAS, 2015, s/p, grifos do autor).

Para o autor, esse reducionismo do processo educativo voltada para os testes, ou melhor, para os resultados é fruto do projeto dos reformadores empresariais. Uma vez que é “eliminada a complexidade do fenômeno educativo, é fácil estabelecer que se a média do aluno sobe, temos boa Educação. Igualmente, se ela desce, temos má educação” (FREITAS, 2015, s/p). A questão central é,

[...] ensinar para o teste, não é educar. Quanto mais rapidamente professores, pais, estudantes e gestores se derem conta desse engodo que está sendo vendido pelos políticos ao povo brasileiro, mais rapidamente superaremos essa farsa que se instala na nossa Educação – como de resto acontece em vários outros espaços da vida nacional (FREITAS, 2015, s/p).

No caso da EMMFR, perguntamos às professoras acerca do que pensavam sobre o SIMAVE e suas respostas confirmaram que, ainda que destaque algumas ressalvas quanto ao modo pelo qual essa política funciona, suas posições convergiram para a aceitação da avaliação externa de forma positiva considerando-a como uma forma de aferir o trabalho desenvolvido pela escola e pelos/as profissionais. Suas respostas precisam ser consideradas a partir do contexto de uma escola que tem mantido os mais altos desempenhos no SIMAVE em âmbitos estadual e municipal.

De um modo geral, os sujeitos que compuseram o universo da pesquisa demonstraram reflexões ora mais ampliadas sobre as políticas de avaliação externas, (desvelando sua aparência de simples instrumento diagnóstico da aprendizagem e indicador de promoção da melhoria da Educação) e ora mais alienantes, mecanizadas, fazem porque têm que fazer.

Essas políticas têm impactado o cotidiano das escolas, a organização do trabalho pedagógico, redefinido currículos, modos e práticas de avaliação, atuação e concepção dos/as docentes e, consequentemente, tem alterado os princípios e objetivos da aprendizagem dos/das estudantes. Essas são razões que nos levam à necessidade de problematizarmos junto

aos sujeitos da escola, até que ponto as mudanças engendradas pela AE têm contribuído para a defesa da qualidade social da escola.

Por essa razão, faz-se necessário rever essa organização em busca da promoção da qualidade da Educação. Esse processo pode concretizar-se a partir dos esforços coletivos de todos que fazem parte da escola. Entretanto, vimos que, a partir das análises de Gentili, Enguita e Silva (2001) que a gestão neoliberal inseridas nas escolas fragilizou os processos democráticos. Também Bruno (1997), destaca que um dos problemas mais agravantes é o fato de que as escolas, como estão organizadas hoje, estão invariavelmente destituídas de espaço coletivo e democrático. Todavia, essa autora nos aponta alguns encaminhamentos de enfrentamento dessa situação e indica como podemos mudar a organização do trabalho na escola. Para ela, é

A partir da reflexão sobre os problemas que tem dificultado ou impossibilitado uma gestão democrática, observando concomitantemente as normas do sistema, através da legislação vigente e das políticas educacionais, que postulam a participação como o caminho para a resolução dos problemas da escola ao falar dos processos de gestão democrática, para permitir a prática da participação e da democracia (BRUNO, 1997, p.03).

Assim, se no plano neoliberal, o conceito de participação tem sido utilizado para concretização das políticas educacionais de forma desvirtuada, por outro, e sob outro viés, é inegável a necessidade da participação de toda a comunidade escolar e as possibilidades que podem advir dessa prática.

CAPÍTULO 5 IMPACTOS DO SIMAVE NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA PRODUÇÃO DA QUALIDADE

O ato de avaliar gera a expectativa de um resultado, geralmente positivo, pois nossa condição humana nos leva a desejar êxito em todas as atividades a que nos propomos. Em se tratando da Avaliação Externa – AE, a busca por bons resultados envolve os sujeitos da escola e cada um assume determinado papel. E assim, a responsabilização pelos resultados obtidos, a organização do trabalho docente, a participação da gestão escolar, das famílias, dos/as estudantes são influenciados pela busca de se obter os melhores resultados possíveis, impactando diretamente no ensino e na aprendizagem (MENDES, 2016, p. 105).

Neste capítulo, buscamos identificar quais têm sido os impactos da Avaliação Mineira na Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) na E. M. Maria Firmino dos Reis investigando que tipo de transformações tem provocado e se essas têm promovido qualidade educacional.

Observamos o cotidiano dentro e fora da sala de aula e, a partir dos registros de observação no caderno de campo, das conversas formais e informais entre pesquisadoras e sujeitos escolares, da recolha e análise de atividades pedagógicas realizadas em sala, leitura do currículo e PPP, buscamos elementos que nos dessem respostas para as questões propostas na pesquisa de Mestrado.

A partir da vivência nessa instituição, percebemos indícios que demonstraram que as AE têm impactado mudanças na organização dos espaços e tempos da escola, no trabalho docente, (re)configuram o currículo e os objetivos dos processos de ensino-aprendizagem e avaliação e alteram o clima na escola, entre outros.

Esses sinais também foram identificados a partir da organização dos dados das escolas pesquisadas no âmbito da pesquisa coletiva do GEPAE. Por isso (elementos de impacto em comum nas escolas), a partir do processo de análise e discussão dos dados construídos coletivamente, conseguimos elencar quatro categorias de análise em comum: 1- Os impactos da AE nas escolas 2- Preparação para Avaliação Externa: quando a organização do trabalho pedagógico é influenciada pela AE; 3- O clima de tensão propiciado pela AE; 4- Repercussões da AE na avaliação da aprendizagem. Neste trabalho tomamos essas categorias como pontos análise, mas considerando apenas as observações realizadas na E. M. Maria Firmina dos Reis.

5.1 Impactos da Avaliação Externa na EMMFR

A proposição da categoria “Impactos da Avaliação Externa nas Escolas” se constituiu quando começamos a discutir sobre as intensas evidências presentes nos registros em que AE conduzia as ações dos sujeitos e formatava elementos importantes do processo educativo. Essas evidências demonstraram que os impactos da AE atingem o trabalho dos/as professores/as, estudantes, a gestão e o currículo.

Os registros das conversas informais nos levaram à compreensão de que a gestora também é impactada quando demonstrou que se sente avaliada a partir das notas da AE.

Em um dos diálogos com a diretora sobre as avaliações externas e os resultados da escola, a gestora relatou que, na primeira avaliação aplicada, a escola foi bem. De acordo com ela, começaram a entender essas provas e investiram em formações. No ano seguinte, (o SIMAVE avalia as escolas anualmente), disse ter sido surpreendida quando os resultados chegaram:

[...] quando chegou o segundo resultado vi que a diferença na melhoria do resultado tinha sido mínima e não entendi o porquê. Se antes tínhamos tirado uma boa nota, mesmo antes de conhecer essas provas, agora que conhecíamos mais e fizemos um trabalho específico deveríamos ter tido um salto grande [Diretora]. (Registro de diálogo informal em 21/09/2014, com diretora, sala da direção, E. M. Maria Firmina dos Reis).

A diretora nos relatou que sua preocupação foi tanta que procurou “[...] uma analista da Educação da superintendência para entender por que mesmo com todo aquele trabalho, conseguimos apenas uma melhora de décimos na avaliação” (diretora). A gestora enfatizou que só ficou mais tranquila quando a especialista lhe disse que, embora aqueles décimos lhe parecessem mínimo, eram muito significantes em termos de avanço no desempenho.

A preocupação da diretora em elevar os índices de desempenho dispensando a esse objetivo uma série de ações nos levou a identificar qual tem sido o papel atribuído pelas políticas de avaliação a esse/a profissional, especialmente no que se refere ao SIMAVE. Na leitura de periódicos elaborados pelo Programa, encontramos sinalizações que nos possibilitaram compreender a razão dos investimentos e apreensão da diretora ao relatar sobre os resultados da AE. De acordo com a Revista SIMAVE (2014), a figura do/a gestor/a é central para mobilizar a política externa dentro da escola.

Por se destinarem à avaliação de redes de ensino, os sistemas em larga escala permitem que mudanças de amplo espectro sejam planejadas e executadas. [...] Esse entendimento pode levar à compreensão de que os sistemas de avaliação educacional, em virtude de suas próprias características, não dialogam com outros atores [...]. Tal percepção é aguçada pelo fato de os

sistemas de avaliação serem externos, ou seja, gestados fora do ambiente escolar, operacionalizados por agentes que não pertencem, diretamente, ao cotidiano de cada escola. As avaliações externas, por conta disso, recebem críticas direcionadas à sua pretensa falta de contato com o “chão da escola”, com a realidade vivida por gestores e professores (SIMAVE, 2014, p. 12).

Ainda de acordo com o documento, “[...] as avaliações externas e internas não podem ser pensadas como instrumentos opostos, quando, de fato, podem, e devem funcionar como instâncias complementares [...]. Esse ponto, em específico, reforça a importância do papel do gestor escolar para a avaliação” (SIMAVE, 2014, p. 12). Esse/a profissional é, portanto, responsável por resolver os conflitos e as interpretações “equivocadas” do suposto distanciamento AE-AA, atores externos-atores internos, além de mobilizar todos os sujeitos da escola à mudanças na organização do trabalho pedagógico e, ainda, manter “o constante monitoramento de todas essas ações, incluindo a eficácia do uso dos resultados das avaliações” (SIMAVE, 2014, p. 12).

Responsável por uma pauta robusta, que envolve da condução de resolução de conflitos até o estabelecimento de prioridades pedagógicas, o gestor da escola deve ser capaz de, ao compreender o sentido e as potencialidades dos diagnósticos produzidos pelos sistemas de avaliação, desfazer, em especial junto a seu corpo docente, os desentendimentos acerca da relação entre as avaliações externas e as internas.

A avaliação só se completa quando a análise é acompanhada de ações. Para promover modificações, é **necessário repensar o planejamento pedagógico e gerencial da escola** com base nos diagnósticos produzidos. Isso significa utilizar os resultados da avaliação para **redefinir práticas pedagógicas** no contexto escolar, **alterando, se necessário, as áreas prioritárias** (SIMAVE, 2014, p. 13, grifos nosso).

O documento deixa claro o papel do/a gestor/a: cabe-lhe conduzir todo o processo de implementação das avaliações externas na escola e modificar as ações em busca dos resultados estabelecidos, ainda que isso signifique “alterar áreas prioritárias”. Entretanto, nos opomos à concepção reducionista e gerencial do SIMAVE, ao passo que, acreditamos que uma proposta de gestão participativa deve refletir não apenas as funções e práticas do/a gestor/a, mas de toda a comunidade. Ademais, uma qualidade social da Educação não pode abrir mão ou alterar “áreas prioritárias” em vista de atingir as metas estabelecidas pelas avaliações em larga escala. A Educação como prática social não pode se reduzir apenas para o alcance de metas mensuráveis.

Também percebemos que as avaliações em larga escala, ou melhor, as notas da AE impactam os/as estudantes. Na EMMFR essas são consideradas pelas crianças como instrumento que influencia no sucesso ou fracasso no futuro dos/as estudantes.

Em um determinado dia, a professora saiu por alguns instantes da sala de aula e ao retornar, as crianças estavam conversando sobre a prova (referindo-se à avaliação externa). O estudante “R” falava aos colegas que não viria no dia da AE. Ele informa à sua professora: “[...] professora eu não vou ler aquela prova amanhã. Não vai servir para nada” (Registro de observação 03/11/2014, estudante R, quinto ano, E. M. Maria Firmina dos Reis).

Naquele momento houve muito “burburinho” pela sala. Alguns colegas tentaram argumentar sobre a importância da prova para “R”, tentaram convencê-lo de que realizar a prova era importante, mas ele insistia em dizer que não a faria. Enquanto “R” contestava sobre a prova afirmando que essa não interferia em sua vida, uma de suas colegas entra na discussão e diz: “Claro que interfere. Interfere na sua vida, no seu futuro. Cada prova faz isso.” (Registro de observação 03/11/2014, estudante FF, quinto ano, E. M. Maria Firmina dos Reis).

A estudante “FF” insistia no diálogo: “[...] tem que fazer a prova, a prova muda toda sua vida, pra mudar para outra escola boa...” (Registro de observação 03/11/2014, estudante “FF”, quinto ano, E. M. Maria Firmina dos Reis).

Como pesquisadoras, acabamos por entrar no diálogo e questionamos à estudante: “Você considera que a prova interfere tanto assim na vida?” E outro estudante rapidamente responde: Cada prova interfere. É ela que vai dizer se passa ou não (...) depois se quiser ir pra outra escola melhor” (Registro de observação 03/11/2014, estudante “M”, quinto ano, E. M. Maria Firmina dos Reis).

Enquanto isso, outro estudante perguntava para um colega próximo: “será que vai ser difícil?” (estudante K). E esse lhe disse: “você já passou em Português? Se já passou, pode ficar tranquilo” (estudante P).

Observamos durante todo o diálogo à espera do posicionamento da professora dessa turma, uma mediação da discussão que as crianças teciam, mas ela se envolveu em algo em sua mesa (mexe em alguns papéis) e ao se voltar para as crianças diz: “Gente, mas essa prova não tem nada a ver com quem já passou ou não” (Registro de observação em 03/11/2014, na sala do quinto ano com a professora, E. M. Maria Firmina dos Reis).

Em seguida, passa a corrigir as questões que compunham um simulado que havia aplicado às crianças. Ela explicava cada questão, apontava a alternativa correta enquanto justificava/explicava porque aquela era a resposta correta. Ela chamava a atenção para as questões que muitos/as crianças erraram. Enquanto isso, percebemos que a turma estava muito agitada e então, ela disse:

Vocês não estão prestando atenção, assim não vão conseguir fazer boa prova, se a turma não se sair bem na prova (referindo-se à avaliação externa), a sala do 5º C ficará marcada pra sempre como a turma que não era boa. É isso que vocês querem? (Registro de observação em 03/11/2014, na sala com a professora do quinto ano, E. M. Maria Firmina dos Reis).

Embora sua voz não apresentasse ameaça ou alteração no tom, deu um recado direto aos/às estudantes ao dizer-lhes que deveriam prestar atenção, caso contrário, poderiam sair-se mal na prova e, como consequência, seriam marcados para sempre como “[...] a turma que não era boa”. Esse aviso foi suficiente para que um clima de silêncio fosse criado na sala.

A avaliação externa transforma vidas. Define e redefine sucesso ou fracasso dentro e fora das escolas. No entanto, sabemos que a constituição desse clima de tensão foi antes gestada nas experiências históricas da avaliação da aprendizagem. Evidência disso é percebida quando observamos nas falas das crianças, excertos em que associam a avaliação externa à avaliação da aprendizagem (AA). É primeiro na instância da AA que a prova tem historicamente definido rumos distintos para os sujeitos e com a avaliação externa, essa relação se intensificou.

As AE impactam também o trabalho dos/as professores/as, alteram em certa medida a autonomia docente no modo pelo qual decidem os conteúdos, sua metodologia e estratégias para alcançar os objetivos educacionais. O trabalho docente passa a ser direcionado de modo que os estudantes se saiam bem nas AE. Destacamos entre os diversos excertos, um que exemplifica essa situação:

A professora 2 está procurando informações e simulados do PROALFA e da ANA na internet. Uma professora do quarto ano pergunta se ela já encontrou algo, a professora 2 responde que sobre o PROALFA sim, mas não encontrou nada da ANA. A diretora chega e as questiona se encontraram alguma informação (a procura era por testes de simulado ou questões do programa de avaliação em específico) sobre as provas. (Registro de observação 23/09/2014, Sala dos professores, E. M. Maria Firmina dos Reis).

Sabemos que essa consequência é resultado das AE que “[...] ao lançar sobre a escola os testes estandardizados como objetivo primeiro a seguir, engessa a organização do trabalho pedagógico, permitindo-se meramente a definição dos melhores meios para chegar ao propósito definido” (Richter, 2015, p. 358). Com efeito, encontramos na escola uma forte preocupação com os resultados organizando o trabalho pedagógico na busca por “estratégias” para melhorar seus índices. Contudo, percebemos que a interpretação dos resultados na perspectiva da AE não contribui para a promoção da qualidade socialmente referenciada,

antes, é uma lógica de eficiência/eficácia certificada por uma equação numérica que não significar a realidade.

Ainda nos referindo aos impactos da AE, observamos que no PPP da escola há vários projetos instituídos que se voltam principalmente para o desenvolvimento de habilidades e competências na área de Língua Portuguesa. Encontramos nesses projetos a descrição explícita dos descritores das matrizes de referência da Prova Brasil e do SIMAVE, o que implica um impacto direto também no currículo, ao passo que pesa no planejamento das aulas e metodologias majoritariamente voltadas para as disciplinas (Língua Portuguesa e Matemática) e conteúdos solicitados pela AE.

Embora os próprios idealizadores dos programas de avaliação anunciem que o previsto na Matriz de Referência (MR)⁵⁶ “não esgota o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula” (SIMAVE, 2014, p26), e, portanto, não pode ser assumida como o currículo da escola, por se tratar de um recorte mínimo dos conteúdos, essas têm sido assumidas como propostas curriculares adotadas por muitas escolas envidadas a partir de pressões tensionadas pelas AE.

Para exemplificar, a presença da MR na orientação do currículo e também em projetos inseridos no PPP que são trabalhados semanalmente nas salas de aula, tomamos como exemplo os descritores D2 (Localizar informações explícitas em um texto), D3 (Inferir informações implícitas em um texto), D5 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão), D6 (Identificar o gênero de um texto), D7 (Identificar a função de textos de diferentes gêneros), D8 (Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal), da MR de Língua Portuguesa– PROEB (quinto ano). Esses descritores têm foco nos projetos de leitura e escrita na instituição. Observamos dois desses projetos.

PROJETO HORA DA LEITURA: Considerando as dificuldades ora apresentadas no ato de ler, pelos nossos alunos, a coordenação administrativa e pedagógica, mobilizou então, todas as turmas de 1º e quinto ano, para um momento específico de leitura sendo realizado no período de 30 minutos, no turno da manhã e tarde (...), uma vez por semana, quando todos os professores regentes estiverem ministrando aulas, devido à programação das aulas especializadas. Os textos serão previamente selecionados pelos pedagogos, segundo os tipos e gêneros textuais acrescidos dos diferentes descritores. A expectativa é atingir melhores níveis de leitura, contextualizando interpretação, inferências, gramática, ortografia e demais elementos passíveis de exploração contidos nessa proposta (PPP EMMFR, 2015).

⁵⁶ Uma Matriz de Referência apresenta o objeto de uma avaliação e é formada por um conjunto de descritores que mostram as habilidades que são esperadas dos alunos em diferentes etapas de escolarização, passíveis de serem aferidas em testes padronizados de desempenho. Tais descritores são selecionados para compor a matriz, considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de um teste de múltipla escolha, cujos itens implicam a seleção de uma resposta em um conjunto dado de respostas possíveis (SIMAVE, 2014, s/p.).

E A LEITURA COMO VAI?: Objetivos Leitura e estudo dos descritores Explorar os textos, enfatizando o reconhecimento dos diferentes tipos de letras e grafias. Explorar os diferentes gêneros e suportes (enfatizando o uso de dicionários, sinônimos e outros). Reescrita coletiva. Trabalhar a leitura e interpretação dos enunciados (exceto/não). Do primeiro ao quinto ano deve-se ampliar o vocabulário (...). Melhorar a estética e a elaboração das provas de acordo com os descritores. Utilizar linguagem adequada nos comandos das atividades desenvolvidas Apresentar diferentes gêneros textuais nas atividades propostas Utilizar diferentes tipos de grafias das letras, símbolos e sinais gráficos (PPP EMMFR, 2015, p. 83).

Além de perpassarem o PPP, incidem diretamente nas atividades de sala de aula realizada pelos/as estudantes. Selecionei um dos materiais (atividades de sala) para demonstrar essa evidência.

Figura 7 Texto e atividade entregue aos estudantes do terceiro ano EF

*** Índio Festeja a Vida**



- Tio, é verdade que o índio vive fazendo festa?
Bom pergunta, Bira. Sim, é verdade. Os índios se pintam, põem colares e pulseiras, para dançar e cantar. Convidam outras aldeias. Comem, bebem e ficam felizes ao ver todo mundo satisfeito.

- Nós também nos preparamos para as festas de um jeito bem parecido. Convidamos muita gente. Comemos e bebemos juntos. Ficamos felizes ao ver todo mundo satisfeito.

É... mas, penso bem. Nisso tudo ainda tem uma grande diferença entre nós e eles: ...

Índio festeja a vida.

Plantação, colheita, chuva tudo é motivo para festa. Nascimentos, adolescência, passagem para a vida adulta, até mesmo a morte. Tudo o que diz respeito à vida é festejado.

Me lembro de uma linda festa dos índios bororós. De mãos dadas, dançavam para agradecer a colheita. O monte de milho era um sol no meio da ocara. O gururrá (tambor) e o timbí (flauta) davam ritmo e melodia. Tudo para agradecer à terra. Nessa hora entendi: índio é terra. É natureza. É vida...

As palavras do tio foram abrindo o coração e a mente do menino. Ai ele disse:

- Puxa! Agora eu sei por que você gosta tanto deles.

Alfredo Boulos, Jr.

D.13- IDENTIFICAR ASSUNTO DE TEXTO.

→ **1- O TEXTO FALA SOBRE:**
A- BRINCAR DE ÍNDIO.
B- A TRIBO DO ÍNDIO.
C- A CANOA DO ÍNDIO.

→ **D6. LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLICITA EM TEXTOS.**

2- NO TEXTO, QUANTAS VEZES APARECE A PALAVRA ÍNDIO?
A- 13 VEZES.
B- 10 VEZES.
C- 12 VEZES.

Fonte: Atividades de sala de aula

Vimos, portanto, que as avaliações externas influenciam na organização dos currículos escolares direcionando a discussão acerca da qualidade da Educação em função de números e metas a serem alcançadas em tempo determinado (SORDI, 2012).

O problema de tomar a Matriz de Referência das avaliações externas como currículo referencial na escola, é que essas selecionam conteúdos mínimos que possam ser avaliados por um teste de múltipla escolha. A escola ao trabalhar com esse currículo tão restrito reduz as possibilidades de aprendizagem àquilo que é mensurável. Como já discutimos isso não contribui com a construção de um ensino com qualidade.

5.2 Preparação para Avaliação Externa: quando a organização do trabalho pedagógico da EMMFR é influenciada pela AE

Ao discorrer sobre as questões referentes ao trabalho da escola, Pimenta (2008), destaca que a finalidade dessa organização tem que ter como objetivo, permitir aos estudantes, que se apropriem dos conhecimentos da ciência e da tecnologia e desenvolvam habilidades necessárias para atuar com esses conhecimentos, “[...] desenvolvam as habilidades para operá-los, revê-los, transformá-los (...) em sociedade e as atitudes sociais - cooperação, solidariedade, ética -, tendo sempre como horizonte colocar os avanços da civilização a serviço da humanização da sociedade” (PIMENTA, 2008, p. 1). Portanto, acreditamos que as escolas precisam rever sua organização, mas essa ação precisa ser realizada com crítica a partir das discussões no coletivo dos atores da escola.

Contudo, vimos que as políticas de avaliação têm redimensionado a organização do trabalho pedagógico para que a qualidade da Educação seja alcançada, mas, em função de números e objetivos estabelecidos por essa política. Com efeito, as instituições se sentem pressionadas a se adequarem às metas estabelecidas a fim de se classificarem “bem” no ranking. Nesse contexto, as práticas pedagógicas acabam sendo modificadas. As escolas são levadas a dedicar-se no esforço em preparar os/as estudantes para que atinjam bons resultados.

Essa categoria foi organizada a partir de evidências percebida durante os momentos formais do processo de ensino e aprendizagem observados em sala de aula, situações informais com diálogo entre as profissionais e pesquisadoras e leitura dos projetos internos situados no PPP onde descritores das avaliações externas predominam. Selecionamos excertos, situações e materiais que evidenciavam a preparação dos estudantes para as

avaliações externas, ou seja, quando a organização do trabalho pedagógico era conduzida sob influência da AE.

A partir da sinalização de que há preparação para a AE na EMMFR, elencamos dois desdobramentos: “quando prepara o/a professor/a para atender as demandas da AE” e “quando ocorre a avaliação em sala de aula utilizando instrumentos/métodos (provas, testes, simulados) elaborados de forma semelhante aos itens cobrados na AE”.

Para demonstrar como a AE repercute na preparação do/a professor/a para atender às suas demandas, destacamos alguns excertos de diálogos informais entre pesquisadoras e profissionais da escola, além de registros de observação.

A seguir, destacamos alguns excertos de diálogos entre pesquisadoras, diretora e supervisão em que afirmavam algumas mudanças no trabalho do/a professor/a.

- **forçou** os professores a trabalhar textos diversos;
- busca por melhores resultados;
- induziu formação de professores extraturno (**estudo dos índices, termos da avaliação**);
- **estudos dos descritores** que os alunos mais erraram/ organização de apostila dos descritores que erraram (Registro de diálogo com diretora, E. M. Maria Firmina dos Reis, grifos nosso).

[...] contribuíram **para o comprometimento das professoras dessa instituição com o aprendizado dos estudantes**, a diversificação de questões nas provas, esclarecimento e uso de comandos mais claros nas questões e objetivos, **uso de diversidade de gêneros textuais**, a **mobilização por formação continuada dos/as profissionais**, pois precisavam, compreender os termos, objetivos e matrizes das avaliações externas (Registro do diálogo informal entre pesquisadora, direção e supervisão, E. M. Maria Firmino dos Reis, grifos nosso).

A supervisora e a diretora julgam positivo o impacto do SIMAVE sob a forma de organização e prática docente quando essa os/as “forçou” para o uso de, por exemplo, textos diversos e estudo de comandos objetivos na elaboração de atividades/questões/provas.

Alguns destaques demonstram alguma “positividade” produzida em decorrências AE: “comprometimento das professoras com o aprendizado dos estudantes”; “uso de diversos textos, gêneros textuais”, pois de acordo com a supervisora, antes usavam (basicamente) apenas textos de fábulas e pequeno poemas; mobilizou a equipe a promover e participar de formações (extraturno como apontado pelas docentes na entrevista já mencionado no capítulo 4). Contudo, por entendermos que a Educação é perpassada por complexidades e riquezas que não podem ser medidas a partir dessa política reducionista da qualidade, não podemos concordar ou atribuir à avaliação externa o poder de melhorar as práticas de aprendizagem-ensino.

Com base nessas percepções, conferimos aquilo que estudiosos já denunciaram: que a avaliação externa reflete alterações na organização do trabalho docente e nas práticas curriculares (ESTEBAN; FETZNER, 2015).

No desdobramento: “quando na avaliação em sala de aula se utiliza instrumentos/métodos (provas, testes, simulados) elaborados de forma semelhante aos itens cobrados na AE”, encontramos na resposta da diretora uma das razões porque isso ocorre.

Eu percebo assim, que não houve uma mudança de postura, porque a postura é a mesma de quando eu estava na vice-direção, quando ainda não se falava em avaliação externa. Eu percebo que a postura não mudou muito, o envolvimento da equipe não mudou muito, **hoje o que se mudou foi apenas uma adaptação ao modelo da avaliação**, mas o compromisso é o mesmo, não mudou. O espírito de equipe da escola como um todo foi acontecendo. **O que exigiu mais da gente, foi adaptar ao modelo de avaliação externa** (Registro de diálogo com diretora, E. M. Maria Firmina dos Reis, grifos nossos).

Por meio de planejamento, das formações, **buscamos ensinar o profissional a fazer**, a pensar, **a interpretar as avaliações, a matriz de referência** (Registro de diálogo com diretora, E. M. Maria Firmina dos Reis, grifos nossos).

Em sala de aula observamos algumas situações:

Os estudantes realizaram em dois dias simulados on-line, nos padrões das avaliações externas. Um foi impresso e outro digital (Registro de observação 03/11/2014, quinto ano, E. M. Maria Firmina dos Reis).

Um estudante pergunta como será a prova de Português, se terá trabalho com gênero. A professora 2 responde que não e em seguida esclarece que: “Será no modelo da Prova Brasil igual às seis folhas de atividades que já fizeram”. (Registro de observação na sala de aula da professora do quinto ano, em 18/09/2014, quinto ano, E. M. Maria Firmina dos Reis).

De acordo com a professora do quinto ano, essas ações eram para familiarizar e auxiliar as crianças para realizarem uma boa avaliação. Mas o esforço em “preparar” os/as estudantes para se saírem bem nas provas só tende a fortalecer uma cultura avaliativa baseada em treinos seguidos de provas e verificação dos resultados. Desse modo, são os números que importam, ainda que esses não nos digam muita coisa (ou quase nada).

Acompanhamos uma verdadeira difusão de uma “cultura avaliativa” no ambiente local das escolas, para além da cultura do exame, da classificação e da exclusão como afirmava Luckesi (1995) nos anos de 1980. Hoje as crianças estão dentro da escola “treinando” para realizarem as provas do SIMAVE com sucesso, ao invés de se debruçarem no esforço necessário para às aprendizagens significativas (MENDES, 2016, p. 91).

Conforme Freitas (2007, p. 973), “[...] nesses sistemas de avaliação o desempenho individual é subsumido nas estatísticas que lidam, preferencialmente, com tendências globais

dos sistemas de ensino ao longo do tempo, a partir da proficiência média dos alunos”. A ênfase nessa concepção de avaliação inviabiliza a possibilidade de práticas formativas. Discutiremos melhor na próxima categoria sobre a repercussão da AE na AA.

5.3 O clima de tensão propiciado pela Avaliação Externa na EMMFR

Ao retomarmos as respostas das crianças no questionário que lhes foi aplicado, especialmente na questão que se referia aos motivos que sinalizaram ser a razão de gostarem da escola, lembramos que os fatores estavam ligados ao que apontaram como “a qualidade do ensino” e as “relações” que mantinham com suas professoras e demais colegas além das possibilidades de poderem se apropriar de um espaço diverso e amplo. E, se resgatarmos também a participação expressiva das famílias nas festividades e reuniões da escola, a satisfação do grupo de profissionais que atuam naquele contexto, como destacado na entrevista com as professoras e em diálogos informais com outros profissionais dessa instituição poderíamos concluir que o clima é de satisfação na escola e que esse, com maior ou menor influência, repercute favorável para o desenvolvimento das aprendizagens.

Contudo, quando se trata da AE, observamos que esse clima sofre alterações. Desde nossa visita inicial às escolas, entendemos um pouco do clima gerado pelas AE em cada uma das instituições. Percebíamos que as distinções dos sentimentos e a gestão do clima estavam correlacionadas a um indicador em comum: as proficiências de desempenho. A escola que se saem “bem” nas AE (como é o caso da EMMFR), tende a gerar um clima de tensão mais sutil, o contrário, ocorre quando se trata de uma instituição que não tem se saído “bem”. Nesses as tensões geram culpabilização dos sujeitos e até ameaças (MENDES, 2016). Assim, dependendo dos resultados se instaura a satisfação, o “bem-estar” e maior tranquilidade, ou ao contrário, gera um estado de desânimo, vergonha e defensiva sobre as razões que influenciaram seus resultados.

Essas percepções ficaram muito evidentes quando visitamos as instituições. A escola que atinge notas mais elevadas nos recebeu com entusiasmo, enquanto a direção da escola com menor desempenho, ao nos receber se adiantou quando explicitarmos nosso objeto de pesquisa: “estão aqui porque nossas notas caíram não é mesmo?” (diretora da EMNFA) expressando certo desapontamento. Embora essas observações sejam importantes em nossas análises, detivemo-nos apenas ao que se refere à EMMFR.

A direção da EMMFR, ao ser informada sobre o objeto de nossa pesquisa demonstrou-se muito tranquila e, durante nossa primeira conversa, revelou conhecimento dos resultados

da escola dando-nos detalhes da evolução dos índices a cada ano e em cada disciplina. Embora seus resultados estejam na escala de “desempenho recomendado”, ela frisou diversas vezes o não contentamento satisfatório com os resultados. Disse que trabalhavam a cada ano para melhorar. Do mesmo modo, as crianças ao serem informadas de que participariam da pesquisa e sobre o objeto de análise questionaram logo se sabíamos dos resultados da escola. Também as professoras conheciam os resultados (uma mais que a outra, talvez pelo fato de ser efetiva nessa instituição e a outra por se tratar do primeiro ano na escola sob a condição de contrato por tempo determinado). O clima era visivelmente de satisfação. Contudo, percebemos que, com a aproximação das provas, esse clima sofria algumas alterações.

Observamos que o clima antes favorável, sofria intensas repercuções ao se aproximarem os dias de aplicação, especialmente durante a semana em que as crianças estão realizando as provas. Os dados sinalizaram para um clima de “tensão” e “ansiedade” compartilhado tanto por professores/as, como estudantes, supervisora e direção. A tensão é gestada pelo temor em “deixar o resultado cair”, uma vez que a escola tem sido referenciada como uma instituição de qualidade, especialmente por seus resultados como foram destacados nos questionários aplicados aos estudantes e entrevistas com as famílias.

Esses sentimentos são gestados pela lógica dos resultados correlacionados aos processos de responsabilização das escolas e seus sujeitos. Mas não são exclusivos da repercução da AE, antes,

A avaliação no contexto educacional formal historicamente esteve mais associada ao “clima” de tensão do que de colaboração e prazer pelo aprendizado. Ansiedade, medo e constrangimento são adjetivos comuns nas memórias de quem experimenta práticas avaliativas seletivas, punitivas e excludentes (MENDES, 2016, p. 91).

A despeito de todos os esforços ao longo da História para a ressignificação da avaliação, permanecem presentes na maior parte das práticas educativas, a perspectiva denominada pedagogia do exame quase inalterada. A avaliação ainda carrega boa dose do velho “estigma de temor”.

Basta observarmos um dia de avaliação em uma escola para concluirmos que os momentos mais tensos se tecem nos contextos em que há presença provas, testes e outros similares. Para Luckesi (1995), isso ocorre porque o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por pedagogia do exame do que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem. O ato de examinar se caracteriza pela classificação e seletividade; enquanto o ato de avaliar se caracterizaria pelo diagnóstico e pela inclusão.

Mendes (2016, p. 92) destaca que “[...] é, sobretudo, pela vinculação à avaliação classificatória que identificamos a incidência desses sentimentos de temor”. Ainda necessitamos construir sentidos e proposições efetivas de avaliação como ato diagnóstico, que tenha por objetivo:

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

Para Sordi (2013) a avaliação deveria ser compreendida com a finalidade de aprimorar os processos educacionais. Isto implicaria na

[...] necessidade de uma aproximação entre as avaliações e a realidade das escolas. De que, em vez de pressão, sejam oferecidos subsídios a trabalhos pedagógicos combinados com outras ações, inclusive sociais, para a melhoria da aprendizagem, com consequente melhoria nos resultados das escolas (CALDERANO; BARBACOVI; PEREIRA, 2013, p. 137).

Baseado nos registros, optamos por analisar o clima percebido no ambiente escolar em decorrência da avaliação externa, em três momentos distintos, com características específicas: “O clima de tensão propiciado pela Avaliação Externa antes, durante e depois das avaliações externas”⁵⁷. O primeiro trata das observações no período anterior à aplicação da prova; o segundo é correspondente à semana da realização dos exames, e, por fim, o terceiro se refere ao cotidiano após as provas externas.

Em todos os períodos observados (antes, durante, depois) embora houvesse distinção na intensidade do clima em cada período, percebemos que os momentos que envolviam situações relativas às avaliações externas marcavam as relações entre os/as professores/as; professores/as com os/as estudantes; entre os/as professores/as e direção ou coordenação pedagógica; entre os/as próprios/as estudantes e entre as famílias e a escola.

O clima de tensão propiciado pela avaliação externa antes de sua aplicação é de certa tensão e preparo. Preparam-se os/as professores/as, preparam-se os/as estudantes e certo modo, a coordenação e gestão.

O excerto seguinte trata-se de um recorte de um dos diálogos entre a professora do quinto ano e sua turma em que ela justifica aos estudantes as razões porque realizariam alguns simulados. A professora disse aos estudantes:

⁵⁷ Analisar o clima percebido no ambiente escolar em decorrência da avaliação externa, identificados em três momentos distintos, com características específicas se constituiu durante as reuniões em grupo na pesquisa coletiva.

No Dia Escolar foi repassado as notas dessas avaliações pra gente e nos disseram o resultado de 2008 até 2013. E os resultados da escola não estão muito bons. Por isso, vocês estão fazendo esse simulado da Prova Brasil. (Registro de observação em 24/10/2014, na sala de aula da professora do quinto ano, E. M. Maria Firmina dos Reis).

Em nossas discussões, sinalizamos que essa e outras situações observadas criam um clima “entre professor/a e estudantes”. O clima é de tensão. Ambos são responsabilizados pelos resultados.

As professoras também perceberam que a rotina das crianças é bastante alterada. Cria-se um clima de apreensão, nervoso e agitação. Quanto à escola, as docentes afirmam que toda rotina e clima são alterados em atenção às avaliações.

[...] tem mudança sim para os alunos, porque eles são informados dessas provinhas, são informados que não devem faltar; eles ficam bastante apreensivos e só do fato do professor regente não poder acompanhar, eles já ficam assim desesperados, questionando, tia você não vai tá lá comigo? Tia você não pode ficar na sala? A presença de uma pessoa estranha que eles não têm muito contato já muda a rotina; pra gente também muda a rotina, porque a gente não tem contato com os alunos em um momento importante como essa prova. Mas fica todo mundo da escola envolvido para essas provas (Entrevista com professora do terceiro ano, 12/12/2014, pátio da escola, E. M. Maria Firmina dos Reis).

Da escola em si, não há muita alteração, houve sim dos alunos. Uma semana antes, percebemos como ficam agitados, mudou a rotina no dia da prova, porque toda a escola fica preparada pra eles, para que haja tranquilidade. Na rotina dos professores não, porque a gente já vem trabalhando desde o começo com isso. É tranquilo, porque já ouvi falar que na escola estadual é tudo voltado para essas avaliações, todas as provas e aqui não, aqui a gente trabalha com eles, mas com mais tranquilidade paralelo com outras provas, projetos e conteúdos (Entrevista com professora do quinto ano, 12/12/2014, pátio da escola, E. M. Maria Firmina dos Reis).

Sobre o clima que é gestado entre os sujeitos professor(a)/professor(a); professor(a)/direção/coordenação pedagógica e entre estudantes/estudantes já destacamos indícios suficientes de como isso ocorre na categoria “impactos da avaliação externa na EMMFR”. As categorias estão, assim, imbricadas, não sendo possível isolá-las em apenas um agrupamento.

Na semana em que ocorreu a aplicação das avaliações externas, o clima percebido no ambiente escolar foi de apreensão. No dia da aplicação das provas, perguntamos à supervisora se poderíamos acompanhar umas das salas (terceiro ou quinto ano), mas ela respondeu categoricamente: “Não (com ênfase na voz), nem os professores poderão” (Registro de observação 03/11/2014, sala dos/as professores/as).

Por essa razão, durante a aplicação das avaliações externa, ficamos na sala dos/as professores/as. Como esse espaço é relativamente distante das salas onde ficam as turmas, não foi possível acompanhar nem observar o clima no entorno das salas de aula.

De qualquer modo, foi possível sentir o clima instaurado pelas avaliações externas na instituição e entre os sujeitos que ali estavam. A intensidade é claramente mais visível entre os/as docentes das turmas avaliadas. Nesse espaço estavam muitos/as docentes, isso porque todos os/as que estariam nas turmas do segundo⁵⁸, terceiro e quinto anos naquele horário, não poderiam entrar nas salas. Outros profissionais haviam sido mobilizados para a aplicação da prova de acordo com as orientações do SIMAVE. Por essa razão, foi possível capturar algumas falas e sentimentos de preocupação desses/as profissionais relacionados àquele momento.

Uma professora que acabara de sair de uma das salas na qual foi aplicado uma das externas, diz que “os alunos estão apreensivos”. Ela relata às suas colegas que tentou acalmá-los, explicando-lhes que “não precisa ficar assim, pois a prova nem vale nota”. (Registro de observação 06/11/2014, sala dos/as professores/as, E. M. Maria Firmina dos Reis).

Entre uma tensão e outra, encontramos alguns/as docentes que tentavam de algum modo tranquilizar as crianças com relação à prova referindo àquilo que mais pesa em uma prova: a nota.

Enquanto estávamos todos/as na sala dos/as professores/as aguardando a realização das provas, notamos a ausência da diretora que, como de costume, estava sempre por ali. Perguntamos por ela e disseram-nos que ela estava “andando por toda a escola”. Ao sairmos da sala para beber água, observamos sua presença pelo pátio próximo às salas em que estavam ocorrendo as avaliações.

De volta à sala dos/as professores/as, percebemos a presença da supervisora que chegou aparentemente apreensiva ao se referir à prova do “PROALFA por amostragem” que estava sendo realizada por uma sala de segundo ano. Ela e outras duas professoras conversavam sobre suas apreensões sobre a prova. Diziam “[...] é difícil para eles, já que as professoras não podem ler nada e utilizam termos desconhecidos, como por exemplo, percurso” (Registro de observação 06/11/2014, Sala dos/as professores/as, E. M. Maria Firmina dos Reis).

⁵⁸ Na etapa dos anos iniciais, as avaliações do Simave são realizadas de duas formas: censitárias e por amostragem. Todas as turmas do terceiro e do quinto anos são avaliadas (censitário), mas alguma/s turma/s do segundo podem ser escolhida/s para realizar a avaliação do PROALFA (amostral).

Elas se estavam referindo aos diversos textos presentes na prova externa. Mensuravam suas extensões (dizem que os textos são grandes para estudantes do segundo ano) e criticavam os diversos termos presentes nas questões que, segundo elas, não fazem parte do cotidiano de crianças daquela idade.

Embora nosso objeto seja o SIMAVE, também observamos durante o nosso tempo na escola, a aplicação de provas federais, a exemplo, a ANA aplicada aos estudantes do terceiro ano EF. Nestas avaliações, um/a docente da turma poderia acompanhar a aplicação junto ao/a aplicador/a enviado pela Superintendência. De acordo com as orientações do manual de aplicação da ANA, essa atitude se justifica como tentativa de criar um clima mais favorável às crianças mantendo a presença de seu/sua professor/a no ambiente.

No entanto, pelos relatos das docentes, o clima permanece tenso e pode provocar desconforto e constrangimento para o/a professor/a que fica na sala de aula como mero expectador cerceado por uma “parede de vidro invisível”. A regente da turma do terceiro ano que acompanhamos na pesquisa preferiu não ficar na sala durante a aplicação da prova. A professora de Educação Física foi quem acompanhou o aplicador na sala. A professora do segundo relata que ficou em sala, mas que qualquer movimento seu era cerceado pelo aplicador com o olhar. Ela relata que não conseguiu ver nenhuma das questões. Abaixo o registro dessa situação:

Os terceiros anos estão fazendo a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Algumas docentes chegam à sala dos/as professores/as após uma hora e meia de prova. Uma delas, que ficou com o aplicador da superintendência, diz que não conseguiu olhar/ver nenhuma questão da prova. Diz que ficou constrangida devido à grande fiscalização do aplicador, que impedia qualquer aproximação com os alunos. (Registro de observação, 18/11/2014, sala dos/as professores/as, E. M. Maria Firmina dos Reis).

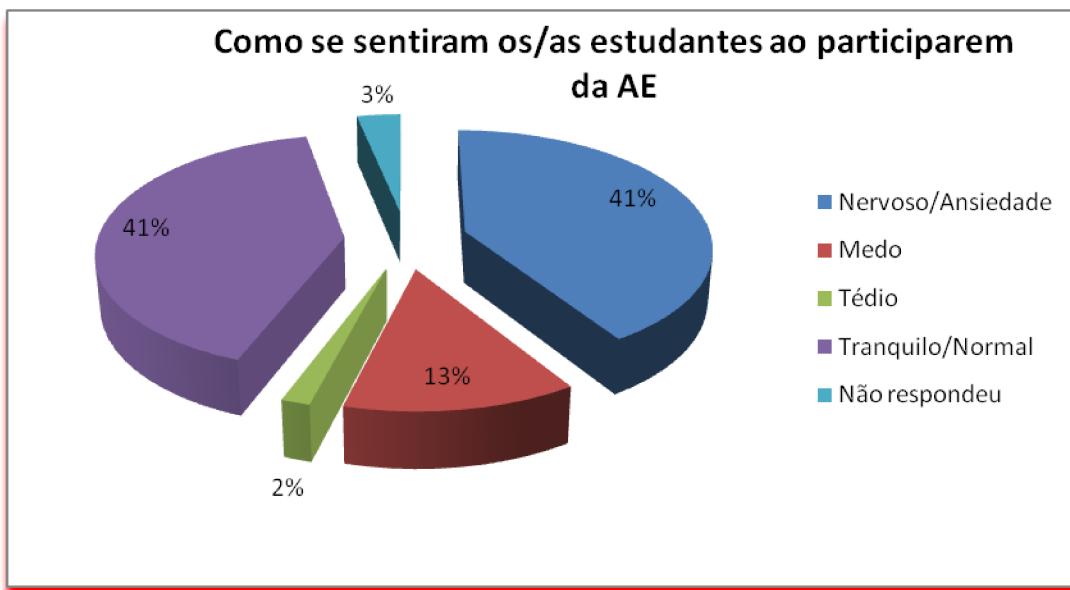
Sobre esse clima de tensão, durante as AE, destacamos uma questão presente no questionário aplicado às crianças em que lhes indagamos: “Como se sentiu no dia da realização da prova (PROALFA/PROEB)?⁵⁹”.

A partir dos dados no Gráfico 17, observamos que o sentimento e clima gestado pelas avaliações externas provocam entre os/as estudantes nervosismo, ansiedade e medo (54%), “medo de errar”, “medo de prejudicar a nota da escola/ da turma”, “nervoso por não saber como é a prova”, enquanto 41% disseram que ficaram tranquilos/as, “normal” e as vezes até

⁵⁹ Na pesquisa entre as três escolas de Uberlândia, totalizou um número de 152 crianças que responderam ao questionário. Contudo, nesse capítulo 5, trabalhamos apenas com as respostas dos estudantes da EMMFR. Esses foram ao todo, 62 crianças.

animados com a prova. 3% não soube descrever o que sentiu e 2% relataram tédio porque acharam a prova extensa, com muitos textos.

Gráfico 17 Clima/sentimentos causados pelas AE nos/as estudantes da EMMFR



Fonte: Organizado com base nos dados do questionário aplicado aos estudantes

De modo geral, sobre o clima causado pelas avaliações externas, o que pudemos perceber na EMMFR é que antes da avaliação há várias situações que geram ansiedade e alguma tensão (ainda que branda) entre os sujeitos que estavam de algum modo diretamente ligado às turmas avaliadas pelas provas externas (estudantes, professoras, coordenadora e diretora). Na semana da aplicação é o período mais tenso para toda a comunidade escolar, mas ao término da realização dos exames, a escola e as pessoas retornam ao seu cotidiano “normal”. O que há de distinto nessa escola é que as avaliações externas estão inseridas em toda organização escolar, em todos os tempos. Não houve um momento estanque em que os estudantes fossem “preparados”, “treinados” para realizar as provas (como ocorre na maioria das escolas evidências nas pesquisas: ao se aproximar o período das AE, intensificam várias estratégias de treinamento). Essas situações ocorrem no planejamento docente, durante a realização de projetos etc. A matriz referencial das avaliações está sempre presente. Embora tenhamos destacado que nos dias que antecede as provas, houve, pelo menos, duas aplicações de simulado.

5.4 Repercussões da Avaliação Externa (AE) na Avaliação da Aprendizagem (AA)

A ampliação dos sistemas de avaliação externa, por meio de testes estandardizados, aprofunda os mecanismos de controle sobre as escolas, sobre a organização do trabalho pedagógico, sobre o trabalho docente, currículo o que acaba por influenciar na redução dos processos de ensino e aprendizagem. E os indícios de nossa pesquisa revelam que, tudo isso repercute também, nas avaliações realizadas pela jurisdição da escola/docente. Assim, nos propomos a identificar que repercussões as AE provocam na AA.

Percebemos que, as AE repercutiram mudanças na AA. Essas alterações se configuraram nos “instrumentos/métodos” (provas, testes e atividades formatados à semelhança dos exames da AE) e nos “conteúdos” (a matriz de referência dos programas das AE são uma referência percebidas no recorte dos conteúdos).

No que se refere às repercussões das AE nos “conteúdos”, destacamos um excerto entre as situações nos registros de observação.

[...] a professora estava corrigindo uma atividade (várias questões de texto e interpretação de texto) e ela pede que os alunos observem bem os exercícios de português “porque a prova seguirá o mesmo formato: toda interpretativa. Basicamente texto seguido de interpretação” (professora quinto ano). Um estudante pergunta “como será mesmo essa prova” e a professora responde: “será no modelo da Prova Brasil, igual a que fizeram na semana passada em sala” (Registro de observação em sala de aula, quinto ano, E. M. Maria Firmina dos Reis).

Quando o estudante questiona “o que cairá na prova” pressupúnhamos que a professora se referiria ao conteúdo em si, mas sua indicação foi “será no modelo da Prova Brasil”, “texto, seguido de interpretação”. Esse relato e outras atividades e projetos já mostrados até aqui, indicam que há um redimensionamento também dos conteúdos pelas AE.

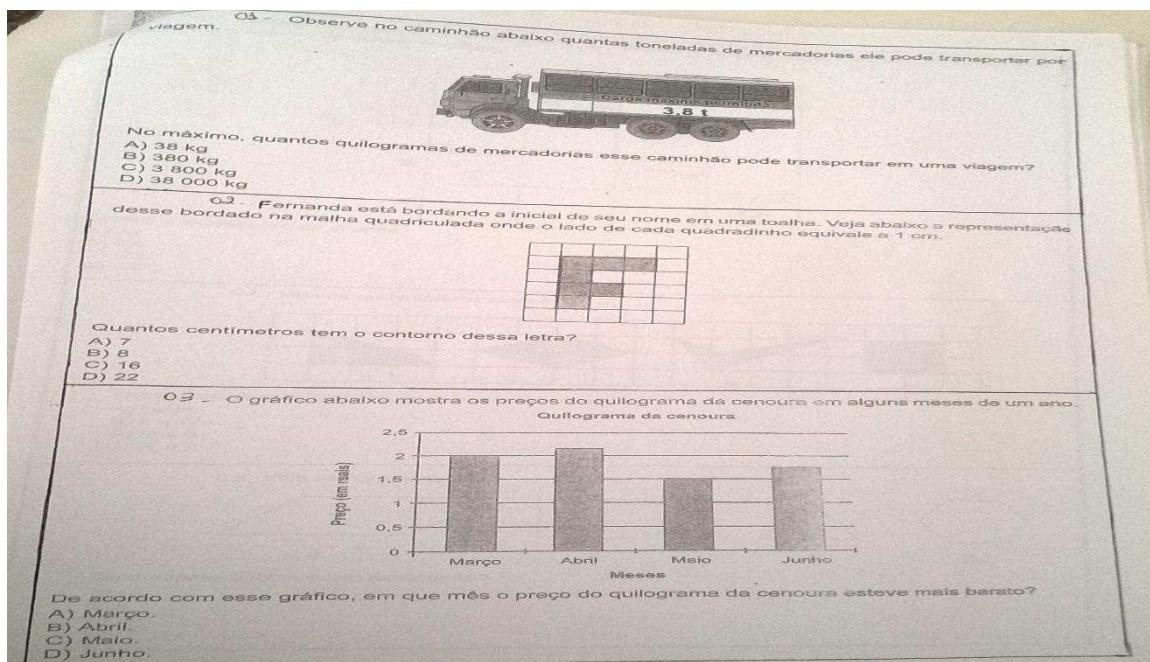
Ainda, as avaliações em larga têm causado diversas implicações no cotidiano das salas de aula a ponto de (re) configurar também as práticas e instrumentos avaliativos. Esses impactos não passaram sutis aos profissionais da escola, pelo contrário, foram percebidas e o trecho abaixo do PPP da instituição demonstra essas repercussões, especialmente, na avaliação da aprendizagem:

[...] a partir da implantação do SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica, quando foi necessário reformular o nosso sistema de avaliação e construir uma nova concepção do modo de avaliar, utilizando então de terminologias ora desconhecidas, tais como; matrizes de referência, escala de rendimentos, descriptores, distratores, habilidades, competências. E devido à abrangência desse sistema (SAEB), foi preciso dedicar ao conhecimento do mesmo, estudando, reavaliando e propondo alterações que referendasse a nossa atual prática avaliativa (PPP EMMFR, 2015)

Durante nossas observações em sala de aula, evidenciamos a presença de instrumentos formatados à semelhança das avaliações externas como, por exemplo, provas compostas por questões formuladas pelas docentes com base em questões da AE, ou eram inteiramente constituídas a partir de modelos que compõem o banco⁶⁰ das provas externas.

Abaixo por exemplo, há uma página de uma prova aplicada aos quintos anos que é idêntico aos modelos que compõem o banco de dados do SAEB.

Figura 8 Recorte da prova aplicada aos estudantes do quinto ano



Fonte: Acervo da pesquisadora

No contexto da aplicação dos simulados e provas, a professora mais uma vez lembrou à turma que esse “[...] trabalho (atividade avaliativa no modelo PROEB/SIMAVE) vale 5 pontos. E o simulado de segunda-feira valerá 5 pontos e depois farão uma prova mensal valendo mais 5 pontos” (Professora do quinto ano, Registro de observação em sala de aula, E. M. Maria Firmina dos Reis). Em seguida algumas crianças lhe perguntam: “e a Prova Brasil, vale quanto?”. “Não vale”, diz a professora (Registro de observação em sala de aula, quinto ano, E. M. Maria Firmina dos Reis).

Na EMMFR encontramos práticas de apropriação dos resultados da escola pela equipe pedagógica. Entretanto, os/as profissionais se organizam para identificar os itens (questões) que as crianças mais erraram ou os descritos em que apresentaram o maior número de erros e

⁶⁰ Há muitos modelos de provas disponibilizadas na internet que fazem parte do banco de questões do Simave e Prova Brasil.

centram as análises nesse aspecto, além da buscar conhecer e compreender os termos oficiais utilizados no programa: “item, descritor, matriz de referência, escala etc.”.

Nessa perspectiva, encontramos na EMMFR algumas ações em busca de promover a compreensão de como o SIMAVE funciona e como poderiam “aprender” sobre esse visando à melhoria dos resultados da escola:

[...] pegamos o modelo da avaliação, os cadernos de prova dos alunos, sentamos e discutimos. Pegamos a Matriz de Referência (pausa), o que acontece é que os professores ficaram assim, eu também fiquei assim: descritor? O que é isso, descritor? Matriz de Referência? Aí você fica sabendo (descobre) que a matriz de referência é o currículo, o conteúdo e o descritor é o objetivo que você tem com aquele ensino, com o conteúdo. Mas até então, a gente não tinha contato com esses conceitos. Então, nós fizemos um estudo aqui duas vezes em tempos diferentes. Vimos o que os alunos mais erraram e, assim, cada professor tinha que trazer três questões com três descritores diferentes e, então, são trinta e sete professores, cada um trazendo três questões de três descritores diferentes, por exemplo, eu tinha que formular uma pergunta com descritor o cinco, eu tinha que formular outra com o descritor treze, você entendeu? Então eu tinha três modelos, minha colega mais três. Outros trabalhando mais três questões com outros três descritores e assim, foi um universo de descritores ali. Nós catalogamos isso montamos uma apostila devolvemos para o grupo porque quando você elabora aquilo fica mais fácil de você absorver, de você entender (Registro em Caderno de Campo em 02/10/2014, em diálogo com supervisora, gravado em áudio, E. M. Maria Firmina dos Reis).

Como se percebe, a lógica encontra-se distorcida, turva. Cria-se uma apostila de questões que cobram itens baseados nas competências e descritores que as crianças mais erraram, o que nos parece uma continuidade da lógica de “preparação”. Mas como podemos menosprezar ou mesmo tecer duras críticas ao esforço desse grupo quando são as políticas que tencionam as escolas a utilizar estratégias estranhas para “promover bons resultados”.

Os dados nos revelaram que as avaliações da aprendizagem têm sido fortemente impactado pelas AE. É comum entre os/as pesquisadores/as críticos, como, por exemplo, Azâmor e Naiff (2009) constatarem em seus estudos que a avaliação da aprendizagem escolar nos últimos tempos vem passando por modificações. Essas mudanças ocorrem, sobretudo, visando atender às novas demandas que surgiram no ambiente escolar, geralmente induzida pelas políticas de avaliação externa. Segundo Freitas (2015),

Um dos efeitos dramáticos dos exames externos sobre a escola [...] é o tempo roubado do ensino e destinado ao treinamento para provas. O aspecto formativo cede espaço [...] para simples treino com finalidade de se sair bem nos testes. Os testes medem mais essa preparação do que o próprio conhecimento do aluno – além, é claro, de seu posicionamento social (FREITAS, 2015, s/p).

Também afirma o autor que

Já faz tempo que temos estudos que afirmam que a avaliação dos alunos é um processo complexo, mas mesmo assim continuamos a aplicar provas, dar trabalho, aplicar mais provas, e desde muito cedo. Crianças com menos de seis anos (!) já realizam provas nas escolas que frequentam. E os pais, apoiam, (...), porque foram convencidos de que provas ajudam a acelerar o aprendizado (SAYÃO, 2015, *apud*, FREITAS, 2015, s/p).

Em uma de nossas conversas informais com a diretora e supervisora da EMMFR, esses indícios foram destacados. Contudo se posicionam (a partir de elementos de mudanças) com a opinião de que essas (AE) impactaram em certos aspectos, de maneira positiva.

[...] porque mexeu bastante com a escola. Elas (se referindo às professoras) precisaram passar a compreender e conversar sobre os resultados das crianças e se perguntavam constantemente: será que as crianças estão aprendendo mesmo? Então de certo modo essas avaliações pressionaram a escola para correr atrás. (Registro de observação 21/08/2014, Sala da direção, E. M. Maria Firmina dos Reis).

A supervisora completou dizendo que [...] outro aspecto positivo foi forçar os professores a trabalhar com textos variados, coisa simples que eu sempre pedia, falava aos professores, mas só quando as provas começaram a chegar é que deu início ao trabalho com a diversidade de textos. (Registro de observação 21/08/2014, Sala da direção, E. M. Maria Firmina dos Reis).

Nesse sentido, evidencia-se a contradição inerente aos fenômenos da vida social e, nesse caso, a AE como política educacional não foge a essa regra. A afirmação de que a AE impacta negativamente a organização do trabalho pedagógico das escolas é tão verdadeira quanto falsa. São, na verdade, duas proposições que não podem ser nem verdadeiras e nem falsas.

A EMMFR tem-se organizado de modo sistematizado em busca de compreender e alterar seus resultados. Elegem estratégias e ações em seu conjunto de profissionais com o propósito de melhorar seus desempenhos, mas na lógica do movimento dos resultados. Esse é o equívoco da ação, porque a escola está e busca de melhorar seu ensino, sua qualidade, mas não conseguem com essas produzir uma qualidade socialmente referenciada. Entretanto, como culpar as escolas que têm sido largadas à própria sorte? Que instâncias e políticas têm de fato auxiliado as instituições e seus protagonistas a compreenderem sua realidade e intervir de fato para sua melhora, para a promoção das aprendizagens das crianças? Freitas (2005) já havia alertado: as escolas, abandonadas à própria sorte, unicamente responsabilizadas por seus resultados, acabariam agindo para essa finalidade.

Todavia, os/as profissionais da escola reconhecem que não há neutralidade nessa política, percebem que estão sendo controlados e sabem qual tem sido o lugar que ocupam nestas políticas: o lugar de quem não opina (ou melhor, não há interesse dos agentes externos

em ouvir o que pensam e sabem os sujeitos da escola), apenas executa as orientações vindas “de fora”.

As avaliações sistêmicas elas acontecem de cima para baixo né? Ninguém perguntou pra nenhum dirigente, pra nenhum supervisor, nenhum professor, muito menos pra o aluno que modelo de prova que poderia ser feito. Então, pra começar as provas vêm lacradas. Na sala de aula você tem que mudar toda a logística da sala, você tem que enumerar as carteiras, tem que dar um número para o aluno correspondente e, por exemplo, na ficha de chamada você tem que seguir aquela ordem, aquele programa, então, tudo é padronizado desde a formação (Registro em Caderno de Campo em 02/10/2014, em diálogo com supervisora 1, gravado em áudio, E. M. Maria Firmina dos Reis).

A despeito das categorias citadas, é importante destacarmos, a partir das considerações realizadas até aqui, que não queremos culpabilizar os sujeitos pelas distorções presentes em suas ações, atribuindo-lhes unicamente as responsabilidades para o contexto que encontramos ao passo, concordamos com Almeida (2014), que pensar a noção de qualidade da escola também requer “uma reflexão acerca de seus diferentes condicionantes, emergindo a necessidade de uma análise que se volte para além dos fatores internos à escola, aos externos” (ALMEIDA, 2014, p. 51).

Logo, “[...] ao se pensar a instituição, não se pode restringir aos condicionantes dela própria que, embora sejam de extrema importância para a análise, sempre se relacionam com aqueles que estão fora de seus muros” (ALMEIDA, 2014, p. 51). Compreender as ações desses sujeitos passa por analisar e criticar essas políticas e seus efeitos que conduzem os/as profissionais a agir como agem, imersos em uma sociedade de lógicas capitalistas perversas.

Autores como Ribeiro (2002) têm compreendido que as avaliações vão muito além de aferir as aprendizagens dos/as estudantes e desempenhos das escolas quando essas acabam por interferir e impor uma lógica no trabalho docente e no cotidiano escolar, determinando práticas e definindo os próprios projetos pedagógicos das escolas.

Certamente essas avaliações externas produzem diversos efeitos sobre o trabalho escolar, formatam concepções e induzem docentes a trabalhar para que os estudantes tenham eficácia nestas. Chegam a acreditar que se os/as estudantes estiverem preparados para essa avaliação, estarão também aptos para o que se espera da série em que está, ou para a que se aproxima:

[...] a avaliação externa cobra habilidades, tem os descritores e tudo aquilo lá, é necessário o aluno sair sabendo, por exemplo, para o terceiro ano, é o mínimo que eles precisam saber para ir para o 4º ano, e eu digo o mesmo do quinto ano. Tem habilidades que se espera para ele (aluno) poder passar de ano e essa aprendizagem dos alunos, a avaliação externa cobra sim; a gente trabalha nossas avaliações para poder fazer a avaliação externa. A prova

externa cobra o mínimo das habilidades que os alunos precisam e têm que dar conta para poderem ir para o próximo ano (Entrevista com professora do terceiro ano, 12/12/2014, pátio da escola, E. M. Maria Firmina dos Reis).

Nessa perspectiva, pode-se concretizar umas das consequências mais dramática das AE:

[...] um dos efeitos dramáticos dos exames externos sobre a escola (Enem, Prova Brasil etc.) é o tempo roubado do ensino e destinado ao treinamento para provas. O aspecto formativo cede espaço (e dinheiro) para simples treino com finalidade de se sair bem nos testes. Os testes medem mais essa preparação do que o próprio conhecimento do aluno – além, é claro, de seu posicionamento social (FREITAS, 2015, s/p).

Nossas análises, dialeticamente, nos apontaram para identificação dos impactos na organização pedagógica, na dinâmica escolar, no trabalho docente, e, portanto, no processo de ensino aprendizagem e avaliação cujas características estão sob pressupostos positivistas e reguladores dos sistemas educacionais. Todavia, apesar dessas consequências nefastas (e que precisam ser questionadas e transformadas sob outra ótica, a qualidade social), também encontramos indícios de algumas atitudes favoráveis a partir desse cenário contraditório.

Embora haja muitos elementos explícitos da AE na OTP que se manifestam na rotina e nas atividades escolares direcionadas ao preparo para alcançar os índices numéricos almejados pelas políticas públicas, provocando todas as tensões e distorções já explicitadas, fruto de um processo historicamente neoliberalista, também identificamos na EMMFR práticas de sentido mais emancipatório de formação, que vão além das influências das avaliações externas com suas ações estanques e fragmentadas. Coexistem ao mesmo tempo práticas educativas e de avaliação com perspectivas mais significativa de aprendizagem.

5.5 Práticas de avaliação da aprendizagem na EMMFR: para além das influências da avaliação externa

*Digo: o real não está na saída, nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.*

Guimarães Rosa

Avaliar para quê? Essa é uma pergunta fundamental para compreendermos as concepções que cada sujeito tem sobre avaliação.

A avaliação existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providencie os meios para que ele aprenda o necessário para continuidade dos estudos. Cada aluno tem o direito de aprender e continuar seus estudos. A avaliação é vista, então, como uma grande aliada do aluno e do professor. Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção. Avalia-se para promover a aprendizagem do aluno. Enquanto o trabalho se desenvolve, a avaliação também é feita. A aprendizagem e a avaliação andam de mãos dadas - a avaliação sempre ajudando a aprendizagem (VILLAS BOAS, 2004, p. 29).

Nesse sentido, uma avaliação que se pressupõe ser formativa questiona e problematiza as aprendizagens que vão se constituindo ao longo de todo o processo de organização do trabalho pedagógico desenvolvido. Contudo, a escola é habitada por mais de um tipo de avaliação e objetivos. Ela é regulada por processos internos e externos e ambos deveriam se complementar em busca da identificação das dificuldades e as possibilidades e estratégias para resolvê-los.

Em nossa pesquisa conseguimos desenhar um pouco da realidade da EMMFR, especialmente da sala de aula. Nesse contexto, as observações nos revelaram parte da cultura da organização do trabalho pedagógico, das práticas, das concepções, da rotina escolar como um todo, especialmente sobre o eixo da avaliação. Na escola, em todo o processo, a dialética tradicional-emancipatória, participação passiva-ativa se imbricavam em todos os momentos.

Na EMMF, as práticas de avaliação reduzidas aos objetivos do produto disputavam com práticas que têm como foco as aprendizagens no processo. Até aqui, temos sinalizado que a avaliação externa vem se destacando como função reguladora e de controle do Estado, e essa forma de condução, tem desmobilizado o avanço das práticas e concepções formativas e emancipadoras da avaliação. Crendo que já apontamos muitas evidências das AE e suas repercussões, muitas vezes nefastas ao processo de ensino e aprendizagem — quando a concepção de qualidade verificada nas políticas oficiais atribui à avaliação externa o poder de melhorar as práticas de aprendizagem-ensino, passamos agora a destacar algumas experiências significativas de avaliação sob uma perspectiva de característica mais formativa observadas por nós pesquisadoras como processos legítimos da escola pesquisada. Essas

disputavam concomitantemente espaço com as práticas voltadas ao preparo para as avaliações externas.

Buscamos compreender qualitativamente essas experiências, visibilizar os conhecimentos e aprendizagens construídas que, fora da padronização das provas externas, afirmam a importância social da escola e indica que é possível a concretização de outras práticas que legitimam a qualidade da escola, uma qualidade social referendada pelos sujeitos e por outros múltiplos indicadores de qualidade.

Ao demarcar essas práticas, sob outras lógicas, posicionamo-nos, dialeticamente, em defesa de que a escola pública produz qualidade e não é uma qualidade qualquer, mas qualidade social. Desse modo, a escola demonstra que não está preocupada apenas em cumprir as demandas das políticas de avaliação externa, mas também tenciona a relação entre os objetivos dessas políticas — em que predominam a indicação das AE como índice de qualidade, e, portanto, se baseiam em objetivos e testes padronizados e fragmentados- e a concretização de seus projetos pedagógicos que acreditam contribuir para a formação social do sujeito. Passamos assim, a dar evidência a essas práticas.

Uma das situações que consideramos relevante destacar se refere à participação das crianças em sala de aula. Presenciamos a solicitação constante dos/as docentes à participação dos/as estudantes nas atividades em sala.

A imagem da Figura 9 abaixo pode ser descrita como uma rotina constante de participação das crianças nas atividades durante o cotidiano da sala de aula. As professoras sempre convocavam a fala das crianças para responderem as questões das atividades antes que essas (as professoras) apresentassem a resposta. Sempre realizavam perguntas de sondagem buscando identificar o que as crianças já sabiam/conheciam referente a um determinado assunto ou conteúdo antes de iniciá-lo. Por diversas vezes, percebemos que as professoras se esforçavam em um “jogo de cintura” para ouvir todas as crianças, caso contrário, eram os/as próprios/as pequenos/as que reivindicavam seu direito de participação.

Participamos de uma aula em que as crianças discutiam entre si como seria o debate que realizariam na semana seguinte: a turma promoveria um debate em sala de aula: Dilma X Aécio. As crianças indicaram dois estudantes que representariam essas pessoas políticas e cada um apresentaria seu “projeto de Governo” e, então, a turma elegeria a proposta que melhor lhes representasse. Trata-se da proposta de uma professora de Literatura. Infelizmente não estávamos na escola no dia do debate, mas a destacamos pela clara intenção de formação política por parte da docente promovendo momentos de reflexão e exercício de cidadania entre as crianças.

Figura 9 Participação das crianças em sala de aula



Fonte: Acervo da pesquisadora

Em uma perspectiva da avaliação para as aprendizagens, a tarefa do/a professor/a é criar situações que considerem as aprendizagens que o/a educando/a já possui sobre um determinado assunto, sobre a realidade em que vive e o desafie a avançar na construção de conceitos, a ampliar seu conhecimento.

Outra atividade relatada é um piquenique. A professora nos solicitou apoio na realização desse momento. Ao questionarmos sobre os objetivos e razões da atividade, a professora do terceiro ano informou que essa experiência seria fechamento da do conteúdo trabalhado “alimentação e saúde”. Durante esse agradável momento, vimos que a professora ia indicando alguns alimentos e questionando “será mesmo que esse alimento faz parte daquele grupo que estudamos como alimentos saudáveis?”. Realizava perguntas como, por exemplo, quais alimentos faziam parte do grupo dos construtores, dos energéticos e dos reguladores, que alimentos presentes no piquenique podiam ser realmente considerados saudáveis e fonte de energia para o corpo e quais não seriam. As crianças iam avaliando cada alimento e respondendo às questões propostas pela docente.

Figura 10 Piquenique com a turma do terceiro ano



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora

De volta à sala de aula, as crianças fizeram um relatório coletivo em que a professora ia redigindo, a partir das falas das crianças. Um dos estudantes relatou na sala: “[...] depois que a professora falou sobre a bolacha recheada eu nunca mais comi” (Estudante “M”, terceiro ano). Perguntamos-lhe o motivo de tal decisão e ele disse: “[...] é que a professora explicou que esse alimento tem gorduras ruins que entopem as artérias e faz a gente ficar velho mais cedo” (Estudante “M”, terceiro ano).

Destacamos, ainda, outro momento: trata de uma “experiência de organizar um mercadinho”. A professora havia solicitado no dia anterior que as crianças do terceiro ano trouxessem de casa embalagens de vários produtos. Segundo ela, a proposta era criar um “mercadinho”. Os/as estudantes deveriam organizar o que trouxeram na sala observando o que conheciam sobre a organização/estruturação de um supermercado. Houve uma agitação intensa na sala, “uma bagunça boa”. As crianças arrastaram todas as cadeiras para fora da sala e usaram as mesas para criar aos corredores e estantes de supermercado. A professora os orientou a separar as embalagens de acordo com o agrupamento de gêneros seguindo a lógica da disposição dos supermercados: estantes de “gêneros alimentícios industrializados”, gêneros alimentícios perecíveis (hortifruti), “produtos de beleza”, de “limpeza” etc. A professora distribuiu as crianças entre as funções de “repositores”, “consumidores” e “caixa”. Aos dois últimos grupos entregou algumas cédulas de dinheiro (notas sem valor comercial). A partir

dessa organização, passaram todos/as a desempenhar (encenar) suas funções destinadas. Ao final da atividade, reorganizaram a sala e avaliaram a atividade.

No mês seguinte, as turmas do terceiro ano realizaram uma “Feirinha” com a participação das famílias, e outras turmas (e professoras) da escola.

Figura 11 Feirinha com as turmas dos terceiros anos (3 turmas envolvidas)



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora

As imagens da Figura 11 são registros de uma atividade que acompanhamos. A organização da proposta ocorreu em três dias. No primeiro, presenciamos o planejamento entre uma professora e as crianças em sala onde resolviam como fariam o projeto. Levantaram indicações de alimentos que deveriam compor a feira, como fariam para convidar as outras turmas etc. No segundo dia, as crianças confeccionaram diversos cartazes em grupo: anúncios e propagandas do que estava por vir: “a Feirinha do terceiro ano”. Ao término da confecção desse material, saíram em quatro grupos. Um deles estava responsável por colar os cartazes em diversos pontos que consideravam estratégicos pela escola. Os outros três grupos foram visitar três turmas convidando-os/as a participar do evento que aconteceria no dia seguinte esclarecendo como funcionaria a dinâmica. Algumas crianças trouxeram (por iniciativa própria) pequenos anúncios elaborados no computador. Uma das alunas explicou-me que havia feito o “convite” com sua mãe em casa e que entregaria para cada criança “para colarem na agenda e não se esquecerem da feira” (estudante D).

No dia da atividade (terceiro dia), as crianças chegaram com muitos alimentos produzidos (ou comprados) pelas famílias. Havia muitos bolos, bolachas, tortas, salgados, bombons caseiros, sucos, refrigerantes, entre outros alimentos demonstrando a participação e valorização da atividade pelas famílias das crianças. As próprias crianças organizaram as “bancas” no quiosque da escola, estabeleceram os preços, trouxeram dinheiro miúdo de casa (agora as cédulas eram de valor real) para fazer o troco. Todas as turmas do terceiro ano e diversos profissionais da escola (diretora, vice-diretora, supervisora, alguns auxiliares) compareceram ao evento e compraram.

Ao término da atividade, a professora orientou que as crianças se sentassem em roda no mesmo espaço onde a atividade havia sido realizada e passaram a avaliar “os pontos positivos e negativos da realização da atividade: “o que deu certo? E o que não deu? O que foi mais difícil?”. Cada criança teve oportunidade de avaliar a atividade. Em suas falas destacavam-se elementos de autoavaliação e de avaliação de seus pares: mencionaram as dificuldades que cada um/a teve especialmente, dos/as colegas responsáveis pelo caixa em somar o valor das compras e devolver troco. A professora relatou que, em sua observação muitos não se lembraram de usar a folha que levaram para “fazer as contas” e quando o fazia, notou que muitos/as tiveram dificuldades em realizar a operação com eficiência e que precisariam trabalhar mais com isso. Desse modo, a docente chamou a atenção para a importância das operações matemáticas como conhecimento necessário na sociedade.

Figura 12 Momento de avaliação coletiva da Feirinha em roda



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora

A avaliação naquele momento não estava vinculada à concepção de verificação de respostas ou atitudes certas ou erradas, mas refletia sobre as aprendizagens alcançadas e aquelas ainda não apreendidas.

[...] é a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as (HOFFMANN, 2010, p. 57).

Nessa perspectiva, constrói-se um processo dialógico, cooperativo e investigativo em que educandos/as e docente aprendem sobre si mesmos no ato próprio da avaliação.

As experiências de aprendizagens mais formativas que relatamos ocorreram, na maior parte das vezes, fora da sala de aula com a exploração de diversos espaços externos (quiosque, pátio no fundo da cantina, quadra e pátio principal).

Referente às práticas avaliativas, pudemos presenciar várias metodologias de avaliação compostas por “relatórios” (realizados individual ou coletivamente entre estudantes e/ou estudantes-docente), “pesquisas” (essas geralmente estavam indicadas como tarefa de casa), “trabalhos em grupo”, “experiências de autoavaliação”, trabalhos a partir de atos cênicos (presenciei pelo menos uma atividade em que as crianças foram avaliadas por uma apresentação cultural dirigida a outras turmas da escola). Essas práticas avaliativas são imensamente mais ricas que qualquer avaliação quantitativa padronizada poderia captar. Quando as AE conduzem as escolas à busca de resultados, desempenhos mensuráveis tendem a limitar (ou impossibilitar) as experiências de aprendizagem como as que relatamos.

A avaliação como processo de qualificação da escola por meio dos índices externos tem referenciado a EMMFR como uma instituição de qualidade, por outro lado, a escola, também desenvolve diversas ações despreocupadas com a AE, e essas são também visibilizadas e valorizadas pela comunidade local, especialmente as famílias e as crianças, o que nos possibilitou perceber que é possível outra concepção de qualidade. Uma Educação como prática social, e, portanto, de qualidade socialmente referenciada, se mostra mais participativa, incluente e envolvida com as necessidades e interesses das crianças.

Ao buscarmos nesta seção, apresentar as práticas de ensino e aprendizagem realizadas na escola pesquisada que se aproximam da avaliação formativa, destacamos a importância e significado de uma qualidade que se constrói no processo, demonstrando que a instituição também tem-se constituído como um espaço produtor de conhecimento, de comprometimento com uma Educação de qualidade que valoriza os sujeitos e as aprendizagens significativas. Dito isso, confirmamos que a escola se demonstrou também orientada por outra perspectiva

que vai além dos condicionamentos provocados pelo projeto neoliberal de Educação cuja qualidade pressuposta não tem promovido a melhoria da vida das crianças. São essas as razões que nos mobilizam a acreditar que a escola pública tem potencial, ela pode ser de qualidade, mas isso não vai se concretizar se a condução das políticas atuais permanecerem as mesmas. Defendemos a construção de outra qualidade, outra avaliação, que valorize mais o processo, antes do resultado, que valorize mais os sujeitos do que os índices, uma qualidade socialmente referenciada.

Construir esses processos exige que assumamos o desafio da avaliação institucional como possibilidade para mobilizar a escola e seus protagonistas, que exige que cada um/a que assuma suas responsabilidades pela construção de uma escola de qualidade, não sozinhos, mas que também demanda do poder público aquilo que lhe compete com a escola, o que é de sua responsabilidade. Que esse processo esteja em nossos desejos e lutas como tarefa de todos e todas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“... só aos poucos é que o escuro é claro.” (Guimarães Rosa)

Ao refletirmos sobre as políticas de avaliação em larga escala, nos deparamos com um contexto internacional e nacional em que a presença da avaliação externa tornou-se quase que incontestável. No Brasil, ela perpassa os diversos entes e a demanda da avaliação tem sido justificada nos discursos como o instrumento que será capaz de promover a qualidade da Educação. Buscamos então, identificar e problematizar a concepção que tem orientado as políticas públicas de avaliação em larga escala e quais os impactos dessas na organização do trabalho pedagógico das escolas. Assim, o que intentamos com este estudo foi identificar que tipo de transformações o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) tem provocado em uma escola municipal e em sua organização do trabalho pedagógico e se essas transformações têm produzido de fato qualidade educacional.

A partir da análise dos/as diversos/as pesquisadores/as, evidenciamos que tais políticas emergidas em um contexto de reforma da Educação como um dos campos de repercussão das políticas neoliberais, têm se apoiado na racionalidade dos números para direcionar e referenciar a qualidade da Educação, sob a lógica empresarial, meritocrática, classificatória e seletiva. Desse modo, a avaliação tem sido reduzida a provas padronizadas aferindo habilidades e competências mínimas de conhecimento e conteúdo igualmente reduzidos.

Cientes da instalação permanente da avaliação externa como proponente das políticas públicas educacionais na busca pela qualidade da Educação, passamos à análise de alguns documentos oficiais procurando neles as concepções de qualidade que os orientam. Embora nos tenhamos deparado com uma política que centraliza a concepção de qualidade a partir do IDEB como principal referencial de qualidade, vimos que há também certa permeabilidade do Estado ao conceito de qualidade social. Nesse sentido, destacamos as conquistas presentes no PNE 2014-2024 com a aprovação de 10% do PIB para a Educação e a definição e aprovação de um Custo Aluno Qualidade inicial como garantia mínima para falarmos em qualidade da Educação. Contudo, os embates presentes no cenário brasileiro e a presença dos setores privados contemplados também no documento exigirão uma ampla articulação dos educadores e movimentos sociais em favor da Educação pública de qualidade.

Compreendemos que a qualidade social da Educação não se promove apenas por meio de decretos, mas essencialmente por parte dos sujeitos e da materialidade das escolas, dialogamos com Bondioli (2004) de que não é possível falar de qualidade sem a participação

deles, propusemo-nos a dialogar com os atores da escola sobre o que têm compreendido por qualidade da Educação. Embora as políticas de diversos setores tenham anunciado uma chamada à participação social, vimos, em contrapartida, que essa participação se tem dado sob as lógicas das teorias administrativas que visam antes de tudo, mais controle sobre as escolas. Contudo, a participação, sob outro viés, é imprescindível como caminho para a resolução dos problemas enfrentados pela escola.

Como repercussão das políticas de avaliação, ao olharmos para o chão da escola, deparamo-nos com a pressão que os sujeitos sofrem para ampliar os seus resultados nos testes estandardizados. No que diz respeito aos índices de desempenho, visualizamos uma escola do município que tem apresentado avanços em termos numéricos expressivos, contudo, tais mudanças não têm compactuado para a promoção da qualidade social, para uma formação crítica e emancipação dos sujeitos na maior parte das vezes. Ao contrário, as avaliações externas tendem cada vez mais para uma responsabilização unilateral das escolas induzindo seus/suas profissionais a reorganizar o trabalho pedagógico em prol de garantir o alcance de metas estabelecidas, ou, se possível, ultrapassá-las tornando-se centros de referência de qualidade.

A partir do diálogo com os protagonistas das três escolas pesquisadas, identificamos diferentes contextos socioeconômicos, e em alguma proporcionalidade, diferentes percepções sobre as avaliações externas e posicionamentos mais ou menos divergente referente a essa avaliação como mobilizadora da qualidade da Educação. Embora a maioria dos estudantes, famílias e docentes tenham demonstrado evidências de maior aceitação dessas políticas como um dos indicadores de promoção da qualidade, localizamos também um consenso de que qualidade da Educação baseada em uma perspectiva social, implica olhar para além dos números produzidos por elas implica, essencialmente, investimento na Educação, infraestrutura adequada, valorização dos/as profissionais tanto pelas políticas públicas, como pela comunidade local, comprometimento dos/as docentes com a aprendizagem das crianças, trabalho coletivo e relações interpessoais.

Também a maioria, embora reconheça a necessidade da avaliação — fato inegável aos processos educativos, lançam ressalvas ao modo pelo qual a política a conduz. Desse modo a legitimam, mas também a criticam, afinal, qualidade não pode ser reduzida apenas a números. Na lógica da avaliação externa, os diferentes sujeitos da escola são associados na produção da qualidade, entretanto defendemos uma avaliação institucional que prima pela participação de todos os segmentos nos processos de qualificação da escola, pois a avaliação é entendida aqui como um esforço de responsabilidade compartilhada.

Ainda na análise de dados, evidenciamos entre a maior parte do grupo de docentes, especialmente, aquelas da EMMFR, a sinalização de alguma indução “positiva” da avaliação externa quando repercutiram de modo a levar os/as profissionais da escola a se comprometerem mais com os/as estudantes, a observarem o que esses erram e por que erram. Ainda como repercussão, na EMMFR houve grande mobilização por formações contínuas *in loco* em busca de compreender sobre essas avaliações. Passaram a usar maior diversidade de textos e a se preocupar mais com a elaboração de questões. Vimos na escola em que pesquisamos que as avaliações externas, contradicoriatamente, ao dar visibilidade às escolas com bons índices geram uma (super)valorização da comunidade por aquele espaço, passam a valorizar mais seus/suas profissionais. Porque entendemos que o problema não é a exposição das escolas à sociedade consideradas como de qualidade, mas a contradição que provoca a outras (aqueles que não se saem bem), marginalizando-as e culpabilizando-as muitas vezes, sem antes garantir por todas as vias meios de garantir condições para que essas escolas também sejam de qualidade.

Por outro lado, precisamos destacar que esses dados, quando confrontados com as repercussões negativas provocadas, precisam ser questionadas. Além da reconfiguração da OTP das escolas, também geram entre os sujeitos da escola (estudantes, professoras e direção) um clima de tensão, de insegurança e de medo.

Sobre a formação profissional, temos compreendido que a Educação de qualidade socialmente referenciada está diretamente relacionada à formação crítica e esses processos não deveriam ser referendados por induções das lógicas das AE, mas pela formação sólida e política inicial e continuada, bem como à estruturação de planos de carreira compatíveis aos profissionais da Educação.

A partir da análise das repercussões da AE na OTP da EMMFR inferimos que essa política levou a escola a criar mecanismos e estratégias em busca de elevar seus índices como sinônimo de qualidade (embora os profissionais também compreendessem essas ações como modo de melhorar a aprendizagens de seus/suas estudantes). Dirigidos por essa lógica, cometem equívocos gestados a partir das repercussões e objetivos das AE, ou seja, para manter ou continuar progredindo em seus resultados, reorganizaram seu trabalho direcionando-o, na maior parte das vezes, para o alcance e/ou superação das metas externas. Ademais, a concepção instaurada nessas políticas de avaliação em larga escala em curso, embora se apresente como complementar à avaliação interna, antes a impacta de modo a ressignificar a própria concepção formativa da avaliação.

Contudo, observamos que para além das influências das AE, a escola mantém em sua OTP ações com grande potencialidade de uma formação de qualidade social. Diante disso, consideramos que a escola também é possuidora de objetivos educacionais próprios e promovem uma Educação mais ampla e significativa, o que nos leva a identificar que também possui metas próprias na construção de um projeto de Educação de qualidade social.

A vivência nesse espaço nos permitiu uma leitura mais aproximada dessa escola. Embora falemos de uma escola notadamente com altos e progressivos índices e, portanto, considerada de qualidade a partir dos critérios das AE que têm como referência o desempenho em métrica, constatamos que sua qualidade assume maior legitimidade, quando avaliada por seus protagonistas. Assim, seus indicadores sociais assumem um papel muito mais relevante do que seus índices externos. A AE apenas expressa parte do que se é produzido ali muito antes dessas políticas.

Para não concluir...

Entendemos como legítima a avaliação externa. O Estado, a sociedade, deve exigir que a escola busque melhorar seus processos de ensino e aprendizagem, haja vista que os índices de retenção ou mesmo de progressão continuada sem a garantia da aprendizagem, excluem crianças e jovens das condições para que possam melhorar suas vidas. Contudo, esse mesmo Estado, além de cobrar, deve, antes de tudo, garantir e disponibilizar a todas as escolas, professores e estudantes as condições para que melhorem. Assim, propomos uma recolocação do conceito de qualidade para além do modelo neoliberal. Corroboramos com Gadotti (2013), quando afirma que precisamos construir uma “nova qualidade”. “Falar em qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico” (GADOTTI, 2013, p.1). Uma nova qualidade que acolha a todos e a todas, que signifique melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas e essas condições só se poderão constituir quando os sujeitos despertarem para a força do coletivo, para a dimensão da necessidade da participação na construção negociada de um projeto de Educação de qualidade social.

Essa qualidade socialmente referenciada não se dá em um conceito pronto, mas emerge da análise da própria materialidade da escola e não acadêmica e epistemologicamente apenas, mas uma qualidade que se constrói no social. Portanto, é um conceito em construção, em movimento, e essencialmente, convoca a todos os protagonistas à sua construção.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, Almerindo Janela. A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição. **Sociologia, problemas e práticas**, n.37, p. 33-48, 2001. Disponível em: <http://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/3/24.pdf> . Acesso em 21 mai. 2016.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em Educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, 2009, p. 13-29.

ALMEIDA, Luana Costa; BETINI, Geraldo Antonio. Investigação sobre a escola e seu entorno: estudo bibliográfico de produções nacionais. **Revista Educ. Públ.** Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 33-56, jan./abr. 2015

ALMEIDA, Luana Costa. **Relação entre o desempenho e o entorno social em escolas municipais de campinas:** a voz dos sujeitos. 326 f. (Doutorado). Universidade Federal de Campinas, 2014.

ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. **A política de formação de professores/as em serviço:** análise do Projeto Escolas Referências de Minas Gerais. 356 f. (Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

ANTUNES, M. F. de S. **Políticas Educacionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia:** seus desdobramentos e implicações no cotidiano escolar (1997-2004). 2005. 314 129f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. A pesquisa coletiva em um processo formativo de estudantes-docentes. **Ensino Em Re-Vista**, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012, p. 181-192. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/14915/8411>>. Acesso em 18 de mar, 2016.

AMARO, Ivan. Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 32-55, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1784/1784.pdf>. Acesso em 24 abr. 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A abordagem qualitativa de pesquisa. In: **Etnografia da prática escolar**. Campinas/SP, 1995, p. 14-25.

AZÂMOR, C. R; NAIFF, L. A. M. Representações sociais da avaliação da aprendizagem em professores do ensino público fundamental de Niterói. **Estudos Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 650-672, set./dez. 2009.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento: a questão da qualidade da Educação Básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Alesouza/Downloads/441-1503-1-PB.pdf>. Acesso em 31 jul.2016.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, p. 725-751, especial, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>>. Acesso em 21 mai. 2016.

BAUER, Adriana; PIMENTA, Claudia Oliveira; HORTA NETO, João Luiz; SOUSA, Sandra Zábia Lian. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Alesouza/Downloads/3207-14585-1-PB.pdf>. Acesso em 25 jul.2016.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha:** uma metamorfose da condição humana. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora Ida, 1994.

BONDIOLI, Anna (Org.). **O projeto Pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada.** Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2001.

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista de Administração Pública**, n. 34(4), jul. 2000, p. 55-72. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/2000/81refgerenc1995-ina.pdf>>. Acesso em 05 ago. 2016.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.(Org.). **Gestão democrática da Educação:** desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDERANO, Maria da Assunção; BARBACOVI, Lecir Jacinto; PEREIRA, Margareth Conceição (orgs.). **O que o IDEB não conta?** Processos e resultados alcançados pela Educação Básica. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade.** Campinas: Papirus, 1994.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da Educação: conceitos e definições. **Série Documental**. Textos para discussão, Brasília, v. 24, n. 22, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; SAVIANI, Dermeval; ARAÚJO FILHO, Héleno. Entrevista. In: PNE 2014-2024: desafios para a Educação Brasileira. **Revista Retratos da Escola**: Brasília, v. 8, n. 15, p. 249-263, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 23 jun. 2016

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e Educação: visões críticas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa; FETZNER, Andréa Rosana. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em revista**, Curitiba, Brasil, Edição especial, n. 1, p. 75 -92.

FERNANDES, R. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, Brasília, 2007.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de; AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. **Educar em Revista**, Curitiba n.28, jul/dez, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/Alesouza/Desktop/Fonseca,%20Oliveira%20e%20Amaral,%202008.pdf> Acesso 24 jul. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. As “duas Marias” de Demétrio: salvando a pátria?. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/05/21/as-duas-marias-de-demetrio-salvando-a-patria/>>. Acesso em 21 mai. 2016.

_____ *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____ (Org). **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002. p. 231-255.

_____. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papirus, 9. ed., 2008.

_____. 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, out. 2007.

_____. **Ensinar para o teste não é educar**. Dez.2015. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/12/14/ensinar-para-o-teste-nao-e-educar-2/>>. Acesso em: 02 de ago, 2016.

_____. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. **Educ. Soc.** Campinas, vol.34, n. 125, out./dez. 2013.

_____. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de Educação. **Educ. Soc.** Campinas, vol.33, n. 119, abril./jun. 2012.

_____. Preparando para testes. Ago.2015. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/08/19/preparando-para-testes/>>. Acesso em: 02 de ago, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de; MALAVASI, Maria Márcia Sigrist. et al. Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2012.

GADOTTI, Moacir. **A qualidade na Educação:** uma nova abordagem. Florianópolis: COEB, 2013

GATTI, Bernadete Angelina. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Plano, 2002.

_____. O professor e a avaliação em sala de aula. **Revista estudos em avaliação educacional**, n. 27. jan - jun de 2003.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: **GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. Neoliberalismo, qualidade total e Educação:** visões críticas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação:** mito e desafio- uma perspectiva construtivista. Educação e Realidade, Porto Alegre: Mediação, 2010.

IWASSO, Simone. Nota mais alta não é Educação melhor: Diane Ravitch, ex-secretária-adjunta de Educação dos EUA. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 02 de ago. 2010. Disponível em: <<http://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral, nota-mais-alta-nao-e-educacao-melhor-imp-589143>>. Acesso em 23 jul. 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 21 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **EccoS- Rev. Cient.**, UNINOVE, São Paulo, n. 2, v. 4, p. 79-88, 2002.

_____. **Sobre notas escolares:** distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALAVASI, Maria Márcia Sigrist (et al). A voz das famílias no contexto escolar: contribuições para pensar a qualidade negociada. In: **FREITAS, Luiz Carlos de et al (org.). Avaliação e políticas e políticas públicas educacionais:** Ensaios Contra Regulatórios em Debate, Campinas, 2012

MALLMANN, V. C. da S.; EYNG, A. M. **Políticas de avaliação da Educação Básica:** limites e possibilidades para a gestão da escola pública. Disponível em:<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/385_846.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2013.

MENDES, Olenir Maria (org.). **Relatório de Pesquisa Fapemig:** A produção da qualidade a partir da política de avaliação sistêmica mineira nas Redes Municipais de Uberlândia e Ituiutaba. GEPAE, FE-UFU. 2016 (não publicado).

MENDES, Rafael Martins. **Caderno de Campo:** relatório de observação. E. M. Carolina Maria de Jesus (Bitita), Uberlândia – MG, 2014.

MINAS GERAIS, **Lei nº 17.600 de 1 de julho de 2008.** Disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por produtividade no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências. Belo Horizonte, 2008.

Secretaria do Estado de Educação. **Boletim Pedagógico.** Programa da Avaliação da Alfabetização – PROALFA, 2007.

Resolução nº 104 de 14 de julho. Reedita com alterações a Resolução n. 14 de 03 de fevereiro de 2000 que institui o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE e cria o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB. In.: Informativo MAI de Ensino, Lancer, nº 296, p. 20-24, agosto, 2000.

Sistema Mineiro de Avaliação: **Revista do Gestor.** 2014. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/06/SIMAVE-RGE-WEB.pdf>>. Acesso em 09 mai, 2016.

Sistema Mineiro de Avaliação: **Revista do Sistema.** 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Alesouza/Desktop/REVISTAS%20SIMAVE/SIMAVE-REVISTA%20DO%20SISTEMA.pdf. Acesso em 09 mai, 2016.

Sistema Mineiro de Avaliação: **Revista do Sistema.** 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Alesouza/Desktop/REVISTAS%20SIMAVE/SIMAVE%202014.pdf. Acesso em 09 mai, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec/ABRASCO, 1992.

NARDI, Elton Luiz; BASTIANI, Sherlon Cristina de. Construindo a qualidade da Educação: entre o desafio da ação escolar e a produção de resultados oficiais. In: NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Qualidade da Educação no Ensino Fundamental:** entre políticas e a (ex)tensão do tema na escola pública. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual (orgs.). **Qualidade da Educação no Ensino Fundamental:** entre políticas e a (ex)tensão do tema na escola pública. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual; RIOS, Mônica Piccione Gomes. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 359-390, abr./jun. 2014.

OLIVEIRA, Dalila A. Política Educacional e a reestruturação do trabalho Docente: reflexões sobre o contexto Latino-Americano. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 22, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, M. A. M. Qualidade total: autonomia e garantia de sucesso escolar na escola básica? **Pro-positões**, Campinas, v. 8, n. 3, nov. 1997

PEREIRA, Margareth Conceição; FERNANDES, Ângela Mara de Oliveira. As avaliações em contextos escolares. In: CALDERANO, Maria da Assunção; BARBACOVI, Lecir Jacinto; PEREIRA, Margareth Conceição (orgs.). **O que o IDEB não conta? Processos e resultados alcançados pela Educação Básica**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **Questões sobre a organização do trabalho na escola**. <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p078-083_c.pdf>. Acesso em 02 ago. 2008.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Custo-Aluno Qualidade (CAQi)**. 2015. Disponível em: gestaoescolar.abril.com.br/pdf/artigo-jose-marcelino-caqi.pdf . Acesso em 13 de abr, 2016.

_____. **Uma proposta de custo-aluno-qualidade na Educação Básica**. RBPAE, v.22, p. 197-227, jul/dez. 2006.

PNE 2014-2024: desafios para a Educação Brasileira. **Revista Retratos da Escola**: Brasília, v. 8, n. 15, p. 249-263, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 23 jun. 2016

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação na Sociologia: questões emergentes. In: **Sociologia para educadores: o debate sociológico da Educação no século XX e as perspectivas atuais**. MAFRA, Leila de Alvarenga; TURA, Maria de Lourdes Rangel (orgs.). Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

_____. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**: Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez.2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10282/9553>>. Acesso em 20 abr, 2016.

RAVITCH, Diana. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a Educação. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: sulina, 2011.

REBELATTO, Durlei Maria Bernadon. Qualidade na Educação e Gestão Escolar: ordenamentos, políticas e práticas. In: NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Qualidade da Educação no Ensino Fundamental**: entre políticas e a (ex)tensão do tema na escoa pública. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. **Intervenções Urbanas, Democracia e Oportunidade**: dois estudos de caso. Rio de Janeiro: Fase, 2000.

RIBEIRO, B. B. D. A função social da avaliação escolar e as políticas de avaliação da Educação Básica no Brasil nos anos 90: Breves considerações. **Inter-ação** (Goiânia), Goiânia, v. 27, p. 127- 142, 2002

RICHTER, Leonice Matilde. **Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal**. 452 f. (Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

RODRIGUES, Júlia Rossi. **Caderno de Campo**: relatório de observação. E. M. Nísia Floresta, Uberlândia – MG, 2014.

SÁ, Virgílio. A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 87-108, jan./mar. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a05v1762.pdf>>. Acesso em 26 jul.2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Coords.). **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e expectativas. Campinas: autores associados, 2014.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto MEC. **Educação ; Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da Educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SILVA, Maria Juliana de Almeida e. **Regulação Educativa**: o uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares em Minas Gerais. 2011. 240 f. (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2010.

_____. **O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública**: Impactos na Escola Fundamental de Uberlândia. (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, 2005

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e Educação**: visões críticas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOARES, C. R. **Sistemas de avaliação em larga escala na perspectiva histórico-cultural**: o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública- SIMAVE. (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011

SORDI, Maria Regina Lemes de. A avaliação da qualidade da escola pública: a titularidade dos atores no processo e as consequências do descarte de seus saberes In: FREITAS, Luiz Carlos de et al (org.). **Avaliação e políticas e políticas públicas educacionais**: Ensaios Contra Regulatórios em Debate, Campinas, 2012.

SOUZA, Alesandra Ferreira Bento. **Caderno de Campo**: relatório de observação. E. M. Maria Firmina dos Reis, Uberlândia – MG, 2014.

SOUZA, Sandra Zábia. Avaliação Escolar e Democratização: o direito de errar. In: AQUINO, Júlio Groppa. (Org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 125-138.

_____. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

TEDESCO, Anderson Luiz; REBELATTO, Durlei Maria Bernardo. Acepções ao termo qualidade na Educação. **Unoesc ; Ciência** – ACHS, Joaçaba, v. 4, n. 1, p. 79-86, jan./jun. 2013.

VILLAS BOAS. Benigna M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ANEXOS

Anexo 1 Roteiro de questionário semiestruturado: estudantes

Objetivo: compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes às avaliações externas e qualidade da escola.

Ano em que estuda: 3º () 5º()

1-Dados pessoais dos sujeitos:

a- Qual é a sua idade? _____

2-Sobre a escola:

a- Há quanto tempo estuda nessa escola?

b- Você gosta de estudar nessa 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 gosta ou não e por quê)

4- Sobre a avaliação externa:

a- Você participou da avaliação de sua escola que é feita Governo?

b- Antes de participar você já tinha ouvido falar no PROALFA (se terceiro ano)/ PROEB (se quinto ano)?

O que ouviu falar? Quem falou? Você sabe o que é?

c- O que achou de participar do PROALFA (se terceiro ano) /PROEB (se quinto 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 (sistêmica) colabora para melhorar a qualidade da escola?

g- O que você pensa sobre o fato de não ser a sua professora quem a aplica a prova externa?

Anexo 2 Roteiro de Entrevista Semiestruturada: Comunidade Escolar: Famílias/Responsáveis

Local da entrevista:

Dados do entrevistado: Mãe Pai outro: _____

Ano que o/a filho/a estuda: 3º() 5º()

Profissão que exerce: _____ Nível de escolaridade: _____

1. Tem alguma informação sobre a avaliação que o Governo faz das escolas? Conhece? Já ouviu falar da avaliação externa (prova Brasil, SIMAVE, PROALFA, PROEB...)
2. Onde você ouviu falar acerca dessas avaliações? (Aqui na escola? Na Tv, na internet).
3. Já participou de alguma reunião, aqui na escola, em que esse tema foi abordado?
4. Ao escolher essa escola para seu/sua filho/a os resultados da escola nessa avaliação influenciou em sua escolha? Por quê?
5. Na semana das avaliações você percebeu alguma mudança na rotina da escola? Que mudanças percebeu ou seu/sua filha percebeu?
6. Como foi a participação do seu filho? (antes, durante e depois)
7. Você acha que participar da avaliação externa colabora para melhorar a qualidade da escola? (pergunta chave) De que maneira?

Número de entrevistados: Mínimo de 10 sujeitos (5 pessoas de cada série (3º/5ºanos)

ANEXO 3 Roteiro de Entrevista Semiestruturada: Professores/as

Local da entrevista: _____
 Turma de atuação do professor: 3º () 5º()

1- Dados dos/as professores/as:

1.1 – Gênero:

1.2 - Ano de nascimento:

- 1.3- Qual sua formação quando iniciou no magistério?
 1.4- Qual curso superior você fez ou está fazendo? Em que ano se formou?
 1.5- Qual nível de instrução mais alto que você cursou ou está cursando?
 1.6 - Em que rede você fez/está fazendo seu curso superior (pública/privada)?
 1.7 - Em que turno você fez/está fazendo seu curso superior?
 1.8-Em que modalidade você fez/está fazendo seu curso superior (presencial/EAD/semipresencial)?
 1.9- Em quais turnos você atua como docente? () manhã () tarde () noite
 1.10- Em que rede atua? () municipal () estadual () federal () privada
 1.11- Situação funcional nessa escola?() Efetivo () Contrato temporário () Dobra
 1.12- Em que turma(s) atua como docente?
 1.13- Carga horária semanal como docente: ()Até 20 horas ()Até 40 horas ()Mais de 40 horas

2- Sobre a escola

2.1- Como é o processo de organização das turmas, ou seja, como ocorre a enturmação dos alunos e como é feita a definição/escolha dos professores que atuarão em cada turma?

2.2- Com quais turmas/série você mais gosta de trabalhar?

2.3- Você é solicitado 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

3.1- As avaliações externas aplicadas no Ensino Fundamental I, já foram tema de discussão em alguma reunião sua 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?

3.2- 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?)

3.3- O que você pensa sobre a avaliação externa? Que vantagens ou desvantagens há para a escola em participar dessas avaliações?

3.4- Em sua visão o que significa qualidade em Educação? Qual relação entre essa qualidade e as avaliações externas? Quais estratégias da escola para a garantia da qualidade da Educação?

3.5- Você acha que participar da avaliação externa colabora para melhorar a qualidade da escola? (pergunta chave)

3.6- 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 nesse processo? (para melhorar se for o caso ou para piorar. Tem que olhar os resultados da escola)

3.7- Em sua opinião qual a relação entre a avaliação externa e a aprendizagem dos alunos?

3.8- Na semana das avaliações externas houve mudanças na rotina da escola? Por favor, você poderia contar como foi esse processo?

Sujeitos: professoras das turmas pesquisadas