



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELIZABETE DE PAULA PACHECO

AVALIAÇÃO EXTERNA EM GOIÁS NA PERSPECTIVA DE
ESTUDANTES, PROFESSORES/AS E GESTORAS: a mercantilização da
educação

UBERLÂNDIA/MG
2017

ELIZABETE DE PAULA PACHECO

**AVALIAÇÃO EXTERNA EM GOIÁS NA PERSPECTIVA DE
ESTUDANTES, PROFESSORES/AS E GESTORAS: a mercantilização da
educação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.
Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Olenir Maria Mendes

UBERLÂNDIA/MG
2017

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

P116a
2017

Pacheco, Elizabete de Paula, 1991-
Avaliação externa em Goiás na perspectiva de estudantes,
professores/as e gestoras: a mercantilização da educação / Elizabete de
Paula Pacheco. - 2017.
147 p. : il.

Orientadora: Olenir Maria Mendes.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2017.38>
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Ensino médio - Goiás (Estado) - Teses. 3.
Avaliação educacional - Teses. 4. Educação - Currículos - Teses. I.
Mendes, Olenir Maria. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa
de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

ELIZABETE DE PAULA PACHECO

AVALIAÇÃO EXTERNA EM GOIÁS NA PERSPECTIVA DE
ESTUDANTES, PROFESSORES/AS E GESTORAS: a mercantilização da
educação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Uberlândia, 24 de agosto 2017.

BANCA EXAMINADORA

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

Profa. Dra. Aparecida Maria Almeida Barros
Universidade Federal de Goiás – UFG

Profa. Dra. Lúcia de Fátima Valente
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Ao meu querido pai, Vicente de Paula Pacheco (*In memoriam*), que sempre incentivou o meu gosto e esforço pelos estudos. Seu maior sonho era que me fizesse professora, e os caminhos seguem este desejo.

À minha mãe, sempre dedicada e que nunca mediou esforços para ajudar os/as filhos/as a conquistarem seus sonhos. Foi essa mulher

guerreira que, mesmo nas dificuldades financeiras se fez forte o suficiente para amparar todos os meus desafios.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas a agradecer e cada uma, à sua maneira, tornou possível a execução e conclusão deste trabalho. Mas, primeiramente dedico meus agradecimentos a Deus em, pela força grandiosa recebida nessa caminhada, por ter permitido a concretização deste meu sonho, dando-me saúde e condições para alcançar essa conquista.

À Prof^a Dr^a Olenir Maria Mendes, pela orientação, auxiliando-me em tudo, com sua paciência e sensibilidade sempre dedicando seu carinho e compartilhando comigo seu lado humano, que além de intenso é um grande exemplo a ser seguido. Com você, Olenir, aprendi a olhar as pessoas como elas realmente são e a enxergar suas qualidades em suas diferenças. Você será sempre o exemplo de alguém que me orgulharei de dizer que tive a honra de conhecer e conviver.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em avaliação Educacional (Gepae) por todos os momentos de estudo e compartilhamento de conhecimentos, angústias, desejos e, acima de tudo, pelas grandes amizades que pude construir. Não posso arriscar-me aqui a omitir o nome de algum/a participante desse grupo, que além de pesquisa, foi também o motivador para o meu pensar em coletividade.

Às amigas que tive o prazer de conhecer dedico todo o meu carinho. Em especial à Simone Costa que, desde o primeiro dia de Gepae, esteve me motivando e mostrando como é possível vivenciar as belezas da família sem perder o foco da pesquisa. Natália Luiza que nos inspira a cada dia com tamanho conhecimento e luz irradiada em forma de palavras. Cláudia que, além de ser nossa inspiração de beleza, é também a nossa mentora nos escritos com delicadeza e suavidade. Sônia Faleiros, que com tantas caronas e conversas demonstrou seu apoio e me fez perceber o quanto é saudável poder partilhar vitórias, angústias e vontades quando o assunto são os estudos. A todas vocês desejo uma trajetória acadêmica gloriosa.

À banca querida, professora Aparecida e professora Lúcia, que dedicaram seu tempo à leitura deste trabalho e que puderam me possibilitar um grande crescimento como pessoa e como estudante.

À minha mãe, que desde minha infância esteve ao meu lado, enfrentando todas as dificuldades para que eu alcançasse a formação almejada e desejada, pois mesmo em situações financeiras difíceis, minha educação foi apoiada ao longo da vida.

A minha família, em especial aqueles/as que não mediram esforços quando foi necessário apoiar-me. Juliana, irmã querida, Inaldo, irmão que a vida fez questão de partilhar, e João Batista, todos estiveram próximos, acompanhando as angústias e vitórias. Tia Helena,

que se fez presente em todos os momentos propiciando lugares excelentes de estudo e descanso sempre que precisei. Eduardo Garcia, que com seu companheirismo, carinho, apoio incondicional e suporte emocional, se fez mais importante a cada dia. Às amigas, que considero como família, pelas palavras de carinho em momentos de ansiedades e partilha de saberes.

Ao técnico administrativo da UFU, James Madson Mendonça, por sua atenção e presteza nos atendimentos. A todos educadores/as que colaboraram com minha trajetória escolar.

À instituição escolar que gentilmente permitiu o acesso aos dados escolares. Às pessoas participantes, gestoras, professores e professoras, estudantes e técnicas e técnicos administrativos que colaboraram com a pesquisa e me confiaram suas dificuldades, expectativas e trajetórias escolares e profissionais.

A todos e todas, a minha mais tenra gratidão.

“A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que ‘congela’ o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação”. (LUCKESI, 2011, p. 93)

RESUMO

Nosso principal objeto de estudo foi a Avaliação Dirigida Amostral (ADA), avaliação aplicada de forma amostral em apenas algumas instituições escolhidas por meio de sorteio no estado de Goiás. Esta avaliação é aplicada em duas etapas, sendo a primeira com o objetivo de diagnosticar o início do processo, na qual os/as estudantes ainda não tiveram contato com os conteúdos, e a segunda é realizada dois meses depois, após o trabalho com os conteúdos em sala de aula. Essas avaliações são diferentes, porém contemplam os mesmos conteúdos, descritores e habilidades. Os caminhos percorridos nos levaram a refletir também sobre as relações de quase-mercado que são impostas na educação pública. A instituição participante da pesquisa faz parte do Programa Novo Futuro em Goiás, onde implantou-se escolas de ensino médio de tempo integral com base nas escolas *charters*, modelo de escola pública com a lógica de gestão de unidades escolares privadas, voltadas para a preparação de jovens para a carreira acadêmica, principalmente. Priorizamos analisar como a ADA e as demais avaliações externas são compreendidas pelos/as participantes desse processo avaliativo. Para isso, entrevistamos a gestora e as coordenadoras de uma unidade escolar estadual de Itumbiara-GO, além de dois grupos focais, sendo um com estudantes e outro com professores/as de uma turma de 3º ano do Ensino Médio desta mesma escola. Percebemos com este estudo que há a responsabilização unilateral, entendida em nosso estudo como uma forma de colocar todo o peso dos resultados das avaliações externas apenas nos partícipes da escola (estudantes, professores/as e gestores/as) e tirar a responsabilidade do Estado. Porém, não acontece apenas com relação à ADA, mas também em relação ao Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). Para os/as estudantes e professores, o Enem representa uma maior importância se comparado às provas externas, sendo que isso se deve à importância que a escola e seus partícipes dão ao ingresso em universidades. A rotina avaliativa desta escola apresenta um grande número de provas, internas e externas, levando professores/as a questionarem em qual delas deve-se focar mais. Para os/as estudantes, de acordo com os relatos, percebemos que este alto número de provas tem se transformado em um “costume”, sendo que para eles/as trata-se de apenas “mais uma prova”.

Palavras-chave: Avaliação externa em Goiás. Avaliação Dirigida Amostral (ADA) em Goiás. Ensino Médio. Escola de tempo integral.

ABSTRACT

Our main object of study was the Avaliação Dirigida Amostral (ADA), an evaluation applied in a sampling manner in only some institutions chosen by means of a draw in the state of Goiás. This evaluation is applied in two stages, the first with the purpose of diagnosing the beginning of the process, in which the students have not yet had contact with the contents, and the second which is carried out two months later, after the work with the contents in the classroom. These evaluations are different, but they contemplate the same contents, descriptors and abilities. The paths taken have also led us to reflect on the quasi-market relations that are imposed on public education. The research institution is part of the Novo Futuro Program in Goiás, where full-time high schools were established based on charter schools, a model of public school with the management logic of private school units, aimed at preparing young people for their academic career, mainly. Our priority is to analyze how ADA and the other external evaluations are understood by the participants of this evaluation process. For this, we interviewed the manager and the coordinators of a state school unit in Itumbiara-GO, in addition to two focus groups, one with students and the other with teachers from a 3rd grade high school class from this same school. We realized with this study that takes place the unilateral accountability, understood in our study as a way to put the full weight of the results of external evaluations only on the participants of the school (students, teachers and managers) and take responsibility off the State. However, it doesn't happen only with the ADA, but also regarding the Enem (National High School Examination). For students and teachers, the Enem is more important than external tests, due to the importance that the school and its participants give to the entrance on universities. The evaluative routine of this school presents a large number of internal and external tests, leading teachers to question which one they should focus more. For the students, according to the reports, we realize that this high number of tests has become a "habit", and for them it is only "one more test".

Keywords: External evaluation in Goiás. Aimed Directed Assessment (ADA) in Goiás. High school. Full-time school.

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

ADA	Avaliação Dirigida Amostral
AE	Avaliação Externa
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
CEE	Conselhos Estaduais de Educação
Cepi	Centro de Ensino em Período Integral
CFE	Conselhos Federais de Educação
Conae	Conferência Nacional de Educação
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Gepae	Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional
GF	Grupo Focal
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Ocde	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OSs	Organizações Sociais
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saego	Sistema de Avaliação Educacional de Goiás
Seduce	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte
SME	Secretaria Municipal de Educação
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Sesc	Serviço Social do Comércio
Sescoop	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
Sesi	Serviço Social da Indústria
Sest	Serviço Social de Transporte
Pdte	Plano Decenal de Educação para Todos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
Pronatec	Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica
Prouni	Programa Universidade para Todos
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa das Subsecretarias Estaduais de Goiás com ênfase na Subsecretaria Regional de Itumbiara	70
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características dos/as estudantes.....	77
Quadro 2 - Características dos/as professores/as.....	80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Caminhos metodológicos.....	18
Metodologia de análise dos dados	20
1 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: de seus antecessores históricos até os momentos atuais	23
1.1 Um breve histórico da transição de Ensino Secundário para Ensino Médio	23
1.2 O pós-LDB 1996.....	26
1.2.1 O contexto educacional no segundo mandato do governo Dilma: implicações do impeachment	33
2 AVALIAÇÃO EXTERNA: contextos históricos.....	38
2.1 A lógica da avaliação na sociedade capitalista	38
2.2 A constituição da avaliação externa.....	42
2.2.1 Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e seus desdobramentos no Brasil	43
2.2.2 Pesquisas em avaliação externa	48
3 AVALIAÇÃO EXTERNA EM GOIÁS: das diretrizes goianas até a Avaliação Dirigida Amostral	55
3.1 Pacto pela Educação: o contexto goiano.....	55
3.2 Pacto pela educação: um teste para posteriores reformas.....	59
3.3 As raízes do quase mercado na educação brasileira: o Estado de Goiás em foco	63
4 A AVALIAÇÃO EXTERNA NA PERSPECTIVA DOS/AS ESTUDANTES, PROFESSORES/AS E GESTORES/AS	69
4.1 A Escola Aurora Maria Nascimento	69
4.1.1 Perfil das gestoras	75
4.1.2 Professores/as e estudantes: quem são os/as participantes dos grupos focais	77
4.2 A concepção de avaliação na perspectiva dos/as participantes	80
4.3 Avaliações internas e externas	86
4.4 Impactos da avaliação externa: da preparação para as atividades da rotina escolar ao trabalho do/a professor/a	88
4.5 Preparação para as avaliações externas	96

4.6 Responsabilização dos/as participantes do processo de avaliação externa: de quem é a culpa?	101
4.7 Importância da avaliação externa para os/as estudantes: ADA e Saego.....	108
4.8 Enem e sua importância para os/as estudantes	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	120
ANEXOS	130
Anexo A - Termo de consentimento livre e esclarecido – Estudante	131
Anexo B - Termo de consentimento livre e esclarecido – Responsável pelo(a) menor	133
Anexo C - Termo de assentimento para o menor	135
Anexo D - Declaração da instituição co-participante	137
Anexo E - Termo de compromisso da equipe executora	138
Anexo F - Documento Pacto pela Educação de Goiás	139
APÊNDICES	142
Apêndice A - Roteiro de entrevista Semiestruturada: gestora e coordenadoras.....	143
Apêndice B - Roteiro para grupo focal: professores.....	145
Apêndice C - Roteiro para grupo focal: estudantes	146

INTRODUÇÃO

A construção desta pesquisa iniciou-se a partir da experiência acadêmica propiciada pelas reformas nas políticas públicas em educação. A inserção no ensino superior como estudante de uma instituição em implantação de um curso de Licenciatura em Química, com todas as dificuldades inerentes a este cenário, assim como os desafios referentes à pesquisa, avaliação e adaptação a um novo contexto, possibilitou o surgimento de especulações sobre como é trabalhar na educação básica e quais os desafios enfrentados por estudantes e professores/as deste nível escolar.

Durante o curso de Licenciatura em Química, iniciado em 2009 e finalizado em 2013, na cidade de Itumbiara-GO foi possível a participação como aluna bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), o que possibilitou o contato com as salas de aula de escolas públicas estaduais da cidade. Neste período ocorreram muitas mudanças nas políticas públicas de Educação, mais especificamente implantação do tempo integral, assim como o início da aplicação das avaliações externas estaduais, chamadas inicialmente de Avaliação Diagnóstica. Esta foi reformulada e denominada, a partir de 2015, de Avaliação Dirigida Amostral (ADA), que será melhor apresentada em momentos posteriores neste trabalho.

A proximidade com as escolas estaduais de Goiás, na cidade de Itumbiara, possibilitou perceber que a avaliação praticada nas escolas ainda possuía e possui fortes indícios de uma proposta classificadora, fragmentada e com fortes relações com a avaliação informal, separando estudantes em bons e ruins de acordo com suas notas. Como as avaliações externas no Ensino Médio ocorrem ao final desta etapa, é primordial identificar possíveis problemas relacionados à ADA (antiga avaliação diagnóstica), realizada pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás, e também à aplicação de avaliações por parte do Governo Federal. Portanto, estudos que contemplam discussões sobre como a organização do trabalho escolar quando influenciado pela aplicação destes instrumentos tornam-se uma importante ferramenta para propiciar aos/as envolvidos/as no processo educativo um momento para explanarem suas dificuldades, apresentarem os desafios enfrentados e suas concepções sobre o que é avaliação e como esta tem sido praticada em suas vivências.

As observações e o contato com as escolas estaduais de Itumbiara-GO como bolsista no Pibid não foram suficientes para desenvolver a identificação de todas as problemáticas de pesquisa que perpassam o tema sobre avaliação, principalmente sobre as externas. Por isso, o ingresso no Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional (Gepae) na Universidade

Federal de Uberlândia (UFU) em 2015 com as discussões sobre avaliação educacional, especialmente em larga escala, intensificou ainda mais as indagações sobre como o trabalho escolar pode ser influenciado pela aplicação de instrumentos avaliativos por parte das Secretarias de Estaduais de Educação. E não foi só nesse aspecto que as indagações foram recorrentes, pois a partir da vivência com este grupo foi possível repensar a educação sob o olhar dos sujeitos que, em muitos casos, são ignorados e não contemplam as concepções, opiniões e experiência dos/as estudantes, bem como dos/as professores/as e gestores/as.

Enquanto estudante da pós-graduação, a participação como membro do Gepae possibilitou também a execução de atividades como pesquisadora de um trabalho coletivo em seis escolas, sendo três em Uberlândia-MG e três em Ituiutaba-MG, compreendendo como estudantes e familiares, assim como professores/as e gestores/as vivenciam e entendem a avaliação externa. A pesquisa a qual nos referimos foi intitulada “A produção da qualidade a partir da política de avaliação sistêmica mineira nas Redes Municipais de Uberlândia e Ituiutaba” com o objeto de estudo voltado para o Sistema Mineiro de Avaliação (Simave) e a proposta de investigar que tipos de transformações têm sido provocadas pelas avaliações externas no interior das escolas. A construção dos dados foi realizada inicialmente pelos/as pesquisadores/as estudantes já vinculados/as à UFU, porém a análise dos dados e a construção das categorias foram realizadas a muitas mãos, incluindo-se nesse contexto também os/as estudantes que iniciaram a pós-graduação após o início do Projeto APQ 02030-13 FAPEMIG/Demandas Universais¹.

As indagações acerca das influências das avaliações externas, não só no trabalho do/a professor/a, mas também na rotina escolar dos/as estudantes e gestores, nos instigou a estender a proposta de pesquisa em outros universos, ainda que sem vínculo com as pesquisas em andamento que aconteceram no Gepae. Assim, a rede estadual de educação de Goiás se tornou um meio de construção de dados muito importante para nossa pesquisa. É importante ressaltar que as discussões para a construção da proposta inicial desta pesquisa teve seu amparo na participação durante a pesquisa coletiva junto ao Gepae.

¹ Projeto APQ 02030-13 FAPEMIG/Demandas Universais 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. As análises dos dados e construção das categorias contou com a participação da doutoranda Simone Freitas Pereira Costa e a mestrandas Elizabete de Paula Pacheco, assim como os/as demais pesquisadores/as.

Por todo o exposto, buscamos com esta dissertação compreender como os/as participantes da proposta de avaliação externa do Estado de Goiás, intitulada de ADA, de uma unidade escolar estadual situada em Itumbiara-GO se sentem e percebem a aplicação e vivências sobre essa proposta de Avaliação Externa do Estado de Goiás. Para isso procuramos ouvir e compreender as tensões e anseios provocados na escola em função de sua participação nas avaliações externas. Consideramos também que a aplicação das avaliações podem gerar resultados numéricos e que as provas aplicadas, as quais possuem modelo padrão em todo Estado, podem criar *rankings* de notas desconsiderando aspectos sociais e culturais particulares a cada região do estado de Goiás. Assim, justificamos a realização da pesquisa para compreendermos no interior de uma escola quais as reais consequências da aplicação deste tipo de avaliação no entender de seus/as participantes. A construção dos dados ocorreu com a realização de grupos focais com estudantes e professores, em momentos distintos, bem como entrevistas semiestruturadas com a gestora da unidade escolar e coordenadoras dessa escola, além de informações cedidas pela secretaria da escola por meio de documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de ação da unidade.

A pesquisa foi desenvolvida durante o ano de 2016 uma escola de Ensino Médio, pública estadual e também de acordo com a disponibilidade dos/as envolvidos/as. Para realizá-la utilizamos três diferentes procedimentos de construção de dados, sendo o primeiro a análise de documentos disponibilizados pela escola, como segundo apresentamos a realização de dois grupos focais, sendo um grupo com estudantes de 3^a série do Ensino Médio e outro com professores/as desta escola e, por último, a entrevista com a gestora e coordenadoras da escola participantes da pesquisa. Nossa principal objeto de estudo é a ADA, prova aplicada a turmas de 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e a 3^a série do Ensino Médio, de forma amostral, e como sugere o nome apenas escolas sorteadas participam dos testes (GOIÁS, 2016a). Buscamos com esta pesquisa verificar ou refutar alguns pressupostos que surgiram a partir de nossa problemática de pesquisa. Assim, buscamos compreender alguns aspectos da ADA utilizando inferências norteadoras que nos auxiliaram a problematizar o objeto de pesquisa. Iniciamos nossa pesquisa a partir das dúvidas e suposições de que a ADA poderia influenciar o trabalho docente, assim como alterar a rotina escolar; sobre a compreensão de como as avaliações externas podem alterar a rotina escolar e se elas podem ser diferentes entre os participantes da pesquisa (professores/as, estudantes, coordenadoras e diretora); a possibilidade de criação de *rankings* pode existir ou não a partir de avaliações como a ADA; além da preocupação de estudantes com a nota obtida nas avaliações externas poder estar relacionada ao sucesso ou fracasso escolar; e por fim, a possível relação entre a

tensão/ansiedade que eventualmente pode acontecer com estudantes, professores/as e gestores/as e os resultados de avaliações em larga escala foram nossas questões norteadoras para a construção do objeto de estudo.

Enfim, buscamos, mediante esta pesquisa, responder sobre o papel da avaliação externa para estudantes, docentes e gestores da etapa final da Educação Básica. Procuramos: compreender como professores/as e estudantes concebem a avaliação da aprendizagem quando inter-relacionam esta com a avaliação externa; perceber as influências e impactos da avaliação externa para o trabalho pedagógico de acordo com a percepção dos/as profissionais; e, identificar como estudantes e professores/as percebem as influências da avaliação externa em sua rotina escolar. Para isso, utilizarmos referências de autores e autoras como Gatti (1993; 2005; 2009, Hoffman (1994; 2014), Freitas (2003; 2013,), Horta Neto (2007), Garcia (2013), Medeiros (2013), Noronha (2014), Fabro (2015) e Gesqui (2015), dentre outros/as, que dedicam seus estudos na área de avaliação externa, avaliação das aprendizagens, qualidade social em educação e trabalho pedagógico docente, a partir de um referencial crítico construído com base em discussões sobre a perspectiva das vozes dos/as participantes e análises da realidade escolar de diferentes localidades do Brasil.

Objetivamos com esta dissertação compreender, no interior de uma escola pública de Ensino Médio situada na cidade de Itumbiara-GO, como a avaliação externa goiana é percebida por estudantes e professores/as, gestora e coordenadoras desta instituição. Ainda, como objetivos secundários, buscamos:

- Compreender a partir de nossas referências, artigos, dissertações e teses como a avaliação externa tem se desdobrado no Brasil e, mais especificamente, no Estado de Goiás;
- Compreender o processo histórico do Ensino Médio no Brasil em seu contexto atual, especialmente a partir da reforma advinda da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário – Lei 4.244 de 9 de abril de 1942;
- Investigar a influência das avaliações externas, sobretudo da ADA, na rotina escolar;
- Observar e identificar como os/as estudantes, professores/as coordenadoras e gestora sentem e compreendem a avaliação externa em seu cotidiano e qual cultura avaliativa predomina na escola;
- Verificar junto aos/as profissionais de educação e estudantes a presença ou não de ansiedade, medo ou repulsa quando estes/as são submetidos aos exames externos.

Por fim, esta pesquisa voltada para a avaliação externa no Estado de Goiás também se fundamenta pelas diversas mudanças ocorridas no cenário educacional brasileiro e, principalmente, com o enfoque voltado para as diferentes formas de avaliar. Ressaltamos a relevância científica desta pesquisa no que tange à possibilidade de incentivar novas pesquisas com foco voltado para as avaliações externas em Goiás. Neste estudo nossos esforços foram dedicados ao interior de uma escola estadual situada em Itumbiara-GO, possibilitando aos/as entrevistados/as e participantes dos grupos focais momentos de discussão e reflexão sobre suas práticas e vivências na instituição em que atuam como profissionais e/ou estudantes.

Nossos caminhos metodológicos serão apresentados no tópico a seguir.

Caminhos metodológicos

Tomando o nosso objeto de estudo, avaliação externa em Goiás, e suas correlações com as percepções dos/as envolvidos/as nesse processo, a pesquisa qualitativa foi a opção que nos permitiu com mais afinco conduzir os estudos sobre o tema em questão. Portanto, a partir das aspirações, sentimentos e relatos, assim como os motivos, significados e crenças demonstrados pelos participantes podemos construir os dados para a realização deste trabalho. Minayo (2009) nos esclarece ainda que esta abordagem de pesquisa é voltado para as interações, das relações e da intencionalidade dos sujeitos. Assim, o conjunto de fenômenos humanos que entendemos como parte da realidade social do ser humano se distingue não apenas pelo agir, mas, como destaca a autora, “por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada por seus semelhantes” (MINAYO, 2009, p. 10).

Com a pesquisa qualitativa norteando a construção de nosso trabalho e nossos objetivos voltados para a análise de percepções e a busca pelas vozes dos/as participantes da ADA, procuramos instrumentos de construção de dados que propiciassem a discussão e apresentação de diferentes pontos de vista entre os/as constituintes da pesquisa. Assim, as entrevistas e grupos focais foram as opções escolhidas.

A realização do grupo focal se justifica pela busca da pluralidade de ideias dos/as envolvidos/as na pesquisa, assim, não procuramos um consenso de ideias, mas uma oportunidade de observar uma grande gama de interações e percepções em um período curto de tempo (GONDIN, 2003). Gatti (2005) também nos embasou para a realização dos grupos focais seguindo suas referências e procurando estabelecer os grupos de acordo com sua homogeneidade e seus propósitos para a pesquisa. Assim, optamos pela realização de dois

grupos, um com professores/as e outro com estudantes, a fim de garantir que formar grupos de acordo com a faixa etária e interação social dos/as participantes. O registro da realização dos grupos foi realizada por meio da gravação de áudio e posterior transcrição e a escolha dos/as participantes foi feita de acordo com seu interesse em participar da pesquisa.

Gatti (2005) ainda explica o grupo focal como um conjunto de pessoas reunidas para discutirem um tema previamente selecionado, objeto de pesquisa, a partir de sua experiência profissional ou experiências de vida social. Seu objetivo é captar por meio da interação os sentimentos, conceitos, experiências, etc., que não seriam captados por outro método. Realizamos dois grupos focais, um com estudantes e outro com professores/as da escola campo, respeitando a homogeneidade e os pontos em comum de cada grupo, buscando priorizar e considerar as contribuições de suas experiências, sensações e opiniões diversas. De acordo com as orientações de Gatti (2005) os grupos devem ter preferencialmente entre seis e doze pessoas, e os participantes recebem informações apenas sobre o tema do objeto de pesquisa, evitando-se, assim, a indução sobre o tema trabalhado. Partimos, portanto dessas observações para a realização das atividades.

A pesquisadora, nesse momento, teve o papel de mediar o debate entre os/as participantes, respeitando a privacidade deles/as e tomando cuidado também sobre suas opiniões, sendo cuidadosamente excluídas das discussões (GONDIN, 2003). Os encontros duraram entre uma hora e meia e duas, evitando assim que ficasse muito cansativo e que o grupo perdesse o foco na discussão (GATTI, 2005).

Para a obtenção dos dados com a gestora, bem como coordenadoras, utilizamos entrevistas semiestruturadas, preservando o anonimato e deixando-as mais confiantes com as respostas a fim de garantir a real intenção de suas respostas na avaliação das situações descritas por elas. Além disso, o contato direto teve como objetivo buscar informações mais consistentes e de acordo com a realidade das informações cedidas pelos/as pesquisados/as (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007). Destacamos que foram utilizados roteiros de entrevistas semiestruturadas, sendo realizadas as adequações necessárias durante a realização destas. O estudo aqui apresentado possui caráter descritivo, tendo a observação durante as entrevistas e grupos focais, o registro e a análise de objetos como métodos para correlacionar os fatos encontrados sem manipulá-los. A realização das entrevistas semiestruturadas seguiu um esquema básico de questões, porém foi permitida a flexibilidade, possibilitando o realizar de correções e/ou adaptações de acordo com as respostas obtidas e sua importância para cada objetivo proposto da pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 2003).

A escolha da escola foi realizada por meio de visitas a subsecretaria Estadual de Educação de Itumbiara, onde foram indicadas instituições em que possivelmente poderiam ocorrer a aplicação da ADA no segundo semestre de 2016. O contato com as escolas aconteceu pessoalmente no primeiro semestre de 2016, e no total de seis escolas contatadas apenas duas se disponibilizaram a nos receber. Destas, apenas uma demonstrou interesse e tempo acessível para participar no segundo semestre de 2016. Os/as participantes foram escolhidos/as a partir de sua disponibilidade, sendo estipulado o número mínimo de 20 participantes e máximo de 35. Os/as participantes da pesquisa foram escolhidos/as conforme a disponibilidade e o envolvimento com a temática de estudo. Portanto, os/as pesquisados/as foram selecionados/as entre os/as professores/as que atuam no Ensino Médio da escola participante da pesquisa, mais especificamente na 3^a série desta etapa, ministrando disciplinas contempladas na ADA (Português, Matemática e Ciências da Natureza), assim como outras disciplinas que não são englobadas na avaliação, permitindo assim conhecer as diferentes percepções presentes no universo de profissionais presentes nessa unidade escolar. Foram incluídos também estudantes desta etapa da educação básica, também de acordo com sua disponibilidade e interesse em participar e contribuir com a pesquisa. A entrega dos termos de consentimento livre e esclarecido foi feita pessoalmente aos responsáveis pelos estudantes de acordo a disponibilidade apresentada por eles/as durante a realização de um conselho de classe realizado na escola participante da pesquisa. Aqueles/as estudantes que eram menores de idade até a data de realização dos grupos focais tiveram que apresentar a autorização das famílias ou responsáveis para a participação na pesquisa. A gestora da unidade escolar e as coordenadoras foram entrevistadas de acordo com a sua disponibilidade e interesse em participar da pesquisa. Dessa forma, foi apresentado às coordenadoras e diretora a proposta de pesquisa e a importância de participação de todos/as envolvidos/as no processo de avaliação externa, ficando a critério deles/as participarem ou não da pesquisa como entrevistados/as.

Metodologia de análise dos dados

Como método de tratamento dos dados obtidos durante a pesquisa utilizamos a análise de conteúdo, que é definida por Bardin como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2006, p. 47)

Desse modo, primeiro organiza-se a análise em três etapas:

- 1) Pré-análise: período de sistematizar ideias para conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações posteriores (escolha de documentos, formulação de hipóteses e definição de objetivos);
- 2) Exploração do material: esta é uma fase longa que consiste em operações de codificação, desconto ou enumeração de regras previamente formuladas;
- 3) Tratamento dos resultados e interpretação: fase em que os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos (BARDIN, 2011).

Assim, durante a segunda etapa foi realizada a categorização dos dados obtidos separando-os por classes estabelecidas pelos estudos teóricos sobre o tema. A categorização comportou duas etapas principais: a primeira foi o inventário, na qual isolamos os elementos; a segunda foi a classificação, quando os elementos foram repartidos; por fim, realizamos a organização das mensagens (BARDIN, 2011). Destacamos que para a análise dos materiais obtidos com a pesquisa documental e da construção de dados realizada diretamente com os sujeitos (entrevistas e grupos focais) nos valemos também da abordagem citada acima.

A escolha desta abordagem de análise de dados é também justificada por Moraes (1999, p. 2) que destaca que “a matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo da comunicação verbal ou não-verbal [...].” Ainda de acordo com este autor, esta técnica possibilita o atendimento de inúmeras necessidades de diferentes áreas, inclusive da educação, quando a pesquisa é de cunho qualitativo, como é o caso desta pesquisa (MORAES, 1999). Utilizamos também a pesquisa documental privilegiando a análise de documentos escritos advindos de arquivos públicos e particulares, que segundo Lakatos e Marconi (2010) constituem-se como fonte de coleta de dados. A seleção dos documentos priorizou os que continham informações referentes às exigências dos órgãos educacionais em relação às avaliações externas, além de documentos específicos da escola como o PPP e o Plano de Ação da instituição participante da pesquisa. O método de análise também seguiu os moldes apontados por Moraes (1999) na análise de conteúdo. Para evitar a identificação dos/as participantes da pesquisa os nomes foram todos substituídos por nomes fictícios.²

Por todo o exposto, organizamos esta dissertação em quatro seções, as quais perpassam as discussões por um breve histórico do Ensino Médio no Brasil, políticas públicas

² O projeto que originou esta pesquisa foi submetido no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia e aceito com o número de identificação: CAAE: 57794816.8.0000.515.

de avaliação externa no Brasil e como elas se desdobraram em Goiás e, por fim, os resultados e discussões obtidos por meio de nossa pesquisa na E. E. Aurora Maria Nascimento.

A seção 1 refere-se aos trabalhos que inicialmente embasaram e têm discutido o tema da avaliação externa, especialmente no Ensino Médio ou que perpassam a temática de estudo contribuindo para a construção de nossa pesquisa.

A seção 2 deste está organizada a partir de um breve histórico sobre o desenvolvimento da avaliação no Brasil, sendo que procuramos compreender em que contexto as políticas públicas de avaliação externa se inseriram em nosso cotidiano educacional.

Na seção 3 discutimos a Avaliação externa no estado de Goiás e, como esta tem sido influenciada por políticas públicas de educação que alteram a estrutura escolar já existente para uma nova modalidade que tem sido ampliada em Goiás, que é a educação em tempo integral no Ensino Médio.

Na seção 4 apresentamos os resultados referentes à construção de dados realizada em uma escola estadual de Itumbiara-GO a partir das percepções da gestora, coordenadoras, professores/as e estudantes da terceira série do Ensino Médio.

Por fim, trazemos nossas considerações finais.

1 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: de seus antecessores históricos até os momentos atuais

Como nosso objeto de estudo está relacionado ao Ensino Médio atual, procuramos nesta seção contextualizar a transição do chamado Ensino Secundário, antes da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4024/1961), para o que atualmente possui a nomenclatura de Ensino Médio. Nesse âmbito, perpassamos também pelas mudanças políticas que influenciaram as reformas educacionais no Brasil, especialmente as mais atuais que mobilizaram os movimentos sociais de estudantes em todo o país.

1.1 Um breve histórico da transição de Ensino Secundário para Ensino Médio

O Ensino Secundário no Brasil foi instituído e organizado primeiramente pelos jesuítas ainda no período colonial durante o período compreendido entre os séculos XVI e o XVIII. Porém, a educação formal ainda era muito restrita. Assim, os preceitos religiosos regiam a educação no país, dando ao ensino um caráter mnemônico e repetitivo, com fortes tendências católicas, especialmente. As disciplinas eram rígidas e com predominância da ética religiosa. Com esta estrutura, a reprodução social era facilmente favorecida, visto que apenas a minoria elitista possuía acesso à educação secundária (ARANHA, 2002).

Destaca-se, portanto, que a educação neste período, além de ter um caráter elitista, era também seletiva, pois tinha a função de formar os/as adolescentes da classe dominante para o ingresso ao ensino superior fora do país. Os primeiros cursos superiores no Brasil surgiram em meados do século XIX, e ainda eram voltados para a parcela abastada da sociedade. Nesse período, a responsabilidade de oferecer o ensino primário e secundário era das províncias e o ensino superior era administrado pela Corte.

Quando discutimos a educação a partir da perspectiva histórica, especialmente no recorte temporal referente à colônia brasileira, organizada e orientada por Portugal, destacamos o papel de dominação de classes que o ensino possuía. Bourdieu (1998) aborda esse aspecto, inferindo que toda ação pedagógica, se representar uma cultura dominante como arbitrária, retrata uma violência simbólica. Nesse sentido, a classe dominante possui mais chances de obter o sucesso escolar, visto que já se encontra dentro dos parâmetros, enquanto que a classe dominada ainda precisa aprender e reaprender referências culturais para alcançar o êxito. Destacamos que durante o período colonial a classe dominante era a única que ainda dispunha de oportunidade de êxito escolar.

Ainda no século XIX, quanto às características do ensino no Brasil, é necessário salientar as influências dos países ocidentais considerados “desenvolvidos”. Nesse cenário, as disputas e debates sobre currículo ganharam destaque, pois a renovação pedagógica passou a representar uma oportunidade de modernização cultural do país. Assim, a educação científica teve o papel de redefinir a cultura escolar para o povo e para as elites. O ensino primário girou em torno da cultura humanística e da moderna, além da clássico-literária. Os conteúdos possuíam referências na língua e literatura do país, além da história e geografia. Para a etapa secundária reservou-se o ensino com maior enfoque científico, distinguindo a elite dos demais (SOUZA, 2000).

Souza (2000) ainda nos remete à sensibilidade para o valor aplicado e econômico da ciência durante a segunda metade do século XIX. Dessa forma, o conhecimento científico passou a ser considerado como item essencial para a vida moderna, influenciando nas indústrias, no trabalho, na saúde, no desenvolvimento político, social e moral. Porém, Arriada, Nogueira e Vahl (2012) nos lembram que a estrutura escolar comum dessa época era dos internatos ou colégios com finalidade específica de receber os jovens da alta sociedade e prepará-los para a academia, sendo que a duração média dos estudos era de 4 a 6 anos. Os/as professores/as penalizavam estudantes e eram muitos severos, e a sala de aula era o espaço principal da formação discente. Dessa forma, a escola possuía o papel de regular e disciplinar o tempo e as condutas dos jovens, além de fazer com que professores/as, diretores/as e inspetores/as, também se habituassem às exigências do modelo escolar existente.

Arriada, Nogueira e Vahl (2012) também lembram que a educação no Brasil, apesar de seguir os moldes europeus, não supria as necessidades e estava muito distante da realidade considerada como ideal. Um exemplo citado é o número de crianças por banco na sala de aula. Se na Suécia, por exemplo, o estudante possuía sua carteira individual, no Brasil o banco era dividido por 10 ou até 15 meninos. Quanto à avaliação dos estudantes no Brasil existia a necessidade de vigiar e punir, além de valorizar os “bons comportamentos”.

Nota-se, portanto, que o ensino secundário passou por reformas significativas referentes à estruturação, porém manteve o aspecto elitista e o caráter de punição no que se refere à avaliação escolar. É interessante também ressaltar que esta etapa educacional ainda no início do século XX não contava com um papel claro de seus objetivos. Se por um lado intencionava-se formar estudantes para o ensino superior, por outro esperava-se uma formação propedéutica, voltada para a formação para a vida, para o trabalho principalmente. Ainda é possível observar a dualidade do ensino médio com estas características atualmente.

Ao longo do século XX diversas reformas educacionais, que persistem na atualidade, demonstram o reflexo de instabilidades e indefinições para o ensino secundário. Em 1942, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário – Lei 4.244 de 9 de abril de 1942 (BRASIL, 1942) sob a gestão do Ministro da Educação Gustavo Capanema, instituiu-se que o ensino secundário teria um primeiro ciclo de quatro anos de duração, denominado como ginásio, e um segundo ciclo (colegial) de três anos contemplando o curso clássico e o científico. Os currículos eram caracterizados pelo conhecimento enciclopédico e valorização da cultura geral e humanística. O ensino separatista entre os gêneros predominava, pois para os meninos reservava-se o ensino militar, influências da ditadura militar, e para as meninas o ensino era realizado em estabelecimentos distintos daqueles onde se educavam os homens (ARANHA, 2002).

Em 1961 promulga-se a Lei nº 4024 fixando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já alterando o nome do ensino secundário para Ensino Médio. Cabe ressaltar que o ensino médio ainda era voltado para a formação acadêmica, formando os/as estudantes para o ingresso no ensino superior. Por outro lado, já cita-se a estruturação dos cursos técnicos de nível médio com disciplinas comuns acrescidas das disciplinas específicas da etapa técnica. Nota-se, ainda, a separação entre as classes sociais (BRASIL, 1961).

A educação, bem como a cultura e a imprensa, sofreram forte repressão, culminando na total censura de seus atos. Nesse sentido, a instauração do Estado autoritário no pós-1964 resultou em grandes consequências e transformações na área educacional. A educação passou a ter um caráter tecnicista, buscando atender às demandas industriais e, acima de tudo, ao mercado capital estrangeiro, como é apresentado por Veiga:

O modelo político econômico tinha como característica fundamental um projeto desenvolvimentista que busca acelerar o crescimento socioeconômico do país. A educação desempenhava importante papel na preparação adequada de recursos humanos necessários à incrementação do crescimento econômico e tecnológico da sociedade de acordo com a concepção economicista de educação. (VEIGA, 1989, p. 34)

A Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Entendia-se, a partir dessa Lei, que o estudo de primeiro grau era obrigatório e voltado para estudantes entre 7 e 14 anos, enquanto o de segundo grau era voltado para os/as adolescentes. O currículo previa um núcleo comum e uma parte diversificada para atender as peculiaridades locais, sem desvincular o ensino profissionalizante do ensino propedêutico. A partir dessa Lei regulamentou-se também a obrigatoriedade das disciplinas de Educação

Moral e Cívica e Educação Física no ensino de 1º e 2º graus, excluindo disciplinas como Sociologia, Filosofia e Psicologia do 2º grau, ação justificada pela necessidade de espaço no currículo. Em suma, rompeu-se com a tradição secular de que a educação de nível médio deveria preparar o/a estudante para o trabalho ou para a educação universitária. Assim, determina-se que a educação escolar deve-se vincular ao mundo do trabalho e também à prática social e cidadã (BRASIL, 1971).

A promulgação da Lei nº 5692/71 aconteceu durante o período militarista brasileiro, sendo imposta pelo governo praticamente sem discussão e/ou participação de estudantes e professores ou quaisquer outros setores ligados à educação. Nesse sentido, a reforma educacional pretendia além de representar uma manifestação política, onde se defendia a contenção de manifestações que contrariava a centralidade do poder exercido pelo governo militar, também simbolizava uma reforma educacional de forma a garantir que a força populacional se transformasse em apoio ao intento governamental. Assim, esta reforma teve seu amparo pautado nas ideias militaristas de governo, praticamente sem discussões e sem a participação de professores/as e estudantes. Portanto, a exclusão dos participantes do processo educacional poderia garantir que a educação fosse um ato político controlado pelo Estado. Além disso, a própria estrutura curricular gerava no ensino uma prática política voltada ao interesse do Estado, excluindo a possibilidade de discussão e formação humana e de caráter dialético (MAZZANTE, 2005).

Em resumo, as reformas do 1º e 2º grau fizeram aumentar o período escolar obrigatório de quatro para oito anos, implicando em mais deveres por parte do Estado com a relação educacional significando, ainda que muito pequena, uma modificação estrutural na educação. Após a criação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 aconteceu também a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) e dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), retratando em um maior controle por parte de órgãos do Estado.

Nos últimos anos da ditadura militar as insatisfações da população, em especial de estudantes, fizeram com que a sociedade civil lutasse por seus direitos. O clima de liberdade com movimentações sociais e teóricas teve o seu espaço liberado e o resultado foi satisfatório no campo educacional (GHIRALDELLI JR., 2000). Apenas na década de 1980 o regime militar apresentou um real enfraquecimento e o processo de democratização foi fortalecido por meio da oposição da sociedade civil contra o modelo ditatorial de governo.

1.2 O pós-LDB 1996

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/1996) em 20 de dezembro de 1996 contribuiu para a regulamentação da educação no Brasil. Estabeleceu-se, então, a organização e a distribuição de deveres entre os entes federados, bem como suas competências quando o assunto é educação. Afirmou-se também, a partir da Lei 9394/1996 a exigência mínima para a atuação de profissionais em sala de aula.

Frigotto (1997) critica a LDB no sentido de justificar que ela está à mercê das elites. Segundo o autor, o discurso de modernidade na educação esconde a ideia de privatização da escola pública, especialmente quando falamos em colaboração, convênios e cooperativas. Salientamos que, nesse aspecto, a educação teve alguns retrocessos durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que coincide com o período posterior ao início da aplicação da Lei 9394/1996.

Nesse cenário político e social, cabe lembrarmos que a exigência para com o indivíduo social era de que a formação deveria contemplar as exigências do mercado possibilitando ao trabalhador obter competências capazes de serem ou se tornarem flexíveis, criativos e multifuncionais. Viana (2001) nos remete a pensar a educação nesse cenário da lógica do capital, pois se as exigências do mercado são altas, logo a escola, como local de formação, deve investir esforços para atingir as metas propostas e conseguir sanar suas dificuldades. Porém, o Brasil não obteve avanços nesse sentido, e a autora cita a posição do país nos rankings que medem o índice de Desenvolvimento Humano (IDH), ressaltando que durante o governo FHC a posição de 74º representava um lugar atrás de países considerados subdesenvolvidos.

A educação, como qualquer outro ato social, não está desvinculada das influências de instituições financeiras. Consideramos, então, o que nos referencia Frigotto (1997), no qual o autor cita que os grupos de maiores potências mundiais, especialmente o G7³, são citados como exemplos, bem como organizações como o Banco Mundial, são alguns dos principais responsáveis pelas regras de ajuste à nova ordem mundial. Entendemos como ajuste, ou como suas consequências no Brasil, a regência de um projeto político neoliberal. A partir desses aspectos, concluímos que a influência dessas organizações no Brasil contribuiu para a implantação e divulgação de ideias como a privatização, favorecendo a retirada de “obrigações” que estavam a cargo do Estado e são reconduzidas a outras entidades; citamos como exemplo a corrente de privatizações de empresas públicas.

³ Desde 1976 os sete países (Alemanha, Canadá, Estados Unidos, Itália, França, Japão e Reino Unido) compõem o que chamamos de G7, maiores influências econômicas mundiais. Em 1998 a Rússia passou a integrar o grupo, compondo assim o G8. Porém, no ano de 2014 a Rússia deixou de fazer parte do grupo, voltando a nomenclatura para G7.

Ainda sobre os aspectos citados, nos remetemos à Freitas (2003), que destaca que a escola é uma construção histórica, e por ela perpassam as mudanças sociais e culturais, porém em seu espaço a sala de aula e o modelo de seriação são o espaço e tempo mais conhecidos. Como a escola está inserida na sociedade, dela se espera algum tipo de função, e é nesse sentido que, em nossa sociedade, se tem dito que sua função é a de prover ensino de qualidade para todos os estudantes, independentemente de seu nível socioeconômico. O autor lembra também que para o modelo liberal a ideia de que as desigualdades sociais devem ser superadas no interior da escola é recorrente.

Se o cenário social se estabelece e fortalece a partir dos pilares socioeconômicos, como é o caso das décadas de 1990 e início dos anos 2000 no Brasil, podemos inferir, de acordo com as ideias de Freitas (2003), que a instituição escolar também passa a se consolidar de acordo com esses aspectos. Influências do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) citadas por Frigotto (1997) desempenharam um importante papel na difusão de ideias de quase mercados na educação visando um desenvolvimento para os países de baixa renda. Resumidamente podemos destacar como efeitos desse modelo de educação uma descentralização de poderes, ou o que Hood (1991) cunhou como “nova gestão pública”, na qual o gerenciamento é transferido para os gestores, a exigência de padrões e indicadores passa a ser comum, os resultados são analisados à luz de auditorias e a terceirização de várias atividades também se torna recorrente.

Uma significativa reformulação de classes também é observada nesse período, e a dinâmica no setor educacional começa a se organizar a partir de *status sociais*, pois a competitividade necessária para a conquista do mercado de trabalho exige que os/as estudantes estejam relacionados a instituições renomadas. Assim, a base social na qual a seleção educacional está organizada é mais importante que a educação recebida. Podemos exemplificar essa afirmação com a comparação entre uma escola particular, ou uma instituição pública altamente seletiva, que possui, quando analisamos a partir dessa ideia de competitividade, um valor social mais alto do que as instituições que não são capazes de serem seletivas (BROWN, 2000).

Assim, na década de 1990, de acordo com estudos de Robertson e Verger (2010), a expansão de “parcerias” entre empresas privadas e o setor público se tornaram um mecanismo de reduzir os impactos das privatizações diretas. Dessa forma, as responsabilidades passam a ser “compartilhadas” e interesses múltiplos podem ser atingidos. Ao final da década de 1990, como apontam os/as autores/as, as mesmas organizações citadas por Frigotto (1997)

começaram a concentrar esforços na realização de parcerias e os financiamentos no setor de negócios, utilizando-se de ações em colaboração, foram muito bem aceitos e firmados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

Cabe ressaltar que a defesa da implantação e expansão de parcerias público-privadas leva ao distanciamento do Estado da oferta direta de educação, mantendo seu foco na regulação e avaliação dos serviços educacionais, deixando que os financiamentos sejam responsabilidade de provedores. A justificativa para esse modelo é colocada sob o âmbito da ineficiência do Estado em operar os incentivos necessários para a qualidade da educação, bem como afeta na concorrência entre instituições e, até mesmo, entre instituições públicas e privadas. Ao final da década de 1990, sob o governo de FHC, que teve início em 1995 e perdurou por dois mandatos consecutivos, foi expressivo o acréscimo na demanda de matrículas, justificadas por Garcia (2013) mais pelo aumento das exigências do mercado de trabalho e aumento da oferta de vagas para o ensino fundamental do que de políticas públicas voltadas para a melhoria do ensino.

Garcia (2013) ressalta que, no período referente ao governo de FHC, o Ensino Médio não possuía políticas públicas suficientes para expressar sua importância para o país, ao contrário do Ensino Fundamental que contava com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Por outro lado, o Ensino Médio até 2007 não possuía fonte de financiamento própria e o acesso e a permanência não tinham avanços significativos. Para Oliveira (2009), este período ficou marcado pelas reformas educacionais voltadas para gestão, descentralização administrativa, financeira e pedagógica com a ideia de promover o acesso à educação de acordo com os paradigmas da economia privada, ainda que se referisse à gestão pública.

Com tantos problemas em torno da educação voltada para o Ensino Médio, a possibilidade e as propostas de reformas ganharam destaque neste cenário. Assim, as parcerias público-privadas, citadas por Frigotto (1997) e Oliveira (2009), podem exemplificar essas inserções e investimentos de órgãos na educação no Brasil. Ainda é lembrado por Garcia (2013) que o ensino para a vida foi o ideário de educação voltado para o Ensino Médio, então, apesar de estar focado na ampliação e inserção de pessoas no mercado de trabalho, o currículo deveria ser flexível e capaz de atender as demandas de competências e habilidades genéricas. Para Oliveira (2009) o governo FHC foi marcado pela (des)sistematização da educação nacional, o que, de acordo com a autora, significa ir à contramão de um sistema, ou seja, fragmentar/segmentar, manter a educação flexível e

dispersa, não contribuindo para a cooperação entre os entes federados e os indivíduos na sociedade.

Em meio à essa reconstrução do federalismo e democracia na década de 1990, a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), com raízes no Plano Decenal de Educação para Todos (PDET) vigente em 1993-2003, teve duas versões submetidas ao Congresso Nacional. Nesse âmbito, os objetivos propostos em sua primeira versão contemplaram a elevação do nível de escolaridade da população, melhoria da qualidade de ensino, redução de desigualdades sociais para o acesso e permanência na educação pública, democratização da gestão do ensino na rede pública, entre outros.

Ressaltamos que as definições de gestão e financiamento também estavam presentes nesses documentos, bem como as metas e diretrizes para os diferentes níveis e modalidades de ensino (SAVIANI, 2008). Porém, como avaliado por este autor, a quantidade alta de metas, 295 no total, abrangendo uma média de 27 metas por modalidade de ensino, no texto do PNE/2001, traduziu-se em um nível de dispersão para alcançar estes objetivos que se tornou um desafio para chegar à conclusão destes. Na segunda versão deste documento, as metas foram reduzidas de acordo com a redução dos gastos propostos pelo governo de FHC, de 1995 a 2002. As metas deveriam ser avaliadas periodicamente a cada 4 anos de vigência do plano, porém Saviani (2008) destaca que em 2004, no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), não houve mudanças significativas na procura por melhorias nos problemas detectados. Para o autor, nada foi feito por nenhum dos governos para suprir as necessidades e sanar as deficiências na área da educação já explícitas no Plano 2001/2010.

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva foi marcado pela implantação e desenvolvimento de políticas sociais no Brasil, predominantemente ancoradas no “Programa Fome Zero”, logo substituído pelo programa Bolsa Família, assim como a promoção de Programas voltados para a inclusão e permanência de jovens no ensino superior. Este é o caso do: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Projovem) (2006); Programa Universidade para Todos (Prouni) (2005); e Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (2007). No triênio 2003-2005, no que tange à educação, o marco histórico da definição das prioridades do Ministério da Educação pelo documento “Alinhamento Estratégico – MEC” objetivou nortear a concepção do Plano Plurianual da educação para 2004-2007 (FAGNANI, 2011).

No âmbito da educação é importante lembrar que em 2007 houve a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que representou um importante papel na

distribuição de verbas voltadas aos municípios e estados, o que será melhor discutido na seção três desta dissertação. O Ideb, além de ser um meio de quantificar a educação a partir dos resultados obtidos nas avaliações externas, esteve presente também como parte do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, elaborado em 2007, com o vislumbre de melhorar cada vez mais as metas já propostas antes do plano. Desta forma, o Ministério da Educação realizou pesquisas em parceria com a Unicef e o Banco Mundial a fim de examinar a educação em nível municipal e estadual e fomentar diretrizes para aqueles municípios com índices melhores nas avaliações e embasar as necessidades citadas no referido documento.

Outras reformas importantes se referem ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), implantado em 1998 com o intuito inicial de avaliar o desempenho de estudantes ao final do Ensino Médio, neste governo passou a ter o caráter de induzir a organização curricular do país a partir de sua reelaboração em 2009. Neste cenário, ainda em 2009, a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, que prevê a obrigatoriedade do ensino de pessoas de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, teve grande importância, pois foi por meio dela que a exigência da elaboração do Plano Nacional de Educação foi estabelecida (BRASIL, 2009).

Melo e Duarte (2011) nos apresentam também algumas características do governo Lula para a educação, durante o período citado anteriormente, voltadas para o “Protagonismo Juvenil” realizado por Programas voltados para a formação utilizando o reconhecimento de diversos valores. As autoras ainda relembram que o incentivo da parceria entre o Sistema S⁴ e escolas estaduais foi motivado nesse governo e seus objetivos, em teoria, eram de estimular as redes estaduais a buscarem melhorias relacionadas a atividades integradoras entre os eixos de ciência, trabalho, tecnologia e cultura.

No governo Lula teve início a construção o Plano Nacional de Educação pautado em discussões realizadas na Conferência Nacional de Educação (Conae), contando com representantes das diferentes instituições públicas, pais/mães e/ou responsáveis, estudantes, professores/as e diferentes segmentos organizados em torno da educação do país escolhidos/as a partir das conferências municipais e estaduais que aconteceram no ano de 2009 em todo o Brasil (OLIVEIRA, 2009). A Conae contou com seis eixos temáticos: I – Papel do Estado na

⁴ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest) (BRASIL, 2017a).

Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; II – Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; III – Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; IV – Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação; V – Financiamento da Educação e Controle Social; e VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade (CONAE, 2010; BRASIL, 2010).

A construção do PNE⁵ teve início no governo Lula, com as discussões para sua conclusão e implementação acontecendo em todo o país por meio de conferências municipais, estaduais e, por fim, nacional, perpassaram os anos compreendidos entre 2009 e 2013, compreendendo o final do último governo de Lula (2010) e início do primeiro mandato de Dilma, que entrou em exercício em 2011. A aprovação do PNE aconteceu sem vetos, com tramitação de 4 anos, no governo Dilma em 2014, sendo então relacionado aos anos de 2014-2024. As autoras Melo e Duarte (2011) destacam que o governo Dilma teve características na área da educação que seguiram os mesmos caminhos do governo Lula e, assim, salientam que houve a continuidade da promoção de políticas públicas de acesso à educação, como é o caso dos programas de expansão da rede federal e de incentivo à entrada e permanência de jovens no ensino técnico e superior. Por outro lado, o governo Dilma também incentivou bastante a implementação de leis de acesso ao ensino privado voltado para o Ensino Médio, como é o caso do Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (Pronatec) (MELO; DUARTE, 2011).

As autoras ainda discutem a larga implantação de novos campi dos Institutos Federais, bem como a implementação do Pronatec nas redes estaduais e federais, e critica o alto investimento do governo Dilma nesses programas. No primeiro governo de Dilma a expansão do Pronatec teve como objetivo principal promover a jovens e adultos, estudantes do Ensino Médio da rede pública e pessoas em vulnerabilidade social, uma oportunidade de realizar um curso técnico. Porém, ainda com a alta expansão da rede federal de educação o governo não priorizou os investimentos apenas para esta esfera, pois assim como os Institutos Federais e Universidades Federais, as unidades do Sistema S também receberam recursos para este programa.

Não só a expansão da rede federal e a promoção de cursos profissionalizantes marcaram o primeiro governo de Dilma no Brasil, mas também a busca pelo cumprimento de metas contidas no Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024). Entre elas, destacamos a

⁵ O PNE inicialmente teve suas discussões voltadas para a proposta do decênio de 2011-2020, porém com os 4 anos de tramitação sua data foi alterada para 2014-2024.

de ampliar a oferta de educação em tempo integral no país, especialmente na educação básica. Porém, em alguns estados a oferta de educação em tempo integral foi estendida também ao Ensino Médio, como é o caso dos estados de Goiás, Pernambuco e Paraná. A ampliação da jornada escolar ocorreu inicialmente a partir do Programa Mais Educação, onde a realização de oficinas e desenvolvimento de atividades de reforço escolar, além do cunho cultural e esportivo, foram apresentados como objetivos (PERNAMBUCO, 2015).

O final do primeiro mandato do governo Dilma foi marcado pela crise econômica no país, que já estava se apresentando mundialmente desde 2008, e com a consequente redução de gastos com os investimentos destinados à educação. Assim, entendemos que o cenário educacional, por consequência do cenário político, sofreu algumas alterações que são apresentadas no tópico que segue. Prosseguiremos também com alguns aspectos do início do segundo mandato do governo Dilma, assim como suas implicações no cenário educacional atual (JORGE; MARTINS, 2013).

1.2.1 O contexto educacional no segundo mandato do governo Dilma: implicações do impeachment

Em 2015 iniciou-se o segundo mandato da presidente Dilma. Porém, com a recessão econômica na qual ainda se encontrava o país, cenário amplamente divulgado pela mídia brasileira, os investimentos em educação foram reduzidos, principalmente com os gastos destinados a financiamentos para o ingresso e permanência em cursos profissionalizantes destinados ao Pronatec e também para os cursos superiores (Fundo de Financiamento Estudantil - FIES). Jinkings, Doria e Cleto (2016) esclarecem que esta ideia de crise foi implantada para fazer com que a população continuasse acreditando que o país estava em recessão econômica e que, para isso era necessário fazer cortes dos gastos relacionados às demandas sociais da democracia. Na educação, ainda em 2015, algumas reformas do Ensino Médio foram propostas por governos estaduais, como é o caso de Goiás (BRASIL, 2015). O objetivo dessas propostas, explicado por Dias e Guedes (2010), quando se remetem a implantação de um modelo semelhante no Estado de Pernambuco, o qual foi utilizado como inspiração em Goiás, foi a terceirização de unidades escolares estaduais, nas quais as parcerias entre Organizações Sociais (OSs) e serviço público, assim as OSs assumiriam as atividades de gestão e os/as professores/as ficariam responsáveis apenas pelas salas de aula, como foi implantado em Pernambuco (DIAS; GUEDES, 2010).

Entendemos, portanto, que o Brasil tem passado por reformas políticas muito rápidas, pois além das alterações estruturais no modelo educacional que aconteceram no governo Dilma, especialmente durante o final de seu primeiro mandato em 2015, no ano de 2016 o país passa pelo processo de impedimento da então presidenta, para a posterior posse do atual presidente Michel Temer. Este contexto é explicado por alguns autores, como Jinkings, Doria e Cleto (2016) como golpe de Estado. Para os autores, a prática do golpe de estado embasado na legislação, como ocorreu com Dilma, tem sido utilizada em outros países com presidentes de esquerda a fim de evitar as concessões a banqueiros, indústrias e latifúndios. Por isso a ação de destituição de presidentes de esquerda se mostra tão favorável aos partidos de direita, pois assim a negociação entre a elite capitalista e os segmentos de seu interesse é melhorada (JINKINGS, DORIA, CLETO, 2016).

Isso nos remete a algumas outras transformações no modelo educacional brasileiro. Com a entrada do presidente Michel Temer, em 2016 já contamos com a publicação, no dia 23 de setembro de 2016, da Medida Provisória nº 746/2016, que de acordo com o Ministério da Educação apresenta a proposta curricular de contemplar as necessidades individuais dos estudantes para oferecer oportunidades equivalentes às ofertadas em países referência em educação (BRASIL, 2016a).

A referida Medida provisória institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2016b). O currículo do ensino médio, de acordo com o documento, será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos definidos pelos sistemas de ensino, porém, deverão contemplar cinco áreas obrigatórias de conhecimento, sendo elas: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Salienta-se também que os currículos deverão ser construídos considerando a formação integral do/a estudante, de maneira a adotar a construção de seu projeto de vida e sua formação nos aspectos cognitivos e sócio emocionais (BRASIL, 2016b).

A Medida Provisória (MP) nº 746/2016, apesar de muito recente, alerta para impactos imediatos e futuros na educação e para as discussões em seu âmbito, pois além da estrutura curricular do Ensino Médio, bem como sua mudança de carga horária, ainda temos a ameaça de alteração da estrutura curricular dos cursos de formação para professores/as, que também ficou estabelecido pela medida, que terão seus currículos instituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016b). Nesse contexto, cursos de licenciatura em Artes, Letras/Inglês, Filosofia e Ciências Sociais ficaram ameaçados, assim como os profissionais

que já atuam nessas áreas. Por todo o país, após a posse do presidente Michel Temer em 2016 aconteceram ocupações de unidades escolares, organizadas por estudantes do Ensino Médio. As ocupações tinham como objetivo contestar não só a Medida Provisória já citada, mas também questionava a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241, que altera o ato das disposições constitucionais transitórias para instituir o novo regime fiscal. Essa PEC, em seu artigo nº 21, apresenta seu enfoque em regulamentar os gastos públicos com saúde e educação e ainda ressalta que:

Um desafio que se precisa enfrentar é que, para sair do viés pro cíclico da despesa pública, é essencial alterarmos a regra de fixação do gasto mínimo em algumas áreas. Isso porque a Constituição estabelece que as despesas com saúde e educação devem ter um piso, fixado como proporção da receita fiscal. É preciso alterar esse sistema, justamente para evitar que nos momentos de forte expansão econômica seja obrigatório o aumento de gastos nessas áreas e, quando da reversão do ciclo econômico, os gastos tenham que desacelerar bruscamente. Esse tipo de vinculação cria problemas fiscais e é fonte de ineficiência na aplicação de recursos públicos. Note-se que estamos tratando aqui de limite mínimo de gastos, o que não impede a sociedade, por meio de seus representantes, de definir despesa mais elevada para saúde e educação; desde que consistentes com o limite total de gastos (BRASIL, 2016, s/p).

Em 2017, fruto das discussões e aprovação da MP 746/2016, promulgou-se a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e outras leis da área. Consideramos que a reforma do Ensino Médio no Brasil pode trazer consequências preocupantes para a escola pública, pois, segundo a legislação, a escolha que seria feita pelos/as estudantes para sua área de interesse, pode não ser possível caso as escolas não atendam a esta demanda (FREITAS, 2017). De acordo com a Lei citada, é o sistema de ensino que vai definir o que será oferecido em cada escola, baseando-se no que consta na Base Nacional Comum Curricular, assim como é esclarecido no §3º: “A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos” (BRASIL, §3º, 2017). Por isso, entendemos que as escolas públicas podem ficar prejudicadas, já que atualmente os gastos com educação já estão reduzidos e contamos com escolas problemáticas em relação à infraestrutura, ou que não possuem condições de ofertar algumas áreas por possuírem quadro reduzido de professores/as (FREITAS, 2017).

Este autor ainda aponta outros problemas relacionados à Lei 13.415/2017, enfatizando que a possibilidade de atuação de profissionais sem a formação adequada para assumir o

cargo de professor pode ser arriscado no que tange à formação de licenciados, que atualmente não é atrativa e pode sofrer ainda mais com esta reforma. Porém, de acordo com a legislação supracitada, será necessária a comprovação do saber por meio de experiências e cursos afins, como podemos observar no artigo que segue:

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (BRASIL, 2017, s/p).

Entendemos, portanto, que a preocupação dos/as estudantes e professores/as que aderiram ao movimento de ocupação das escolas em 2016, em sua maioria, era confrontar as ideias de redução de investimentos e novas reformas do Ensino Médio, propostas realizadas sem a discussão com os/as principais envolvidos/as no processo educacional. Podemos traçar um paralelo histórico desse contexto com aquele citado por Ghiraldelli (2000) quando se descreve a insatisfação popular com as tomadas de decisão do governo, sem consultas públicas no período de ditadura militar. Assim, retomamos aos movimentos estudantis como forma de reivindicar direitos constitucionais.

Compreendemos, por fim, que as políticas públicas se entrelaçam e buscam trabalhar entre si de forma que o governo possa controlar os sistemas de ensino. Porém, notamos ainda que seu foco está, conforme explica Marin e Penna (2013), na caracterização da regulamentação e regulação das práticas escolares. Nesse sentido, Gesqui (2015) faz uma análise acerca da utilização de resultados escolares advindos das escolas públicas, e ainda destaca que essas instituições sofrem os impactos de políticas como a das avaliações externas, que são impostas no ambiente escolar sem muitas discussões e geram resultados que em sua maioria não significam mudanças nas escolas por não serem interpretados ou por não significarem nada naquele contexto vivenciado. Outro exemplo que podemos citar a partir desse contexto é a ampliação do número de escolas públicas que ofertam o Ensino Médio em tempo integral, proposta realizada em muitos estados brasileiros como forma de testes para uma maior expansão nos próximos anos, assim como tem ocorrido com a aplicação da PEC

241. Tornou-se necessário discutir o contexto das avaliações externas no país, bem como suas conjunturas nas atuais mudanças educacionais e políticas no país.

Por todo o exposto, cabe ainda uma breve análise sobre a compreensão de diversos autores/as sobre as avaliações da aprendizagem e também da implantação das avaliações externas e como estas se correlacionam com os contextos escolares no Brasil. Abordaremos este tema na seção dois deste estudo, e procuraremos compreender como este cenário tem sido abordado e desenvolvido no estado de Goiás, nosso foco de pesquisa.

2 AVALIAÇÃO EXTERNA: contextos históricos

Objetivamos com esta seção apresentar alguns conceitos importantes para a compreensão do contexto ao qual se inserem as avaliações externas, sendo eles: estado avaliador, quase mercado e diferenciação entre sistemas e redes de avaliações em larga escala. Por isso, nos reportamos aos estudos de Richter (2015), que fez uma análise minuciosa de autores e autoras que retratam bem este cenário.

No Brasil, alguns pesquisadores e pesquisadoras, assim como pessoas envolvidas diretamente com a educação básica, têm contribuído com a busca por uma educação de qualidade, capaz de atender a todos/as, respeitando suas diferenças e trazendo ferramentas capazes de auxiliá-las a vivenciar, compreender e atuar no meio social em que estão e são inseridas. Porém, a avaliação, tal qual ela tem sido praticada nas unidades escolares, como descreve Hoffman (1994), ainda não é capaz de chegar aos objetivos propostos, e em muitos casos serve apenas para classificar estudantes e responsabilizar estudantes e professores/as pelos resultados obtidos. Por isso, torna-se imprescindível discutir seus desdobramentos e conhecer como a avaliação tem sido praticada e compreendida por profissionais da área da educação, assim como pelos/as estudantes que a vivenciam.

Compreendemos também que a avaliação esteve presente na história da humanidade, não apenas como avaliação formal escolar, mas também em todas as relações sociais, se desdobrando em diferentes concepções e fundamentos. Por isso, optamos por trazer apenas alguns de seus estudos como referenciais, pois entendemos que o assunto não se esgota apenas com estas citações e discussões.

2.1 A lógica da avaliação na sociedade capitalista

A amplitude do tema em questão nos obriga a traçar apenas as definições voltadas para as instituições escolares. Por este motivo, buscamos compreender como a avaliação escolar foi retratada ao longo dos anos, de forma sucinta. Perrenoud (1999) relata que ao longo dos anos a avaliação nas escolas foi vislumbrada quase como uma ferramenta de tortura, porém para ele não foi esse seu objetivo na origem, e ainda declara que ela foi uma invenção tardia. Para o estudioso, a avaliação nasceu com os colégios, por volta do século XVII, e se tornou indissociável do ensino das massas desde o século XIX, a partir do estabelecimento da obrigatoriedade do ensino.

As experiências com a avaliação, quando relatadas por adultos que se referem aos seus anos de estudos, frequentemente são usadas como forma de apresentar seus temores, medos, ansiedades e classificações de estudantes como bons ou ruins de acordo com parâmetros estabelecidos pelos/as professores (PERRENOUD, 1999). Por isso, este autor comprehende o processo avaliativo como uma criação de hierarquias de excelência, pelas quais se determinam a progressão ou retenção dos/as avaliados/as. Perrenoud (1999) esclarece que com estas ações o processo avaliativo tende a privilegiar aqueles/as que demonstram estar de acordo com os referenciais de bons/as estudantes e, consequentemente, prejudicar os/as que não se encaixam nesse padrão.

Luckesi (2011), por outro lado, relembra que os jesuítas, no século XVI, já utilizavam exames e provas como forma de examinar resultados em audições públicas. Richter (2015) traça um histórico citando documentos e publicações na área da Educação que comprovam que a avaliação esteve presente ao longo da construção e estabelecimento das unidades escolares, assim como declara Perrenoud (1999). Para Richter, na Didática Magna (no ano de 1657) já era possível observar a configuração do exame como um auxílio da prática docente, com a visão já voltada para a necessidade de se modificar o método quando os resultados não eram satisfatórios.

No mesmo sentido dos/as autores/as citados/as, Aranha descreve que o ensino jesuítico já mostrava sinais da avaliação escolar, assim como observamos em sua fala:

O ensino jesuítico possuía uma metodologia própria baseada em exercícios de fixação por meio de repetição, com objetivo de serem memorizados. Os melhores alunos auxiliavam os professores a tomar lições de cor dos outros, recolhendo exercícios e tomando nota dos erros dos outros e faltas diversas que eram chamadas de decurões. As classes inferiores repetiam lições da semana todo sábado. Daí a expressão “sabatina” utilizada por muito tempo para indicar formas de avaliação. (ARANHA, 2002, p. 51)

Sobre a historicidade da avaliação, Richter (2015) expressa a ideia de que a referência da avaliação foi marcada por Tyler. A autora ainda aponta que o termo adequado para o período anterior a Tyler é o de “verificação da aprendizagem”. Assim como Richter (2015), Barriga (2008) também ressalta que o termo “avaliação” surgiu mais recentemente.

No que se refere ao Brasil, Richter (2015) destaca que a avaliação seguiu a trajetória norte-americana, sendo referenciada epistemologicamente por Ralph Winfred Tyler, responsável pela expressão “avaliação educacional”. A autora ainda explica que “a relevância de Tyler serviu de marco; assim, o período que decorre dos últimos anos do século XIX às primeiras três décadas do século XX ficou conhecido como *pré-Tyler* ou geração da medida,

por voltar-se para trabalhos técnicos, elaboração e aplicação de testes” (RICHTER, 2015, p. 55 grifo do autor).

Sobre a geração da medida, Dirce Ney Teixeira de Freitas (2007) explica que a avaliação foi influenciada pelos outros campos da educação, em especial a pesquisa, que se pautou sobre os ideais de que a quantificação era essencial para a obtenção e análise dos dados. Ainda de acordo com a autora, pesquisas realizadas nos anos de 1940 e 1950 contemplaram a temática da avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento psicológico, e nessa época os exames eram colocados como recursos de diagnóstico, meio para a comprovação do andamento do trabalho do professor.

Percebemos com estes/as estudiosos/as que a avaliação tomou forma coercitiva e de controle das ações dos/as avaliados/as e também dos/as avaliadores/as. Desta forma, como retratado por Luckesi (2013), o caráter de imposição do medo reforçava a imagem de poder para quem o praticava. Para o autor, o disciplinamento do/a estudante tem sua relação baseada nas questões sociais, e não estão apenas vinculadas aos conteúdos escolares apresentados e testados em forma de resultados.

Percebemos que o processo avaliativo não avançou muito nos últimos anos no Brasil, sendo que sua perspectiva foi e ainda tem sido voltada para a classificação e reforço das diferenças sociais. Porém, autores/as como Dias Sobrinho (2008) esclarecem que a avaliação, apesar de possuir o caráter de disseminar as diferenças, deveria ser realizada a fim de dirigir seu foco central às questões de formação do cidadão e do desenvolvimento da sociedade democrática e republicana. O autor ainda define este âmbito da educação como uma prática social que não se dissocia dos demais campos da sociedade, assim como é descrito a seguir:

A avaliação educativa é uma prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, carregada de valores. Por tratar da educação, precisa ter compromisso com os princípios e valores que mais plenamente realizam as finalidades essenciais da vida humana. Deve ser uma reflexão radical sobre os significados dos fenômenos educativos; portanto, sobre os sentidos dos valores que estão sendo realizados na educação (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 197).

Por outro lado, Saul (2010) descreve que a avaliação das aprendizagens possui suas raízes na formulação da ideologia de que avaliar é medir o quanto os objetivos pedagógicos propostos foram atingidos. Porém, a autora destaca que partindo dessa premissa o caráter de controle do planejamento se torna o objeto principal do processo avaliativo, apresentando a avaliação de forma simplista, inflexível e baseada na matemática dos dados.

Luckesi (2013), por sua vez, tece suas críticas sobre como os/as professores/as têm avaliado seus/as estudantes ao longo dos anos. Para o autor, têm sido considerados elementos irrelevantes para a prática da avaliação, sendo que isso se manifesta de forma a tornar a avaliação como algo autoritário e, por fim, antidemocrático, impossibilitando o crescimento do/a estudante. “No cotidiano escolar, a única decisão que se tem tomado sobre o aluno tem sido a de classifica-lo num determinado nível de aprendizagem, a partir de menções, sejam elas em notações numéricas ou em notações verbais” (LUCKESI, 2013, p. 76).

Entendemos que o autor não faz apenas a crítica sobre a avaliação construída a partir de dados numéricos, conforme Saul (2010) exemplifica como a avaliação das aprendizagens no Brasil têm se configurado, mas também não concorda que a avaliação seja benéfica para os/as estudantes quando esta é utilizada no sentido de punir ou premiar os/as estudantes.

Em primeiro lugar, há que se partir para a perspectiva de uma *avaliação diagnóstica*. Com isso, queremos dizer que a primeira coisa a ser feita, para que a avaliação sirva à democratização do ensino, é modificar a sua utilização de *classificatória* para *diagnóstica*. Ou seja, a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista *tomar decisões* suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários. Desse modo, a avaliação não seria tão somente um instrumento para a provação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem. Se um aluno está defasado não há que, pura e simplesmente, reprová-lo e mantê-lo nesta situação. (SAUL, 2010, p. 81)

Não podemos deixar de destacar que, especialmente a partir dos anos de 1985 a 1990, de acordo com Dirce Ney Teixeira de Freitas (2007), a avaliação escolar passou a ter uma configuração diferente do que já havia sido apresentado por autores/as em estudos anteriores, que é a possibilidade de avaliar instituições de acordo com parâmetros estabelecidos por instituições e órgãos externos à escola. Outras autoras como Hoffman (1994), Esteban (2001), Ludke (2002) e Saul (2010) revelam que a avaliação ao longo dos anos se pautou sobre os pilares da repressão, geração de medo com a punição (nota como estímulo ou castigo), classificação por meio de números e até mesmo de avaliações informais e atividades desvinculadas do processo formativo, e vistas ao final apenas como produto sem criar ou possibilitar melhorias no progresso educacional.

Assim, para Dirce Ney Teixeira de Freitas (2007), a partir de meados da década de 1980 a avaliação educacional passou a ter um outro significado sendo marcada pela predominância de experiências de aferição do rendimento escolar por meio de levantamento de dados realizados por testes aplicados nos anos de 1981, 1983 e 1985 em turmas de 3º ano do ensino fundamental de escolas rurais. Neste contexto, de acordo com a autora, a avaliação ganhou o espaço de construção censitária, não alterando, portanto, o seu formato em sala de aula. Por isso, entendemos que nesse período a avaliação se desdobrou em avaliação das aprendizagens realizadas pelos/as professores/as dentro das escolas e também passou a existir a avaliação praticada por órgãos externos.

2.2 A constituição da avaliação externa

Ainda sob a perspectiva de Dirce Ney Teixeira de Freitas (2007) os destaques para a aplicação de pesquisas com o objetivo de encontrar variações no sistema educacional foram realizados no ano de 1986 pelo Ministério da Educação (Mec), Instituto de Pesquisa Econômica aplicada/Instituto de Planejamento (Ipea/Iplan) e Unicef. Estas pesquisas eram voltadas para a constatação de índices educacionais correlacionados apenas com as condições de ensino. Foi em 1987 que iniciou-se o projeto sobre a avaliação do rendimento escolar de estudantes de primeiro grau da rede pública, o que foi proposto pelo então Ministro da Educação, Hugo Napoleão, em resposta ao seu desejo de instituir junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) um programa de avaliação externa.

Vianna e Gatti (1988) ainda destacam que o Estado depositou seus esforços para a discussão, junto a técnicos e secretários estaduais de educação do país, em forma de seminários, buscando firmar um convênio entre o MEC e os estados com o intuito de possibilitar a aplicação de avaliações com amostras estaduais. Vianna (1988) destacou ainda que a estruturação das avaliações externas priorizava e possibilitava a concretização da aprendizagem escolar. Os resultados obtidos com os primeiros exames demonstraram que a escola estava falhando em seus objetivos de transmissão de conhecimentos.

Para Dirce Ney Teixeira de Freitas (2007), as demandas apresentadas pelo Banco Mundial acerca da elaboração de um sistema de avaliação externa no Brasil tiveram suas tentativas realizadas em meados de 1988 com uma proposta formulada para atender a região Nordeste do Brasil. Esta proposta pretendia superar os problemas identificados pelos testes aplicados anteriormente. O projeto citado chamava Programa de Educação Básica para o

Nordeste e vislumbrava também a sua expansão para os demais estados da federação. Waiselfisz (1988, p. 3) explicou que este plano tinha como objetivo “avaliar a situação, estratégias e resultados dos sistemas educacionais e, em maior ou menor medida, as questões relativas à universalização, qualidade do ensino, competência pedagógica e gestão educacional”.

Percebemos que a regulação da educação básica já se demonstrava iniciada no país na década de 1988, assim como descreve Dirce Ney Teixeira de Freitas (2007, p. 38):

Conforme visto, o sistema proposto buscava coordenar distintas iniciativas de estudos e pesquisas, organizar a aparelhagem estatal de avaliação centralizada, afinar os instrumentos em uso e aprimorá-los a fim de forjar um instrumental básico, e, sobretudo, direcionar os esforços de estudos e pesquisas que vinham fortalecendo-se para o campo da avaliação, subordinando-os aos propósitos desta. Delineava-se assim, pela primeira vez no país, um aparato de regulação da educação básica que aliava informação, medida e avaliação educacional e que se articulava com o planejamento educacional de longo prazo, traduzido em planos quinquenais por parte das secretarias de educação.

2.2.1 Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e seus desdobramentos no Brasil

No Brasil, alguns pesquisadores e pesquisadoras, assim como pessoas envolvidas diretamente com a educação básica, têm contribuído com a busca por uma educação de qualidade, capaz de atender a todos/as, respeitando suas diferenças e trazendo ferramentas capazes de auxiliar as pessoas a vivenciar, compreender e atuar no meio social em que estão e são inseridas. A avaliação, tal qual tem sido praticada nas unidades escolares, como descreve Hoffman (1994), ainda não é capaz de chegar aos objetivos propostos, e em muitos casos serve apenas para classificar estudantes e responsabilizar estudantes e professores/as pelos resultados obtidos. Torna-se imprescindível discutir seus desdobramentos e conhecer como a avaliação tem sido praticada e compreendida por profissionais da área da Educação, assim como pelos/as estudantes que a vivenciam.

Nesse sentido, compreendemos que no Brasil as avaliações em larga escala têm sido utilizadas para regular o processo de ensino-aprendizagem. Entendemos aqui a “regulação” no sentido explicado por Freitas (2005) ao se referir à criação do termo no interior das políticas neoliberais baseadas na noção de “quase-mercado” na educação, com resultados pautados sobre a cobrança de metas estabelecidas por organismos reguladores da educação e não só do próprio Estado, como podemos perceber em seus estudos:

As políticas regulatórias querem, em áreas estratégicas, transferir o poder de regulação do Estado para o mercado, como parte de um processo amplo marcado por várias formas de produzir a privatização do público. Isso inclui tanto a instituição da regulação via mercado como o seu complemento, a desregulação do público via Estado, para permitir aquela ação de regulação do mercado. (FREITAS, 2005, p. 3)

Dessa forma, o aprimoramento dos sistemas avaliativos, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), a Prova Brasil, entre outros, têm sido valorizados pelo governo brasileiro e têm atuado no sentido de regular a educação (BERTAGNA; MELLO; POLATO, 2014). Para as autoras, as provas não só avaliam o desempenho dos estudantes, mas também fazem a avaliação do trabalho de professores/as e da gestão escolar, ainda que indiretamente, pois este reflete nas notas e na indicação de metas. A formação de rankings é favorecida a partir da ideia de que as notas obtidas nestes exames refletem a realidade escolar; leva-se, portanto, à competitividade entre estudantes, professores/as, escolas e sistemas de ensino.

Historicamente, apenas na década de 1990 que, em nível nacional, criou-se e implantou-se o Saeb. Sua consolidação tem sido difundida pela justificativa de que com a construção de índices e diagnósticos numéricos da educação básica será possível construir uma educação, que além de qualidade, seja universal e democrática. Em 1992, com a necessidade de se avaliar a educação de forma mais “afunilada”, foi criada a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), popularmente conhecida como Prova Brasil. A criação do Saeb e demais sistemas próprios de avaliação externa elaborados por governos estaduais brasileiros incentivaram o fornecimento de informações sobre desempenho e resultados desses sistemas voltados para a família, escola e, mais especificamente, para os/as gestores/as. A justificativa é de que a coleta de dados é importante para criar e facilitar ações nos âmbitos da gestão política educacional (MACHADO, 2012). A autora afirma que o simples levantamento de dados e sua apresentação para os/as envolvidos/as no processo educacional não constitui o processo de “avaliar”. Daí a pertinência de buscar os dados, analisá-los, produzir juízos de valor e propor ações direcionadas à melhoria da educação. No caso das instituições públicas é necessário repercutir os resultados das avaliações externas para o desenvolvimento de impactos na própria escola, tanto por parte de professores/as quanto da equipe gestora (MACHADO, 2012).

Em março de 2005 a Portaria nº 931 ficou responsável por regulamentar as atribuições do Saeb, estabelecendo que a avaliação da educação básica deveria ser realizada por meio de amostras da população e que os resultados obtidos forneceriam subsídios para a formulação

de políticas públicas com vistas à melhoria da qualidade da educação, equiparando a idade dos/as estudantes ao nível de educação, esclarecendo que os resultados também não poderiam ser utilizados para identificar escolas e participantes. Por intermédio desta portaria supracitada que, em seu primeiro artigo, definiu-se por “Instituir o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc” (BRASIL, 2005, s/p).

Observamos que nas disposições legais que regulamentam as avaliações externas em âmbito nacional é comum o uso do termo “qualidade em educação”, dirigindo-se às avaliações como um meio de garantir que os resultados obtidos sejam satisfatórios de acordo com os parâmetros estabelecidos por estas provas. Porém, autores como Silva (2009), apesar de concordarem que os resultados das avaliações externas podem colaborar para uma escola de qualidade, criticam a possibilidade de ranqueamento de escolas e sistemas por meio da aplicação dos testes, não condizendo, assim, para a melhoria social da educação.

A fim de reunir em um só indicador o fluxo escolar e as médias de desempenho obtidas nas avaliações externas estabelecidas pelo Saeb em 2007 foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Sua implantação foi realizada por meio da criação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto n. 6.094/2007, que possui 28 diretrizes pautadas, em teoria, nos resultados de avaliação da qualidade e rendimento dos/as estudantes, em sua maioria referentes aos resultados obtidos em avaliações externas (BRASIL, 2007). Cabe explicar que o Ideb possui uma escala de zero a dez, e seu foco é voltado para a proficiência dos/as estudantes em língua portuguesa e matemática e seu indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o Saeb e a Prova Brasil. Assim, O Ideb se apresenta sob a proposta de ser o indicador de qualidade educacional, objetivo do Ideb, com a finalidade de consolidar informações de desempenho obtidos por estudantes no final de suas etapas de ensino com os dados sobre as taxas de rendimento escolar (BRASIL, 2007).

Compreendemos que a discussão sobre o que é qualidade da educação, que além de ampla, possui características polissêmicas, não pode apenas ser descrita pelos indicadores numéricos estabelecidos por provas e testes aplicados em momentos específicos sem o devido conhecimento sobre qual contexto se insere o/as professores e estudantes, assim como a própria escola. Dourado e Oliveira (2009) dedicaram seus estudos para explicar que a escola possui suas funções sociais e não fica apenas pautada na restrição das diferentes etapas de escolarização. Consideremos, portanto, para o nosso estudo o entendimento sobre a qualidade

socialmente referenciada para que possamos, no mínimo, compreender como as relações entre as diferentes dimensões intra e extraescolares se inter-relacionam para a construção de uma escola eficaz e de qualidade. Ponderamos que a escola para atender à exigência de qualidade deve ser construída sobre os pilares sociais, contemplados pelo planejamento das atividades, infraestrutura adequada, participação das famílias, adequação ao contexto a que se inserem os/as participantes da comunidade escolar, e também de parâmetros estabelecidos pela própria escola que se diferenciam das demais por causa de seus cenários e circunstâncias.

Quando nos referimos à qualidade expressa nos documentos que regulamentam a educação, nos deparamos com uma ideia minimizada do que é ser uma “escola de qualidade”. Um exemplo a ser citado nesse âmbito é o próprio Ideb, que considera que o aprendizado pode ser definido por meio das médias dos/as estudantes em provas aplicadas pelo governo. Assim, a eficácia da educação é medida por meio de indicadores presentes em uma escala de 0 a 10, sintetizada por conceitos e que estabelece que a aprovação escolar e o aprendizado em Português e Matemática são suficientes para indicar se as escolas são ou não de qualidade (BRASIL, 2007).

O Ideb é composto pelos resultados das avaliações que constroem o Saeb. Em nível nacional, o Saeb tem sido estabelecido ao longo dos anos como Sistema de Avaliação, porém em cada estado ou região foram sendo criados os sistemas municipais e estaduais de avaliação em larga escala baseados nos modelos de provas do sistema nacional. Os estados pioneiros desses modelos de avaliação foram Minas Gerais e São Paulo (TRIPODI, 2012). Nos anos 2000 a criação de sistemas estaduais e municipais de avaliação em larga escala foi difundida. Em Goiás, por exemplo, a criação do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego) foi realizada em 2011.

Se por um lado temos a possibilidade de conhecer como os números demonstram em que situação está a Educação, por outro temos a incapacidade de observar qual tem sido a qualidade dela dentro das escolas. Ressaltamos que entendemos como “qualidade” aquela socialmente referenciada. Não consideramos que os processos educativos possam ser medidos apenas por índices numéricos que podem reduzir o trabalho das escolas a apenas metodologias reproduzidas a fim de obter resultados satisfatórios em testes. Bondioli (2004) demonstra que há a necessidade de que todos os/as atores/as do processo educativo estejam em consonância sobre o que é de fato importante para determinar o que é “qualidade” em suas concepções e contextos.

Por todo o exposto, compreendemos que a concepção de qualidade da educação não chegará a um consenso com tanta facilidade, e, por isso, optamos por trazer neste estudo as

nossas visões sobre o assunto de acordo com o que Bondioli (2004) apresenta. Desta forma, entendemos que a escola não pode ficar presa apenas aos comandos externos impostos pelas políticas públicas de avaliação, assim como descreve a autora:

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)

Esclarecemos que há a necessidade de cada unidade escolar estabelecer os seus critérios de indicadores de qualidade, assim como defende Souza (2016) quando cita exemplos de escolas que produzem qualidade socialmente referenciada, ainda que exista a pressão das políticas públicas de avaliação para com estas unidades escolares. Freitas (2005) também nos informa sobre a necessidade de interlocução entre os índices de qualidade impostos pela legislação e políticas públicas em conjunto com as particularidades de cada escola:

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).

Por fim, com a implantação do Saeb e utilização dos resultados de suas avaliações como uma indicação de qualidade de acordo com as suas premissas, assim como das avaliações aplicadas pelas redes de avaliação externa, pesquisas com a temática voltada para as avaliações em larga escala, bem como seus desdobramentos e influências dentro das escolas no trabalho do/a professor/a e rendimento dos/as estudantes, têm sido recorrentes. Por esse motivo, apresentamos a seguir algumas pesquisas que embasaram a nossa busca pelo objeto de estudo que propomos nesta pesquisa, e também nos auxiliaram na elaboração do projeto de pesquisa inicialmente.

2.2.2 Pesquisas em avaliação externa

Para a compreensão do tema desta investigação procuramos conhecer o que tem sido pesquisado nos últimos anos na área de avaliação externa, principalmente no Ensino Médio e, mais especificamente, no Estado de Goiás. A dificuldade em encontrar resultados voltados para esta temática nesta etapa da educação básica nos motivou ainda mais a pesquisar sobre o assunto. Focamos nossas buscas em pesquisas publicadas a partir de 2013, em que os objetivos estavam alinhados com os propostos nesta pesquisa. Escolhemos este recorte por ser o período de inserção de teses e dissertações no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Expomos inicialmente a pesquisa de Medeiros (2013), que é a mais próxima do contexto ao qual dedicamos nossos estudos para a elaboração deste trabalho. Prosseguimos com a apresentação dos dois únicos trabalhos que tiveram o foco principal no ensino médio, seguidos pelos demais, direcionados para o ensino fundamental. Porém, optamos por retratar aqui apenas aqueles que contribuíram para a elaboração e execução de nossa pesquisa, seja pelo tema ou pelas contribuições e resultados que foram encontrados nestes estudos.

Relacionado ao Estado de Goiás, encontramos apenas uma dissertação de mestrado que teve como foco o sistema avaliativo goiano e foi produzida a partir da implantação do Saego em 2011. O estudo de Medeiros (2013) refere-se à aplicação das provas, que até o ano de 2015 ainda era chamada de Avaliação Diagnóstica; portanto, é o trabalho que mais se aproxima de nossa pesquisa no quesito local e tipo de prova externa. As discussões desta autora mostram a preocupação de gestores/as e professores/as com os resultados gerados a partir da implementação de avaliações externas.

A pesquisa de Medeiros (2013) objetivou apresentar e analisar o programa de Avaliação Diagnóstica no Estado de Goiás, desde sua implantação pela Secretaria Estadual de Educação até as práticas pedagógicas aplicadas por professores/as após a divulgação dos dados referentes aos resultados da disciplina de matemática. A autora debruçou seus estudos a tentar compreender se na proposta da Avaliação Diagnóstica existiam traços da avaliação formativa, já que a prova é aplicada em momentos diferentes, podendo ser utilizada inicialmente para diagnosticar o que o/a estudante sabe e o que aprendeu ao final do percurso. Os dados foram construídos a partir da aplicação de questionários com professores/as e gestores/as, além de questionários voltados para estudantes. Como a menção do trabalho de Medeiros (2013) é voltada para a primeira remessa de provas da Avaliação Diagnóstica,

aplicadas no ano de 2012, na qual participaram todas as escolas estaduais de Goiás, ressaltamos que a elaboração das provas, de acordo com autora, era feita a partir da escolha de questões elaboradas por professores/as da rede estadual, porém selecionados pela Secretaria Estadual de Educação.

Como resultados Medeiros (2013) destaca que os/as professores/as pesquisados/as criticam a padronização das avaliações, assim como os erros estruturais das questões. Sobre o treinamento os/as professores/as pesquisados/as, estes relataram que não houve nenhum acompanhamento voltado para a preparação da aplicação das provas, bem como sobre a utilização posterior dos resultados encontrados com as avaliações. Ainda assim, a autora explica que o calendário acadêmico possui as possíveis datas de aplicação dos exames, porém estas são passíveis de mudanças de acordo com as necessidades da Secretaria Estadual de Educação. O sentimento de regulação por parte do governo, com a impressão de que o trabalho do/a professor/a estava sendo constantemente testado, são as opiniões e sensações dos/as profissionais. Assim, os/as professores/as não acham que os/as estudantes estejam sendo testados, mas sim os/as responsáveis pelas turmas. A punição do/a trabalhador/a também é apontada como uma das consequências da existência das avaliações externas.

Medeiros (2013) destaca em seus resultados que a preocupação do estado em criar as provas, e aplicá-las em seguida, favoreceu para que a proposta da avaliação não se mantivesse sólida no que se refere à ideia de contribuir para o planejamento de mudanças após os resultados. A autora ressalta que os/as participantes de sua pesquisa relataram que não passaram por treinamento e que as discussões acerca da Avaliação Diagnóstica não foram realizadas. Dessa forma, se os/a professores/as não conseguem vislumbrar a importância das avaliações, os/as estudantes também não conseguirão compreender os objetivos da avaliação citada. Com relação à avaliação formativa, a autora defende que a proposta da Avaliação Diagnóstica representa um avanço no que tange as avaliações externas, pois não considera apenas o resultado final, já que é aplicada em momentos diferentes, podendo significar uma análise do processo avaliativo.

De acordo com Medeiros (2013), os traços da avaliação classificadora, com métodos pontuais e que reforça a ideia de que a avaliação é um método quantitativo baseado em números, ainda é vislumbrada pelos/as professores/as participantes de sua pesquisa. Assim, a autora comprehende que existe uma necessidade de analisar os resultados enquanto ainda há tempo para buscar caminhos de melhorar o ensino ou sanar os problemas diagnosticados nos exames.

Ao observarmos outros ângulos referentes aos sistemas de avaliação externa, em outros estados do Brasil, nos deparamos com o trabalho de Silva (2014), que retrata a realidade de escolas públicas que possuem atividades em “contra turno” voltadas para a recuperação de estudantes com baixo desempenho. Esta pesquisa se assemelha com o estudo que apresentamos pois, em nosso caso, optamos por pesquisar uma escola que possui o Ensino Médio em Tempo Integral e o estudo de Silva (2014) também relata o cotidiano de escolas estaduais de tempo integral. A pesquisa desta autora aconteceu na cidade de Belford Roxo/RJ e é voltada para as atividades de gestão de uma escola estadual a qual teve, durante a pesquisa citada, a implantação do Projeto Mais Educação nos ensinos fundamental e médio. A autora relata que a extensão das atividades nesta escola com a implantação deste programa não aconteceram com o exercício de atividades como oficinas e aulas de reforço ou atividades culturais, pois a gestão escolar privilegiou estender o horário a fim de produzir resultados melhores nas avaliações externas.

Silva (2014) enfatiza que as atividades de contra turno referentes ao Programa Mais Educação têm sido influenciadas pela aplicação das avaliações externas. Dessa forma, a autora ressalta o quanto a prática das avaliações em larga escala tem alterado a rotina escolar e o trabalho de professores/as em sala de aula. Para a autora, quando a escola é de tempo integral espera-se que ela oferte disciplinas diferenciadas, além de atividades culturais como dança, teatro e esportes. Porém, em sua pesquisa foi observado que os momentos que seriam destinados para estas atividades foi preenchido por atividades de estudo para as disciplinas que são exigidas nas avaliações externas. A autora critica esta ação, por entender que essa interferência dos exames externos tem contribuído para o estreitamento do currículo escolar, porém destaca que com as ações citadas os resultados nas avaliações externas tiveram uma melhora significativa.

Observamos que os/as diferentes participantes do processo de implementação e prática da avaliação externa aparecem sob diversos ângulos nestas pesquisas, porém, notamos que a crítica sobre o que fazer com os resultados e como este impacta a vida e o trabalho docente nos instigou a visualizar em outros trabalhos os desdobramentos da avaliação externa.

Até o momento nos deparamos com estudos e pesquisas em que o Estado federativo atua e possui mecanismos de avaliação em larga escala diferente do Saeb, porém com semelhanças estruturais. O caso do Estado do Mato Grosso foi explorado por Fabro (2015) em sua dissertação de mestrado, no qual a autora analisou a importância e a necessidade de implantação de políticas públicas estaduais voltadas para a avaliação em larga escala. De acordo com a autora, o Estado do Mato Grosso, até o ano de 2014, não possuía um sistema de

avaliação em larga escala, e era avaliado apenas pelo Saeb. A metodologia escolhida foi a aplicação de questionários com gestores/as e professores/as. A autora comenta e faz críticas sobre a aplicação das avaliações, que é realizada de forma amostral, pois segundo ela o modelo não atende as necessidades das escolas, já que não é suficiente para mostrar os reais dados e fragilidades de cada unidade escolar. De acordo com os dados construídos com sua amostra de pesquisa, os dados são disponibilizados para as escolas tardiamente. A autora lembra que estudantes terminam o Ensino Médio mudam de escola e, em todos esses casos, não recebem seu diagnóstico. Finalmente, Fabro (2015) conclui que os resultados, quando disponibilizados dessa maneira, servem apenas para classificar as instituições em boas e ruins de acordo com as notas recebidas.

Por outro lado, Fabro (2015) não desconsidera os benefícios que podem ser ofertados pela aplicação e ampliação dos sistemas de avaliação em larga escala. Como pontos positivos são citados a avaliação de aspectos pontuais do currículo, o favorecimento da revisão de práticas pedagógicas no âmbito de políticas públicas, entre outros. Porém, assim como Medeiros (2013), Fabro (2015) aponta como fragilidade das avaliações externas o fato de serem provas iguais aplicadas a diferentes contextos escolares; portanto, os resultados obtidos não consideram e nem apresentam as especificidades de cada localidade, especialmente em um país de território tão extenso como é o caso do Brasil.

Outra pesquisa selecionada foi a de Noronha (2014), em sua dissertação de mestrado desenvolvida em uma escola de educação básica no município de Campinas com foco na aplicação da Prova Campinas entre os anos de 2008 e 2010 no ensino fundamental. A autora primeiramente estabelece e discute alguns dos desafios de se propor um modelo sistêmico de avaliação vinculado à maneira com que conhecimentos escolares, aprendizagens e ensino são entendidos. A maneira com que a autora nos descreve a elaboração da prova nos remete a um modelo de construção democrática, pautado na integralidade, pensamento, planejamento e produção de forma contextualizada e realizada pelos participantes da educação nesse local. Noronha (2014) entende o termo “resistência” não apenas como o contrário de poder, assim como o termo “indisciplina” aparece em seu estudo como forma de estratégia e quando multiplicada transforma-se e pode ser vista como uma forma de poder.

Quando Noronha (2014) se refere aos termos “resistência” e “indisciplina”, cita que estas atitudes são desenvolvidas tanto pela Universidade quanto pela Secretaria Municipal de Educação (SME), pois neste caso específico de pesquisa é apresentada uma parceria entre estes órgãos a fim de nortear o processo de avaliação. Porém, a participação dos/as professores/as que participaram das avaliações é imprescindível, pois são eles/as que apontam

e se colocam presentes para gerar valores e problematizar a prática. A autora destaca ainda a satisfação em fazer parte da elaboração e correção. Pois, a parceria entre a SME e a Universidade possibilitou também que outros/as agentes da educação, como coordenadores/as, pedagogos/as fossem também corretores das avaliações deixando assim o posto de meros espectadores do processo de avaliação externa que tem acontecido tão corriqueiramente.

Noronha (2014) buscou com seus questionamentos acerca do que se quer provar com tantas avaliações, ou sobre a necessidade de se provar algo a alguém. Assim, exemplos de estudantes que materializam seus medos e sentimento que levam à rejeição das avaliações se tornam propulsores de seus estudos e das críticas realizadas sobre o formato tradicional desenvolvido nas salas de aulas, especialmente nos momentos de aplicação de provas e testes. A Prova Campinas, como é apresentada nessa dissertação, tem a proposta de ser uma avaliação, promovida pela SME de Campinas, com o intuito de avaliar formativamente os/as estudantes. Assim, a prova foi desenvolvida com eixos temáticos, e não apenas de disciplinas.

Nesta dissertação, como a autora faz parte do grupo de corretores das provas supracitadas no trabalho, a metodologia segue a linha de análise de conteúdo, não apenas das reuniões do grupo pesquisado, mas também das próprias avaliações externas aplicadas em Campinas. Seu foco ficou voltado para as questões de Língua Portuguesa e Matemática, e como resultados podemos sintetizar que os conteúdos e capacidades analisadas nas provas, em diferentes textos e questões, não podem ser analisadas apenas sob o olhar de provas. Assim, Noronha (2014) se depara com questões relacionadas ao saber escolar e não escolar presentes nas correções das provas a partir da problematização de uma história constante na prova. Os saberes escolares e não escolares são evidenciados a partir da própria análise dos/as corretores/as, pois cada um visualiza desenrolares diferentes para o texto de acordo com suas percepções. Por fim, Noronha (2014) conclui que, apesar de a aplicação da Prova Campinas ser um ato normativo, construído a partir de práticas avaliativas ritualísticas, ainda assim é possível, por meio de sua aplicabilidade e correção diferenciadas, aplicar e construir práticas diferenciadas de análise para a avaliação.

Noronha (2014) salienta em seus resultados que a construção da Prova Campinas, além de se apresentar como um ato de resistência, pode também representar um início de mudança no sentido de organizar os resultados dessas avaliações. A autora explica que o fato de os/as corretores/as serem da realidade escolar onde se aplicam as provas pode favorecer uma contextualização e um reconhecimento de saberes diferentes daqueles que são avaliados quando apenas pessoas externas à escola fazem este trabalho. Porém, a autora não deixa de

ressaltar que esta prova é uma política pública e cumpre seu papel de avaliar, porém não ranqueia e não classifica os/as participantes. Percebemos, nesse ponto, que a escola a qual nos permitimos pesquisar possui uma certa semelhança com as pesquisadas por Noronha (2014), pois o modelo sobre o qual nos debruçamos possui avaliações elaboradas por professores da unidade escolar com base nos descritores das avaliações externas e que são corrigidas por eles/as, porém, se diferencia no que tange às políticas, pois no caso de nossa pesquisa as provas servem apenas para avaliar escolas de tempo integral no Ensino Médio participantes do mesmo programa educacional, o qual será explicado em capítulos posteriores.

No Estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, a tese de Ivo (2013) reflete o que é comprovado nas pesquisas citadas e se associa a nossa proposta levantando questionamentos sobre a responsabilização dos sujeitos, especialmente dos/as professores.

Com a intenção de analisar as políticas de gestão educacional no município de Santa Maria/RS, Ivo (2013) partiu da ênfase dada à meritocracia, dos índices educacionais e das políticas de avaliação. Assim, a autora optou pelos caminhos metodológicos traçados a partir de entrevistas com gestores/as, com profissionais atuantes na Subsecretaria Municipal e também com professores/as das áreas de Português e Matemática. O trabalho destaca a importância de possibilitar aos/as envolvidos/as no processo educacional, especialmente da avaliação escolar, um momento para explanarem seus anseios e apresentarem suas inquietações sobre a vivência no trabalho. O trabalho de Ivo (2013) debruçou-se sobre uma etapa diferente daquela em que optamos trabalhar, pois a autora entrevistou professores/as do ensino fundamental, porém suas contribuições são significativas e nos permite reconhecer que independente das etapas as consequências das avaliações externas são perceptíveis. Em sua pesquisa, a autora observa que os/as profissionais da área de Educação, quando submetidos/as aos processos de avaliação externa, acabam sofrendo responsabilizações unilaterais. Ficam, inclusive, com medo de serem punidos/as quando os resultados não são os esperados ou não são satisfatórios.

Ainda no trabalho de Ivo (2013), observamos que os/as profissionais da Educação que participaram da pesquisa observaram, nos últimos anos, um estreitamento curricular em função das avaliações externas. Em seus resultados, a autora destaca e descreve a educação infantil como uma preparação e treinamento para provas externas e para as inúmeras outras provas às quais submetemos os/as estudantes ao longo de sua trajetória escolar. Assim, Ivo (2013) entende a elaboração de propostas de currículos unificados como um reforço para a ampliação dos sistemas de avaliação em larga escala, pois, se o que se cobra é igual, logo entende-se que os testes precisam ser iguais para contemplar os mesmos conteúdos. Porém, a

autora relembra que agindo assim o Estado desconsidera as diferenças entre os sujeitos, assim como as diferenças de contexto social e cultural aos quais eles/as estão submetidos.

Pimenta (2012) realizou sua pesquisa de mestrado com o foco na análise sobre como as avaliações externas influenciam no exercício da coordenação pedagógica no Ensino Fundamental I da rede municipal da cidade de Indaiatuba/SP. A autora optou por aplicar questionários e realizar entrevistas com coordenadoras/es pedagógicas/os. A autora faz uma análise sobre como as provas externas foram utilizadas na década de 1990 e salienta que os resultados obtidos não produziam o efeito esperado pelos órgãos reguladores da Educação. Desse modo, além de não terem um caráter representativo para as escolas, os índices gerados pelas avaliações em larga escala também não atendiam às expectativas do governo. Portanto, o trabalho educativo foi se organizando a partir dos dados que recebiam e alterando sua rotina escolar a partir das necessidades encontradas. A autora, por fim, comprehende que os mecanismos de aplicações de provas nas redes municipais são mais eficientes do que os utilizados pelo Estado e pelo Governo Federal, pois no âmbito municipal é possível uma maior participação dos/as professores/as da rede na elaboração e correção das provas.

Ainda sobre o estudo de Pimenta (2012), em suas conclusões é possível observar que o trabalho do coordenador pedagógico também sofre influências das avaliações em larga escala, pois este/a profissional precisa se organizar para atender às demandas que surgem após a divulgação dos resultados. Portanto, o papel do/a coordenador/a é de planejar o trabalho pedagógico antes, durante e depois das avaliações. A percepção dos/as coordenadores/as apresentada no trabalho de Pimenta (2012) é de que as avaliações externas são elementos positivos e fundamentais para o planejamento de ações pedagógicas, além de possibilitar que os/as professores/as possuam um instrumento orientador visando diminuir as dificuldades de aprendizagem dos/as estudantes. Em suma, apesar de apresentar um olhar sobre os aspectos positivos das avaliações externas, Pimenta (2012) ainda destaca que existe o risco de se estreitar o olhar sobre o papel da escola a partir do conhecimento historicamente construído, principalmente se considerarmos o estreitamento do currículo.

Entendemos a complexidade de discutir todos esses aspectos com o exercício da pesquisa, porém escolhemos nossos caminhos metodológicos a partir da necessidade de dar voz aos/as envolvidos/as no processo de organização e aplicação das avaliações externas na escola campo deste trabalho, pois percebemos que em muitos trabalhos de pesquisa apenas os/as avaliadores/as ou os avaliados/as são questionados sobre como as avaliações externas influenciam em sua trajetória. Apresentamos a seguir como a avaliação externa em Goiás, especialmente a ADA, tem sido constituída, vivenciada e estruturada ao longo dos anos.

3 AVALIAÇÃO EXTERNA EM GOIÁS: das diretrizes goianas até a Avaliação Dirigida Amostral

Reservamos para esta seção o contexto das avaliações externas em Goiás, como se iniciaram e quais foram os desdobramentos de documentos como o “Pacto pela Educação” neste Estado.

Apresentamos também como as Escolas de Tempo Integral foram organizadas de forma a dar origem ao que no Estado de Goiás chama-se atualmente de Centros de Ensino em Período Integral (Cepi) e como estas escolas tem se relacionado com as avaliações externas.

3.1 Pacto pela Educação: o contexto goiano

Em Goiás, as avaliações externas em nível estadual tiveram início em 2011 após o lançamento do Pacto pela Educação, documento elaborado e proposto pelo Governo do Estado, que teve intenção de reformar a educação nesse Estado a partir de cinco pilares e 25 metas. Portanto, esse pacto significou grande influência na implantação e aplicação das avaliações externas no estado. Os pilares constantes no documento são: 1. Valorizar e fortalecer o profissional da educação; 2. Adotar prática de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno; 3. Reduzir significativamente a desigualdade educacional; 4. Estruturar o sistema de reconhecimento e remuneração por mérito; e 5. Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino (GOIÁS, 2011). A construção deste documento teve ações estratégicas previstas para os anos de 2012 a 2015, com as discussões realizadas em todas as subsecretarias estaduais e o financiamento ficou a cargo do Movimento Brasil Competitivo, explicado por Cáio Júnior (2011) como uma entidade composta por empresas que realizam empréstimos para projetos governamentais do setor público e privado.

A criação do Pacto pela Educação aconteceu no sentido de firmar as relações com as empresas privadas que foram citadas como parceiras, como a Fundação Itaú e a Fundação Jaime Câmara, assim como estabelecer as metas do Movimento Todos Pela Educação. Nesse sentido, a Fundação Itaú Social aparece com a proposta de disseminar e desenvolver tecnologias sociais voltadas para a educação pública, atuando também junto ao setor privado, especialmente com foco na educação pública integral. A justificativa para a implantação das escolas em tempo integral, bem como a atuação destas instituições citadas, são acompanhadas de justificativas baseadas nos baixos resultados nas avaliações externas no território brasileiro (GOIÁS, 2011).

A justificativa da elaboração e divulgação do documento citado acima nos meios de comunicação da Secretaria de Educação de Goiás (Seduce) são relacionadas aos baixos desempenhos das escolas deste estado no Ideb. Nos anos iniciais, de 1º ao 5º ano, Goiás caiu, em comparação com outros estados, da 7ª posição em 2005 (3,91) para a 8ª posição em 2007 (4,27), que manteve em 2009 (4,90). Nos anos finais, de 6º ao 9º ano, caiu de 10º lugar em 2005 (3,29) para 13º em 2007 (3,45) e para o 15º em 2009 (3,59). No ensino médio, também caiu da 13ª posição em 2005 (2,86) para a 16ª em 2007 (2,82), mantendo-se nessa posição em 2009, com 3,07. As causas dessas notas foram relacionadas à desistência dos/as estudantes, sendo que para sanar estas deficiências apresenta-se a necessidade de mudar o ensino e transformá-lo em uma “Educação de Referência”, descrita como uma forma de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem a partir de um criterioso processo avaliativo, acompanhamento, estímulo e reconhecimento do mérito de todas as instâncias existentes na escola (GOIÁS, 2011).

As propostas de remuneração diferenciada, bônus para escolas que atingissem as metas propostas pelo governo, premiação dos/as “melhores estudantes”, como aqueles/as que se destacam em avaliações estaduais, e reconhecimento social dos personagens da educação por meio de financiamento de viagens, e divulgação midiática foram alguns dos temas abordados no documento “Pacto pela Educação”. Ainda de acordo com dados da Seduce, até o ano de 2011 os índices de avaliação da Educação utilizados para verificar e justificar os avanços neste estado eram apenas os números fornecidos pelo Ideb. Portanto, apenas dados quantitativos foram utilizados para justificar a criação do Pacto pela Educação (GOIÁS, 2011).

Libâneo (2011) publicou suas críticas a respeito das diretrizes do Pacto pela Educação e ressaltou que a proposta de reforma educacional goiana, além de estar amparada pelas ideias neoliberais, ainda tratava de uma política pública baseada em resultados com a fixação de metas e indicadores quantitativos. O autor afirma que a proposta das metas deste documento é inspirada nos mesmos ideais de organismos internacionais como o Banco Mundial. Libâneo aponta que, nesse contexto, as avaliações, sobretudo as externas, tornam-se um meio de medir as competências dos/as profissionais para que os resultados sejam vislumbrados. Por fim, o estudioso tece suas críticas sobre a regulação imposta por estas políticas públicas e informa que a responsabilização das escolas, dos/as professores/as e dos/as estudantes podem ser algumas das consequências visíveis da instrumentalização do Pacto pela Educação.

A partir 2011, com a reforma da educação goiana, as avaliações externas em Goiás foram realizadas em dois modelos: a Avaliação do Sistema de Avaliação Educacional do

Estado de Goiás (Saego) e a Avaliação Diagnóstica. Os instrumentos de avaliação aplicados pelo Saego tiveram como objetivos obter resultados e compará-los com os índices obtidos no Saeb a fim de aplicar políticas públicas capazes de sanar as deficiências encontradas com estes testes (GOIÁS, 2015a). As provas do Saego eram aplicadas ao final do ano letivo em turmas de 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, sendo composta pelo total de 42 questões divididas entre as disciplinas de Português e Matemática e alguns questionários pessoais, totalizando 64 perguntas. Os resultados eram utilizados para compor o Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiás (Idego). Ressaltamos que o modelo de aplicação das provas do Saego não sofreram alterações ao longo dos anos (GOIÁS, 2015a).

Como citado, o outro modelo de prova externa aplicada em Goiás entre os anos de 2011 e 2014 foi referente às avaliações diagnósticas que aconteciam em todas as escolas bimestralmente, com foco nas disciplinas de Português e Matemática. De acordo com a Seduce, os objetivos dos testes eram avaliar o desempenho de estudantes e seu caráter era diagnóstico. Até o final de 2014 a avaliação em Goiás recebia o nome de “Avaliação Diagnóstica” e era aplicada para as turmas de 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Médio Semestral e EJA 3ª Etapa (GOIÁS, 2015a).

A partir do ano de 2015 a aplicação das provas da antiga “Avaliação Diagnóstica” passou por reformulações, passando a se chamar “Avaliação Dirigida Amostral” (ADA). A aplicação continua sendo bimestral no formato de uma prova no início para “diagnosticar” as deficiências e outra ao final do bimestre, para verificar se houve melhoria no rendimento dos/as estudantes. As provas possuem questões diferentes, porém contemplam os mesmos conteúdos. As principais alterações foram voltadas para a sua aplicação, que deixou de acontecer em todas as unidades para serem aplicadas apenas em algumas unidades em forma de sorteio, e a composição da prova, que inicialmente continha questões apenas de Português e Matemática e passou a conter questões da área de Ciências da Natureza, sendo dez questões de cada área, totalizando trinta questões (MARTINS, 2016). Como consequências deste formato de avaliação, pode-se induzir ao estreitamento curricular, com respaldo da ideia de que o que aparece nas avaliações externas possui maior relevância se comparado com os demais conteúdos. Barbosa e Vieira (2013) ressaltam que resultados de pesquisas em escolas estaduais de São Paulo tiveram o currículo como um dos efeitos de suas provas externas. Para as autoras, a interferências de organismos externos influencia diretamente no que é trabalhado dentro das unidades escolares.

A ADA, como o seu nome sugere, segue a ideia de amostragem de caráter diagnóstico, e passou a ser aplicada em apenas algumas escolas sorteadas na semana de sua aplicação e os/as gestores/as informados/as via memorando circular. No caso do Município de Itumbiara foram sorteadas duas escolas estaduais por semestre, sendo uma unidade escolhida para a aplicação no 9º ano do ensino fundamental e outra no 3º ano do ensino médio. Dessa forma, todas as escolas estaduais, em tese, continuaram seus trabalhos aguardando a possível aplicação dessas provas (GOIÁS, 2015b).

Em Itumbiara, município que possui o total de 22 escolas públicas estaduais nas quais vinte delas ofertam o Ensino Médio, foram sorteadas apenas duas escolas no primeiro semestre do ano letivo, e outras duas escolas no segundo semestre. Ainda no ano letivo de 2015, a primeira ADA aconteceu no mês de abril, sendo aplicada para estudantes dos 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. O instrumento foi composto por trinta questões, sendo dez de Língua Portuguesa, dez de Matemática e dez de Ciências da Natureza. De acordo com a Subsecretaria Estadual de Educação de Goiás, a avaliação tem como objetivo central diagnosticar possíveis problemas de dificuldade apresentados pelos/as estudantes, sem possuir o valor de classificação ou ranqueamento de escolas, estudantes ou Subsecretarias. Assim, depois de finalizadas a análise dos resultados, todas as escolas recebem as orientações pedagógicas a serem seguidas, ainda que a escola não tenha participado dos testes (GOIÁS, 2015b).

A ADA é composta pelos seguintes instrumentos: frequência de turma, encaminhado para o/a aplicador/a para coletar as assinaturas dos/as estudantes que realizaram a avaliação; ata de turma, documento onde registram-se as ocorrências da aplicação; orientações para aplicação da prova, disponibilizado para orientar quanto ao preenchimento dos documentos de aplicação e instrumentos de correção; e, por último, os próprios instrumentos de correção, que incluem a avaliação gabaritada e comentada (Gabarito, Descritor, Expectativa de Aprendizagem e Comentário de cada item), Gabarito e tabela dos descritores e Quadro de correção (MARTINS, 2016). Todos os documentos citados são entregues à unidade escolar de aplicação pelas Subsecretarias Estaduais de Educação.

A ADA passa por quatro ciclos (bimestres) durante o ano letivo, sendo que cada ciclo é de duas etapas, intermediadas por um Plano de Intervenção. Em sua primeira etapa realiza-se uma primeira avaliação com o intuito de diagnosticar os conhecimentos prévios dos/as estudantes. Na segunda etapa acontece uma nova avaliação com o intuito de acompanhar o aprendizado no decorrer do bimestre.

A realização da ADA, bem como sua elaboração e correção, tem como modelo as expectativas de aprendizagem do Currículo Referência da Rede Estadual de Ensino de Goiás e dos descritores de Língua Portuguesa e Matemática, relacionados na Matriz de Referência do Saeb; portanto, os resultados devem contemplar um índice mínimo para serem considerados significantes. A prova de Ciências da natureza tem como ponto de partida os descritores elaborados pela Seduce, assessorada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora, em Minas Gerais. Assim, quando os/as estudantes participantes da ADA obtêm resultados inferiores aos esperados em algum desritor, a Subsecretaria encaminha a todas as escolas orientações pedagógicas voltadas para a melhoria dos resultados. Por exemplo, se os desritores voltados para a identificação de relações coesivas de textos forem apontados com resultados críticos, as orientações podem sugerir que a escola trabalhe com os/as estudantes textos de diferentes tipos e realize a comparação entre eles para melhor identificação de suas diferenças estruturais e temática, porém cabe à escola optar pelas metodologias a serem utilizadas (GOIÁS, 2016a).

As avaliações em larga escala no estado de Goiás sofreram alterações, porém, a partir do Pacto pela Educação, ocorreram outras mudanças no modelo educacional, justificadas pela necessidade em atingir as metas propostas pelos índices que medem a “qualidade” do ensino, e também atender ao documento citado.

3.2 Pacto pela educação: um teste para posteriores reformas

No estado de Goiás não houve apenas mudanças na estrutura das avaliações externas, mas também no que tange às estruturas escolares. Como frutos dessas propostas de reforma da educação presentes no documento Pacto pela Educação (Anexo F), especialmente na gestão e infraestrutura das unidades escolares em Goiás, podemos citar a criação de escolas de tempo integral voltadas para o Ensino Médio como projetos piloto para a promoção do aumento dessas unidades em todo o estado, este foi o chamado Programa Novo Futuro. Essas escolas visam atingir melhores resultados em aprovações em vestibulares, avaliações aplicadas pelo governo, bem como criar mecanismos diferenciados de avaliação, como por exemplo, a estrutura de provas de blocos, aplicadas semanalmente e elaboradas de acordo com os desritores das avaliações externas, além de simulados com datas específicas para atender as exigências do Enem (SILVA; ROCHA, 2014).

Silva e Rocha (2014) esclarecem que a Secretaria Estadual de Educação de Goiás criou Gerências exclusivas para orientar o Programa Novo Futuro como coordenações

administrativas capazes de conduzir o programa, sendo que a parte prática ficou determinada pela criação dos Cepi, unidades especializadas em oferecer os anos finais do Ensino Fundamental (9º ano) e o Ensino Médio em tempo integral. Os autores ressaltam que a criação dessas escolas foi realizada a partir da parceria do Programa com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação de Pernambuco (ICE/PE), o qual foi responsável pelo treinamento e criação de materiais de apoio em Goiás.

Silva e Rocha (2014) salientam que a criação desse modelo de escola em tempo integral para os anos finais da educação básica teve como objetivo principal melhorar os índices das escolas estaduais de Goiás nos resultados fornecidos pelo Idego e, posteriormente, pelo Ideb. Portanto, segundo os autores, a implantação desse modelo, além de não ter um caráter de melhoria social, apenas se apresenta como complementar ao turno regular da escola pública. Porém, como a extensão do Programa Novo Futuro em todas as escolas do estado não se mostrou financeiramente viável, apenas 21 unidades foram selecionadas para o modelo. Notamos, portanto, grandes semelhanças com o Programa Ganhe o Mundo (PGM) implantado em Pernambuco, onde escolas públicas regulares foram transformadas em unidades de Tempo Integral sem a alteração da matriz curricular básica, contando apenas com o acréscimo de disciplinas eletivas e outras voltadas para a preparação para a vida social, para os vestibulares e para o Enem (PERNAMBUCO, 2016).

A proposta de mudança no Ensino Médio em Goiás, iniciada pelo Programa Novo Futuro, teve suas raízes com o Pacto pela Educação, que em suas diretrizes defendia a ideia de que um currículo mínimo (base) seria um dos pilares na melhoria da Educação. Além disso, a elaboração de materiais didáticos com o objetivo de construir bancos de aulas esteve presente na idealização das alterações propostas. Com relação ao tempo integral, o argumento utilizado esteve relacionado à ampliação de escolas em tempo integral, inclusive para o ensino médio, favorecendo também nestas unidades a parceria com outras instituições de ensino e empresas. Ainda no sentido de propostas de alterações, surgiu a discussão do “Novo Ensino Médio” voltado para a profissionalização dos/as estudantes visando um menor abandono dos estudos, assim como foi aplicado no Programa Novo Futuro (GOIÁS, 2011).

Em seus objetivos citados, o Programa Novo Futuro propõe atender e consolidar as metas do Plano Nacional de Educação, que estabelece em sua meta a nota seis e a obrigatoriedade do Estado em oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) estudantes(as) da educação básica (BRASIL, 2015). O Programa Novo Futuro foi consolidado a partir da Lei nº 17.920,

de 27 de dezembro de 2012, e foi revisto pela Lei nº 18.671, de 13 de novembro de 2014, no Estado de Goiás (GOIÁS, 2014b).

Os Cepi foram implantados no ano de 2012, com 26 unidades no Estado de Goiás, sendo apenas uma no município de Itumbiara, com a possibilidade de ampliação prevista para os anos de 2016 a 2018. Estas unidades possuem foco voltado para os anos finais do ensino fundamental e médio. A legislação estabelece que nas unidades escolares representantes do Programa Novo Futuro os/as professores/as devem ficar sob regime de dedicação exclusiva, recebendo um acréscimo equivalente a R\$ 2.000,00, porém o profissional perde este direito em casos de afastamentos ou ausências de qualquer natureza, exceto férias e licenças para gestantes, paternidade e adoção (GOIÁS, 2012). O Programa de escolas de tempo Integral de Goiás teve seus pilares baseados na estrutura implementada no Estado de Pernambuco que conta atualmente com 328 escolas de tempo integral e semi-integral, de acordo com Secretaria Estadual de Educação de Goiás e da Secretaria Estadual de Educação do Pernambuco (PERNAMBUCO, 2015). O documento Pacto Pela Educação prevê a remuneração especial para as escolas de tempo Integral, além do bônus para servidores que conseguissem fazer com que os/as estudantes obtivessem bons resultados nas avaliações externas (GOIÁS, 2011).

Os modelos de Escolas em Tempo Integral voltados para a etapa final do ensino fundamental e médio, além de serem desenvolvidos para atender às metas propostas pelo Plano Nacional de Educação, são também implantados de acordo com o modelo empresarial descrito pelo Instituto de Corresponsabilidade em Educação (ICE, 2013a). Nesta referência é apresentado o Modelo de Gestão chamado de “Tecnologia Empresarial Sócio educacional”, que tem como um de seus princípios fundamentais a educação de qualidade como um “negócio da escola”, no qual se visa, em primeiro lugar, a geração de resultados e, consequentemente, a satisfação da comunidade com o desempenho de estudantes, educadores/as e gestores/as. Assim, de acordo com a proposta, todos/as estão a serviço da comunidade e de investidores sociais de acordo com os resultados encontrados e construídos (ICE, 2013a).

Entendemos, a partir do exposto, que as reformas educacionais que aconteceram nas últimas décadas, bem como a implantação de diversos tipos de provas externas a fim de construir dados quantitativos e realizar testes com modelos diferentes de educação, como o caso das escolas de tempo integral, têm sido influenciadas por órgãos e instituições de caráter financeiro. Em Goiás, por exemplo, o Programa Novo Futuro iniciou-se como uma parceria entre o Governo do Estado e a Fundação Itaú. Dessa forma, estudantes que obtiveram resultados significativos em avaliações externas, de acordo com as exigências dos testes em

larga escala ganharam, até o ano de 2014, um incentivo financeiro que só pode ser sacado ao final do Ensino Médio, assim como foi vislumbrado no Pacto pela Educação (SILVA; ROCHA, 2014).

O Programa Novo Futuro já referenciado ao longo deste estudo espelhou-se no Programa instalado no estado de Pernambuco, como já citado, que por sua vez foi firmado embasado pela ideia das Escolas Charter, que Dias e Guedes (2010) esclarecem como:

O modelo charter – escola pública com maior autonomia, cuja gestão é compartilhada entre os setores público e privado – tem se mostrado, em algumas experiências, um exemplo inovador na formação de parcerias entre empresas, lideranças, organizações da sociedade civil e Secretarias de Educação, na reunião de esforços para a melhoria da gestão e ensino na rede pública. Financiadas em parte pelo governo e em parte pela iniciativa privada, as escolas charter operam livres de muitas leis e regulamentos a que está exposta a maioria das escolas públicas, podendo inovar com maior facilidade na gestão do ensino. Embora representem uma fração minoritária das escolas públicas, podem ocupar um papel importante no debate sobre reformas educacionais. A expectativa dos defensores do modelo é que ele provoque um efeito cascata, com repercussões nas decisões de gestão da rede pública da qual faz parte (DIAS; GUEDES, 2010, p. 10).

Dias e Guedes (2010) ainda citam como propostas para melhorar os resultados das escolas em testes propostos pelo governo, e diminuir a evasão a implantação de OSs⁶ na educação. Portanto, lembramos que essa proposta foi feita em Goiás, porém gerou muitas reivindicações por causa de movimentos estudantis em todo o Estado e, por fim, a implantação não foi realizada com a justificativa de que não apareceu nenhuma OS que pudesse atender às exigências necessárias (GOIÁS, 2015a). Destacamos também que, nesse modelo, o foco nos resultados quantitativos é cada vez mais evidente, pois a contratação e a permanência de professores/as e gestores/as fica vinculada ao desempenho obtido nas avaliações externas propostas aos/as estudantes, assim como de fiscalizações e avaliações voltadas aos/as profissionais da Educação.

Estudos realizados por Gatti (2009) e sua defesa sobre o momento de ampliação da avaliação de desempenho gerados pelos sistemas educacionais mostram que devemos nos remeter aos processos históricos que contribuíram para esses aspectos. Assim, percebemos que alguns estudiosos sobre a temática de avaliação e políticas públicas educativas defendem a mercantilização da educação resultantes de sua modificação advinda das questões sociais e econômicas e que o modelo atual de educação privilegia os resultados em detrimento dos

⁶ Uma Organização Social (OS) é uma entidade sem fins lucrativos, uma associação que, por cumprir determinados requisitos exigidos em Lei, é considerada apta para fazer parceria com o Estado nas áreas da saúde, cultura, educação, serviços sociais, etc. Dentre os requisitos estão a finalidade NÃO lucrativa e o comando da associação por um Conselho de Administração com membros do Estado e da Sociedade (SEDUCE, 2015).

demais aspectos que poderiam e deveriam ser abordados nesse âmbito, como exemplo a qualidade social da educação. Lessard e Carpentier (2016) apontam que o referencial de políticas educativas pautadas na eficácia e eficiência é advinda da aplicação de políticas de avaliação que tem suas raízes nos países industrializados e são enraizados no referencial de modernização e universalização do ensino.

Compreendemos que ampliação das escolas de Ensino Médio em tempo integral em Goiás, influência do modelo de Escolas Charter, onde instituições financeiras e OSs podem tornar-se mediadoras e patrocinadoras dessas unidades, nos possibilita a discussão sobre diversos fatores a serem considerados como o caso da responsabilização dos sujeitos, busca por resultados melhores em testes padronizados e sua consequente influência no trabalho escolar. Assim, compreender como a ideia de quase-mercado e como o controle do modelo capitalista tem sido importante para a nossa atual aplicação de diversas provas em larga escala é o principal objetivo do nosso próximo subtítulo.

3.3 As raízes do quase mercado na educação brasileira: o Estado de Goiás em foco

Nos últimos anos, as políticas públicas de avaliação têm seguido o par centralização/descentralização e, ainda, a responsabilização dos agentes. Temos exemplo de países como: os Estados Unidos, que privilegiam a concorrência e a interação entre ensino público e privado; Reino Unido e Bélgica, que pautam a educação nos quase mercado; e a França, com os mercados oficiosos (LESSARD; CARPENTIER, 2016). No que se refere ao Brasil, Freitas (2012b) salienta que têm aparecido algumas preocupações por parte de governantes em relação ao papel da educação. Para este autor, a crítica relacionada à inserção de organizações e da indústria educacional prejudica a real intenção educacional e faz com que a economia seja o foco principal, e não mais o processo de ensino e aprendizagem.

Nas últimas décadas, não só no Brasil, as políticas institucionais pautadas na parceria público-privado e também na implantação de diversos modelos de provas externas têm sido as de maior destaque, sendo que esse é o resultado da regulação mercantil que temos vivenciado. Lessard e Carpentier (2016) chamam nossa atenção para os mecanismos de controle que são regidos pelo controle de autoridades políticas reconhecidas, tal qual podemos citar como exemplo nosso país e o que nos apontam Bertagna, Mello e Polato (2014): que a governança é exercida por parte do Estado, porém somente acontece se este tiver condições financeiras e administrativas para transformar a realidade. A proposta, então, é de assumir uma

administração pública mais eficiente, chamada de gerencial, com ênfase no controle de resultados.

Para Lessard e Carpentier (2016), regulação é “um processo de produção, apropriação, confrontação e transformação das normas de ação pelos agentes” (p. 112). Os autores relembram que ações da "OCDE impulsionaram e conduziram uma renovação nos modos de regulação e organização escolar e ainda citam a década de 1970 como propulsora desse movimento do neoliberalismo com a mudança nos aspectos públicos, como é o caso da crescente privatização de certas operações e a desregulação do sistema privado.

Bertagna, Mello e Polato (2014) fazem suas críticas sobre as influências não só da OCDE, mas também do Banco Mundial. Assim, como a instituição escolar é fortemente motivada pelas mudanças pelas quais perpassam a sociedade, além dos impactos exercidos pela reforma do Estado, a educação sofreu influências de organizações financeiras internacionais como o Banco Mundial. O impacto na sala de aula, sobretudo na década de 1990, foi expor o/a professor/a às guias e avaliações para “medirem” o aprendizado dos/as estudantes como se fosse possível. A proposta do Banco Mundial para a melhoria da qualidade, portanto, estava pautada nas avaliações em larga escala, onde a aplicação de testes e provas padronizadas aplicadas a redes de ensino possuíam como objetivo verificar o desempenho dos/as estudantes em conteúdos considerados mínimos para cada etapa de ensino.

A nova gestão pública a qual nos remete os autores Lessard e Carpentier (2016) tem como características fundamentais a criação dos mercados e quase mercados, concorrência entre empresas públicas e privadas, meritocracia como incentivo para os/as funcionários/as e inspiração dos setores de recursos humanos de empresas públicas através do privado. Além disso, a oferta de serviços para o público passa também a ser como acontece no privado, sendo que os/as “clientes” pagam pelo serviço recebido. Essas consequências da lógica empresarial remetida e implantada na educação fazem com que ela perca sua essência de bem público e democrático, como é evidenciado pela fala de Freitas:

Ao ser aprisionada na lógica empresarial, a educação perde sua dimensão de um bem público mais amplo, cujos horizontes devem ser um projeto de nação e não apenas a expressão de uma demanda de um dos seus atores, os empresários, por mais importante que estes possam ser. (FREITAS, 2012b, p. 3)

Com a lógica de quase mercado as políticas públicas de educação influenciaram diretamente a maneira com que a avaliação se apresenta e ganha seus significados, fazendo

com que ela seja vislumbrada como um resultado de metas a serem atingidas em um determinado período. Ainda de acordo com a lógica do mercado e capital, a necessidade de se criar resultados satisfatórios ganha espaço. Assim, a avaliação passa também a ser um mecanismo de controle, com a finalidade de produzir produtos, e a tendência de testar os mecanismos sistêmicos de controle e avaliação começam a surgir. Souza e Oliveira (2003) também fazem seus apontamentos sobre a competição gerada pelas mudanças ocorridas na educação por meio da lógica capitalista de mercado, como é comprovado em seus estudos:

[...] avaliação legitima “valorações” úteis à indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações nos rankings, definidos basicamente pelos desempenhos em instrumentos de avaliação em larga escala. Tal competição é garantida pela associação entre desempenho e financiamento, podendo redundar em critérios para alocação de recursos, que incidem, até mesmo, em remunerações diferenciadas dentro de sistemas de ensino que até a pouco trabalhavam com a noção de remunerações isonômicas. (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 875)

Nesse sentido, entendemos que a forte influência do mercado capitalista ao qual nossa sociedade está submetida tem modificado a educação no Brasil. É importante relembrar, como apresentado pelo histórico de Melo e Duarte (2011), que nos últimos governos brasileiros, de FHC, Luiz Inácio Lula da Sila e Dilma Rousseff, as reformulações educacionais têm sido direcionadas para a universalização da educação buscando atender as demandas do mercado de trabalho. Kuenzer (1999) também nos apresenta as consequências dessa maneira de gestão estatal da educação, salientando que, quando a educação profissional é foco no ensino médio, criamos outro problema, que é a ideia de substituição do ensino superior pelo ensino técnico. Assim, entendemos que essa “substituição” contribui ainda mais para as desigualdades sociais, o que não nos remete à democratização da educação, pois ela ainda terá algumas etapas reservadas às camadas mais equilibradas financeiramente. Atualmente, podemos vislumbrar efetivamente estes impactos com a proposta de reforma do Ensino Médio promulgada junto com a Lei 13.415/2017, que institucionaliza a educação em nível médio voltada para o mercado de trabalho, formando os/as jovens da escola pública de acordo, teoricamente, com a escolha para a área a qual se almeja seguir carreira de trabalho e/ou estudos posteriores (BRASIL, 2017).

Ainda sobre a lógica de mercado e/ou quase-mercado que começou a ter fortes tendências entre as décadas de 1980 e 1990 e que gerou mudanças no plano infra estrutural, com fortes influências neoliberais, além de alterar os processos produtivos, culminou na mudança de outras esferas, por exemplo a educação. Nesse sentido, a ideia de privatização

começa a se tornar vigente, porém com uma roupagem diferente, pois não tratava-se da venda de empresas e escolas, mas sim de uma implantação de modelos de gestão ancorada na lógica de mercado. Porém, é importante ressaltar que a ideia de mercado, ou o pensamento de que as escolas podem atender em sua totalidade às exigências do capitalismo, como os/as autores/as destacam, é muito limitada. Pois, ao considerarmos as escolas públicas, estas regidas por leis governamentais, além das questões de localização geográfica, não estão disponíveis para todos, logo a competição, tal qual é observada no modelo capitalista, já fica comprometida (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

Melo e Duarte (2011) exemplificam muito bem o que Souza e Oliveira (2003) nos apresentam, pois de acordo com estas autoras, durante os governos de FHC e Lula as parcerias entre o Sistema S e redes estaduais de ensino foram muito incentivadas. Quando nos remetemos a essa ideia de parcerias, entendemos que as metas estabelecidas para as escolas a partir da quantidade de estudantes que entram, permanecem e saem da unidade escolar, impactam na quantidade de melhorias que são introduzidas pelos agentes externos de financiamento, como é o caso das parcerias citadas pelas autoras. Nesse sentido, a responsabilização dos sujeitos se torna recorrente e a cobrança de números se assemelha ao que é proposto nos modelos de avaliação externa no Brasil.

Assim, quando a instituição de ensino é colocada sob o âmbito da avaliação externa, onde órgãos externos a essa unidade se tornam os criadores de métodos de avaliação, assim como se apropriam de resultados que antes eram internos à escola, compreendemos que a cobrança de melhorias voltadas para os resultados se torna apenas responsabilidade de quem dela participa internamente, gerando uma competição e preocupação por resultados numéricos cada vez melhores. Machado (2012) destaca que a aplicação das avaliações em larga escala tem a função secundária de aproximar o avaliador (governo) do avaliado (escola). Como exemplo, a autora cita a Prova Brasil, que fornece resultados por região e município, porém, sem desconsiderar os resultados por escola. Assim, o que antes era resultado apenas conhecido dentro das escolas ganha um aspecto público.

A autora explicita que o problema das provas externas não é o levantamento de dados, mas sim a aplicação destes. É necessário realizar discussões e proposições de mudanças a partir dos resultados apresentados para que se construa uma educação de qualidade. Porém, o que se tem observado é que os resultados servem mais para a produção de rankings que classificam as escolas estimulando a competição. Assim, incentiva-se a “lógica de economia de mercado”, na qual quem possui maior nota teoricamente oferece o melhor produto (MACHADO, 2012).

Freitas (2012a) vai além de considerar apenas a responsabilização dos/as sujeitos como resultados das políticas públicas de educação no Brasil, pois ele ainda nos remete à análise de uma nova abordagem que está sendo construída na promoção dessas políticas públicas por meio dos conceitos de responsabilização, meritocracia e privatização. Como responsabilização o autor entende a busca incessante pelo aumento na média em testes nacionais e internacionais, com a consequente culpabilização dos sujeitos envolvidos. A meritocracia explica como a distinção ou sanções fornecidas com base no mérito de ter ou não aumentado as médias propostas. Por último, a privatização é o que tem sido explanado anteriormente por outros/as autores/as que, em suma, trata-se da construção de um espaço público não estatal, que conta com a contribuição de outros setores econômicos além do Estado.

Na linha de trabalho e estudos de Freitas (2012a), as autoras Bertagna, Mello e Polato (2014) fazem uma análise mais específica sobre as avaliações em larga escala e criticam a competitividade gerada pelos rankings, pois ela privilegia a meritocracia em detrimento do trabalho coletivo. Afirmando também que até o trabalho de gestão é influenciado pela pressão por obtenção de resultados, e que a avaliação aplicada sobre estes moldes não auxilia na solução de problemas, apenas aponta os problemas e dificuldades.

A avaliação, para alguns autores e autoras, deve ser realizada para além da sala de aula, considerando que os processos educativos, bem como sua análise, devem ser feitos a partir de diversos níveis para conseguirmos chegar a uma educação de qualidade. O modelo de avaliação em larga escala remete a um padrão de avaliação e, consequentemente, a um padrão de qualidade. Assim, a lógica do mercado capitalista é implantada e subsidiada pela aplicação de avaliações externas, sendo que a padronização e homogeneização dos currículos também são alguns dos efeitos colaterais desse modelo avaliativo (BERTAGNA; MELLO; POLATO, 2014).

Nesse tipo de avaliação a intenção é de efetivar os sistemas educacionais pela construção de dados a partir de questionários, provas padronizadas, etc. O intuito dessas avaliações é de formular, reformular e monitorar as políticas públicas educacionais vigentes. O problema é que os resultados têm sido utilizados para a promoção da classificação/seleção de estudantes, professores/as, gestores/as e escolas, ao invés de servir para a emancipação dos indivíduos. Nesse sentido, Machado (2012) faz uso de seus estudos para explicar que os dados obtidos por meio de testes em larga escala só conseguem ser efetivos se forem utilizados pela escola para provocar mudanças. A autora explana mais especificamente sobre a gestão das escolas, como podemos observar nesse trecho:

Os dados coletados e disponibilizados pelo Inep, quando apropriados pelo diretor e pelo coordenador da escola, podem contribuir para a reflexão sobre todas as áreas de atuação da gestão escolar, mas devem, principalmente, servir à análise sobre a efetiva condução da escola na realização da sua função social na sociedade democrática que, como dissemos anteriormente, deve garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos. (MACHADO, 2012, p. 5)

Torna-se necessário relembrar que, apesar de os dados serem disponibilizados, os testes aplicados de forma externa à unidade escolar podem não surtir efeitos para o/a estudante pois, de acordo com estudos de Machado (2012), não é mais possível que a gestão da escola discuta os resultados, pois em muitos casos quando os resultados chegam até a escola alguns/mas estudantes não mais pertencem à instituição. Porém, a autora comprehende que é possível reconsiderar e mudar procedimentos para os próximos anos. Entendemos que se os resultados forem utilizados para provocar mudanças, análises e discussões no ambiente escolar o caráter da avaliação, seja ela interna ou externa, isto acaba resultando em melhorias para a educação.

A partir do exposto, destacamos a pertinência de estudar como as avaliações externas, assim como as mudanças no cenário educacional, têm sido vislumbradas dentro das unidades escolares por meio dos relatos de experiências de profissionais e estudantes que passam pelo processo de avaliação externa. Com a crescente ampliação de escolas de tempo integral, que já estava acontecendo nos últimos três anos em Goiás, e também com a aprovação da reforma educacional em 2017 que pretende estender o período integral para a maioria das escolas de Ensino Médio, percebemos a importância de apresentar nossos resultados no próximo capítulo, pois retratamos uma escola em que há semelhanças com esse modelo educacional antes da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

4 A AVALIAÇÃO EXTERNA NA PERSPECTIVA DOS/AS ESTUDANTES, PROFESSORES/AS E GESTORES/AS

Nesta seção discutiremos os resultados das entrevistas e grupos focais, bem como documentos fornecidos pela E. E. Aurora Maria Nascimento. As subseções estão divididas de modo que apresentaremos primeiro uma caracterização da instituição, seu funcionamento, horários e particularidades referentes ao Programa Novo Futuro, o que torna a unidade escolar diferente das demais escolas que não fazem parte deste projeto.

Prosseguimos com a apresentação do perfil das entrevistas e dos/as participantes dos grupos focais a fim de retratar suas características a partir da idade, escolaridade e tempo de estudos ou serviços na instituição participante da pesquisa.

Como nossos objetivos foram construídos a partir da necessidade de apresentar as “vozes” daqueles/as que participam da unidade escolar, possibilitando que cada um/a possa apresentar suas dificuldades, esperanças, pensamentos e percepções, bem como suas sugestões sobre o tema avaliação educacional, mais especificamente acerca da avaliação externa, este capítulo também é voltado para a análise dos dados construídos a partir dos relatos da gestora, das coordenadoras, dos/as professores/as e dos/as estudantes.

4.1 A Escola Aurora Maria Nascimento

A escola participante da pesquisa faz parte da Subsecretaria Regional de Educação de Itumbiara. Em Goiás, a Secretaria Estadual de Educação realiza seus trabalhos de forma descentralizada com Subsecretarias diferentes atuando nas diferentes microrregiões de Goiás, possibilitando uma atuação de acordo com as particularidades de cada localidade. A escola participante desta pesquisa está localizada na Subsecretaria Regional de Educação de Itumbiara, da qual, além deste município, fazem parte também as cidades de Bom Jesus de Goiás, Buriti Alegre e Cachoeira Dourada.

A cidade de Itumbiara-GO fica localizada na divisa com o estado de Minas Gerais e pertence à Mesorregião do Sul Goiano e Microrregião do Meia Ponte. Por isso, foi a escolhida para ser a sede da Subsecretaria Regional de Educação, uma vez que é o maior município entre os demais que fazem parte desta regional. Situa-se ao sul da capital do estado ficando a, aproximadamente, 200km desta. Ocupa uma área de 2461 km² e possuía, em 2016, segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uma população de 101.544 habitantes. Nesta cidade, vinte escolas oferecem o Ensino Médio, todas elas estaduais, atendendo às Diretrizes Educacionais vigentes no país (IBGE, 2016).

Abaixo segue o mapa com a localização das subsecretarias, com destaque para a de Itumbiara (GOIÁS, 2017).

Figura 1 - Mapa das Subsecretarias Estaduais de Goiás com ênfase na Subsecretaria Regional de Itumbiara



Fonte: <http://www.seduc.go.gov.br/subsecretarias/?Itumbiara>.

Como parte dos procedimentos de pesquisa para a escolha da unidade participante foram realizadas visitas a unidades escolares da rede Estadual de Educação sediadas pela Subsecretaria Regional de Educação de Itumbiara. Porém, apenas duas delas demonstraram interesse em participar da pesquisa, e optamos por escolher a unidade escolar que foi sorteada para a participação na ADA no ano de 2016 no primeiro semestre. Esta unidade escolar obteve resultados satisfatórios, além do aumento das notas no Ideb construído a partir da aplicação de avaliações em larga escala.

Atribuímos um nome fictício para a escola para preservar seus dados e facilitar a discussão sobre os resultados construídos. Escolhemos o nome de Escola Estadual Aurora Maria Nascimento, em homenagem a uma militante e guerrilheira da Ação Libertadora Nacional, organização de extrema-esquerda integrante da luta armada contra a ditadura militar brasileira falecida em 10 de novembro de 1972. Aurora Maria Nascimento militou durante o período de 1967 e 1968 quando estudava Psicologia na Universidade de São Paulo e colaborava com a imprensa da União Nacional dos Estudantes (UNE), de São Paulo. Aurora Maria Nascimento Furtado faleceu aos 26 anos após ser torturada e ainda teve seu corpo cravejado de balas após sua morte (VARANIS, 2016). Nossa interesse em homenagear uma mulher que lutou pelos direitos estudantis na época da ditadura militar ficou ainda mais forte pela necessidade em ouvir o movimento feminista, sendo que procuramos também tentar contribuir para a inclusão das mulheres do processo histórico apresentado no meio acadêmico. Por tudo isso, optamos também por atribuir ao texto uma linguagem não sexista, pois buscamos não excluir nenhum/a participante do momento histórico ao qual nos remetemos ao longo deste estudo.

A E. E. Aurora Maria Nascimento fica situada na região central do município de Itumbiara; é uma escola pública e uma das unidades de ensino da rede estadual mais antigas da cidade. Possui, de acordo com informações constantes no PPP de 2014-2016, 150 estudantes distribuídos/as em seis turmas, sendo elas: uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental com 30 estudantes; uma turma de 1ª série do Ensino Médio com 31 estudantes; duas turmas de 2º ano do Ensino Médio, uma com 24 estudantes e outra com 25; e, por fim, duas turmas de 3º ano do Ensino Médio, com 24 e 21 estudantes.

Em 2016, a E. E. Aurora Maria Nascimento possuía quinze profissionais efetivos/as trabalhando em sala de aula, três profissionais em regime de contrato temporário, além de outras três professoras exercendo funções em atividades pedagógicas e administrativas (ITUMBIARA, 2014). Ressaltamos também que em 2012 a escola, começou a fazer parte do “Programa Novo Futuro” que foi implantado na escola como um projeto piloto pelo período de três anos consecutivos, sendo que os resultados obtidos no Enem e nas avaliações externas determinariam se a escola continuaria ou não fazendo parte do Programa. A escola atende estudantes da zona urbana e rural da cidade de Itumbiara e não possui seleção para o ingresso nela, portanto, os/as estudantes precisam apenas ter disponibilidade para estudar em tempo integral (ITUMBIARA, 2014).

Quanto às atividades e rotina escolar, a carga horária é de sete horas diárias, com horários de aula divididos em 50 minutos e intervalo de uma hora para almoço, no qual os/as

estudantes permanecem na instituição. A escola oferece três refeições diárias, sendo um lanche servido no período matutino, almoço e um lanche no período vespertino. A estrutura curricular é constituída por um Núcleo Básico Comum, que contempla as disciplinas básicas de qualquer ensino regular, bem como um Núcleo Diversificado que contempla projetos, oficinas e disciplinas optativas (ITUMBIARA, 2014).

Os/as Estudantes têm momentos específicos para a elaboração de seus “Projetos de vida”: são construídos e discutidos junto a um/a professor/a tutor/a alguns objetivos de vida, como exemplos podemos citar o planejamento para ingressar em um curso superior, bem como as expectativas do/a estudante com este curso. Nestes momentos destinados à construção dos projetos de vida os/as estudantes ficam livres para desenvolverem suas atividades, porém, seguem apostilas criadas para a execução dos projetos. Nestes materiais constam explicações sobre o que é um projeto de vida (ICE, 2013b), quais as aptidões podem ser desenvolvidas e quais as que os/as estudantes já possuem, com o intuito de fazer com que os/as jovens promovam o autoconhecimento e possam ser orientados/as pelos/as tutores/as durante os momentos destinados para tal. Os resultados das auto avaliações são encaminhados para análise da Seduce (GOIÁS, 2016).

O Programa Novo Futuro exige um acompanhamento de resultados mais próximos de cada unidade escolar, haja vista que o objetivo da Seduce é de implantar mais instituições com esse mesmo formato. Portanto, realiza-se uma supervisão estatística de todos os processos da escola desde as notas, com gráficos que depois são repassados à Gerência de Apoio Pedagógico para providências e intervenções. As metas também passam por orientação e, à medida que estas são alcançadas ou não, as informações são repassadas à Gerência de Apoio Pedagógico para que as decisões sobre quais ações precisam ser geridas para o apoio a esta unidade sejam de fato efetivadas (ITUMBIARA, 2014).

Ainda que o processo de acompanhamento da unidade escolar não tenha apenas o fim específico de monitorar dados referentes às avaliações externas, entendemos esse processo de supervisão e coleta de dados como “vigia” da educação, e como resultados podemos notar a responsabilização dos sujeitos. Freitas (2012a) critica a instauração de políticas que se constituem a partir da ideia de que notas mais altas significam uma boa educação, assim como podemos observar nesse modelo de escolas no qual há busca constante por maiores notas, assim como o monitoramento constante do trabalho de gestores/as, coordenadores/as e professores/as para a posterior cobrança de resultados maiores; isto nos remete à ideia de que quando os números não são os esperados há consequências para os/as trabalhadores/as.

O modelo de avaliação imposto nas escolas do Projeto Novo Futuro, no qual busca-se melhorar os resultados em testes externos e a consequente aprovação de um maior número de estudantes em processos seletivos, incluindo premiações e estímulo à disputa por colocações cada vez melhores quando instituições e agentes externos ao governo investem em Olimpíadas, concursos, entre outros mecanismos, é criticado por Freitas (2012a). A unidade escolar participante desta pesquisa traz em seus documentos internos a importância da participação das escolas em concursos com premiações como objetivos a serem alcançados (ITUMBIARA, 2014). Por isso, Freitas (2012a) nos alerta sobre a inserção de novos atores, advindos de movimentos organizados e financiados por empresários, fundações privadas, institutos, Organizações não Governamentais (ONGs) e a indústria educacional, que alegam possuir soluções para questões educacionais que nem mesmo os/as próprios/as educadores/as possuem. A crítica de Freitas é sobre a ideia de que as questões econômicas têm tomado um papel mais importante que o fenômeno social que é a educação.

A E. E. Aurora Maria Nascimento também oferece outras atividades voltadas para a cultura, como projetos interdisciplinares que contemplem a leitura, e que não estão apenas vinculadas à nota e às competições, como critica Freitas (2012a). Na agenda bimestral do ano de 2016, cedida pela coordenação da escola, apesar de não estar inclusa no PPP, há o destaque para atividades voltadas para a prevenção da dengue na escola e o trabalho com as famílias. Nestas, os estudantes se comprometem a realizar as propostas discutidas na escola junto aos familiares, participam de palestras propostas pela escola e pela subsecretaria estadual, de projetos de leitura desenvolvidos pela coordenadora da área de linguagens, do projeto interdisciplinar com foco na leitura e nas bases folclóricas brasileiras e também de festivais de dança (ITUMBIARA, 2016).

Além dos critérios citados, as escolas participantes do Programa Novo Futuro oferecem disciplinas opcionais; como exemplo, podemos citar o Ensino Religioso, Tecnologia para o cotidiano, Educação Sexual, entre outras, e a sua implementação depende do contexto escolar no qual a unidade está inserida. Os Gestores possuem acesso à estrutura Curricular via sistemas online e podem, mediante consulta à comunidade escolar, incluir disciplinas e eixos temáticos a serem trabalhados em sua instituição, porém, a estrutura referente ao núcleo curricular comum não pode ser alterada. Por sua vez, os/as estudantes da E. E. Aurora Maria Nascimento possuem um momento chamado de “Estudo Orientado”, no qual cada sujeito pode escolher para qual atividade será destinado seus estudos, que podem ser provas, trabalhos, atividades das disciplinas optativas. A sala é acompanhada por um/a professor/a tutor/a (ITUMBIARA, 2014).

A E. E. Aurora Maria Nascimento, seguindo os moldes fornecidos pelo Programa Novo Futuro, oferta as disciplinas de Pós-médio, sendo que a abordagem de conteúdos voltados para as exigências de avaliações externas, principalmente o Enem, são valorizadas. Nesses momentos de aulas o/a professor/a orientador aborda temas importantes na área de tecnologias, interpretação de textos e literatura, buscando, por fim, atender aos descritores exigidos nos exames externos. As disciplinas são ministradas pelos/as mesmos/as profissionais que atuam na escola como professores/as (ITUMBIARA, 2014).

Ao compreender como a avaliação interna é praticada dentro da unidade escolar, encontramos as referências no PPP (2014), que exige que a escola priorize as avaliações de bloco, sendo que se divide as áreas de conhecimento para a aplicação semanal de avaliações. Essas avaliações fazem parte da rotina escolar, e devem contemplar os descritores e habilidades exigidas na Prova Brasil que, por sua vez, são bases para as avaliações estaduais. Porém, como o objetivo da escola também é preparar estudantes para a realização de provas com o intuito de ingressar no ensino superior, durante a última semana de cada mês substitui-se a avaliação de bloco por uma avaliação chamada de “Simulado do Enem”. Ressaltamos que estas avaliações são aplicadas em todas as turmas, porém com conteúdos específicos de acordo com a proposta curricular de cada série. Para as turmas de 3^a série do Ensino Médio, antes da aplicação do Enem ainda ocorre a aplicação de um simulado com a mesma quantidade de questões do exame e com a duração de quatro horas. A avaliação dentro da unidade escolar participante desta pesquisa também é pautada sobre os pilares da subjetividade, assim as atividades em sala, bem como critérios escolhidos pelos/as professores/as são considerados, tais como a assiduidade, participação, realização de todas as atividades propostas, entre outros. Além disso, os/as estudantes que se interessam podem participar de atividades voltadas para a preparação para o Enem ofertadas pela Subsecretaria Estadual de Educação, assim como de parceiros que oferecem cursos preparatórios para o vestibular desde que as atividades sejam realizadas aos sábados ou em horários que não alterem a rotina escolar (ITUMBIARA, 2014).

Além de todo o exposto, a escola segue a estrutura exigida pelo Governo do Estado sobre a aplicação do Currículo Referência do Estado de Goiás. Desta forma, todo o trabalho escolar é pautado de acordo com este documento, sendo a divisão de áreas de conhecimento realizada para a organização escolar, e os conteúdos subdivididos em períodos bimestrais, chamado de bimestralização. Por isso, a escola possui uma coordenadora geral e as coordenadoras das áreas de Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagem e Códigos e Matemática. A construção do Currículo Referência foi realizada a partir dos Referenciais

Curriculares para o Ensino Médio no Brasil presentes nos Planos Curriculares Nacionais, às matrizes de referência do Saeb e do Enem (GOIÁS, 2016b). Logo, entendemos que a organização escolar no Estado de Goiás recebe fortes influências das políticas públicas de educação, pois a imposição de uma matriz de referência para as escolas, na qual a construção pautou-se em resultados de exames externos, nos remete ao que discutiu Stecher (2002) sobre o estreitamento do Currículo.

Porém, Stecher (2002) contribui com seus estudos a partir da ideia de estreitamento do currículo realizado dentro das escolas, no qual professores/as focam em conteúdos, ou a própria organização escolar se sobressai a partir do aumento e diminuição de cargas horárias de disciplinas de acordo com seu foco nas avaliações externas. Nesse mesmo aspecto, Ravich (2011) nos informa também que os testes padronizados influenciam de tal modo no currículo que o estreitam até o ponto de as escolas priorizarem apenas disciplinas como a Língua Inglesa e a Matemática, no caso de suas pesquisas. Por isso, quando analisamos o contexto inferimos que, no Brasil, as consequências são relativas à Língua Portuguesa, uma vez que as avaliações externas priorizam apenas algumas áreas do conhecimento. No caso que trazemos para estudo, temos o estreitamento relacionado às políticas públicas de educação que são organizadas de modo a atender às exigências de resultados impostos por avaliações externas, no caso o Saeb e o Enem.

4.1.1 Perfil das gestoras

Como já dito em seções anteriores, falar sobre avaliação externa e como esta é compreendida dentro de escolas nas quais ela é aplicada e vivenciada somente é possível se possibilitemos aqueles/as que estão com ela envolvidos/as direta ou indiretamente possam expor suas opiniões. Por isso, concordamos com Freitas (2008) que lembra que a escola é habitada por diferentes profissionais e protagonistas, portanto a escola em si vai além da figura do/a professor/a.

Sordi (2013), ao discutir e analisar as políticas públicas de educação no Brasil, nos leva a compreender o processo de “redundância” na educação, pois de acordo com a autora os/as sujeitos são desconsiderados/as no âmbito das políticas públicas, assim como nos espaços escolares que são os resultados dessas políticas. Assim, ouvir e possibilitar momentos de análise e discussão sobre o que é compreendido, o que se espera e o que pode ser construído para que a educação tenha seu caráter social mais efetivo e seja realmente construída a partir de seus partícipes, tornou-se nosso objetivo com este trabalho.

Buscamos, em um primeiro momento da entrevista, conhecer o perfil das entrevistadas: formação, idade e tempo de atuação nos cargos de gestão dentro da escola participante da pesquisa. A faixa etária das entrevistadas está entre 33 e 49 anos, todas elas possuem formação inicial em Licenciatura (Matemática, Química, Pedagogia e Letras) e Pós-Graduação na área de ensino (Educação inclusiva, Química, Matemática, Psicopedagogia e Mídias em Educação).

A primeira participante a ser ouvida em forma de entrevista foi a diretora Alice, que está no cargo há dois anos nesta escola e foi vice-diretora de outra unidade estadual de educação por três anos. Na E.E. Aurora Maria Nascimento sua atuação ficou condicionada à indicação por parte da Subsecretaria Estadual de Educação. Portanto, não há eleições para direção nas unidades participantes do Programa Novo Futuro. Alice possui formação inicial em Licenciatura em Letras com especialização na área de Mídias na educação e Psicopedagogia. Assim como a diretora, todos os cargos de coordenação da escola são feitos por indicação, porém neste caso a própria direção sugere os nomes para a atuação. Este dado nos instigou, pois contraria a ideia de gestão democrática da escola pública, uma vez que tira dos/as participantes da comunidade escolar a possibilidade de eleger seus/as gestores/as. Paro (2012) esclarece que a democracia pregada para com as escolas está muito longe de ser efetiva. Para o autor, quando a gestão é escolhida pela comunidade há uma quebra na imagem negativa do administrador escolar, porém, há ainda a necessidade de distribuir as tarefas e responsabilidades. Explica também que a intervenção de organismos externos à escola prejudica a gestão democrática e evita que as instituições superem o autoritarismo.

A Coordenadora geral, Mariana, licenciada em Matemática e Pedagogia com especialização na área de Educação Inclusiva, já atua nesta escola desde o início do Programa Novo Futuro, três anos ao todo. Porém, já havia atuado como coordenadora em outra unidade escolar por quatro anos. Na E. E. Aurora Maria Nascimento, Mariana também foi indicada ao cargo pela direção anterior e permaneceu desde então.

Luiza, formada incialmente em Licenciatura em Química e especializada em Ensino de Química, é coordenadora da área de Ciências da Natureza e Humanas, atua nesta escola desde 2013 e assumiu o cargo por indicação da gestão no início do Programa Novo Futuro.

Cláudia, licenciada em Matemática e especialista em Ensino de Matemática, é a coordenadora da área de Matemática e atua nesta escola há 25 anos, sendo três anos de contrato no início da carreira e os outros 22 anos como professora efetiva. Como coordenadora ela atua há dois anos, como já explicado anteriormente, por indicação desde o início da gestão atual.

4.1.2 Professores/as e estudantes: quem são os/as participantes dos grupos focais

Não nos bastava compreender os pontos de vista da gestão da escola e de suas coordenadoras, precisávamos também compreender como estudantes e professores/as compreendem as avaliações externas dentro da escola e como esta influencia em seu trabalho, tanto de ensino quanto de aprendizagem. Para atendermos a este objetivo optamos por realizar dois grupos focais, sendo um com dez professores/as e o outro com oito estudantes. Separamos em grupos diferentes para possibilitar as discussões sem que a censura de falas pudesse prevalecer, pois entendemos que grupos com perfis parecidos podem discutir os temas com melhor propriedade e seus relatos podem ser melhor interpretadas.

Por isso, apresentamos o perfil dos/as participantes dos dois grupos focais realizados, estudantes e professores/as, cada um com os dados referentes às suas particularidades.

No primeiro grupo focal o público alvo foram os/as estudantes da terceira série do Ensino Médio e, assim, convidamos todos/as das duas turmas da escola, porém, apenas representantes de uma única turma se disponibilizaram a participar da pesquisa. O grupo aconteceu com oito estudantes, sendo três do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com faixa etária entre 16 e 18 anos de idade. Os/as estudantes no final do ano letivo de 2016 foram todos aprovados com médias acima de seis pontos, e durante este mesmo ano nenhum/a deles/as apresentaram médias inferiores a seis. O quadro 1, a seguir, nos informa o quantitativo de estudante de acordo com as características apresentadas por eles durante o grupo focal:

Quadro 1 - Características dos/as estudantes

	Etnia		Tempo na escola		Faixa etária		Localidade de moradia	
	Brancos/as	Negros/as	2 anos	3 anos	16-17 anos	18 anos ou mais	Zona rural	Zona Urbana
Quantidade de estudantes	5	3	1	7	7	1	1	7

Fonte: Grupo focal realizado com os/as estudantes da E.E. Aurora Maria Nascimento.

O primeiro estudante a se apresentar foi Augusto, 17 anos, natural do Estado de Alagoas e há seis anos mora em Itumbiara. Estudou sempre em escolas públicas e recebeu

indicação de uma vizinha que informou que a E. E. Aurora Maria Nascimento era uma escola muito boa. Porém, o estudante nos informa que quando soube que a escola era de tempo integral acabou sendo um ponto negativo para sua escolha, porém, de acordo com ele, com o tempo se acostumou e passou a gostar da escola.

Laura, estudante de 17 anos, se apresentou em seguida e nos explicou que estuda nesta escola faz três anos, sendo que fez o ensino fundamental em escola estadual da cidade de Itumbiara, em tempo integral. Informou-nos que iniciou na escola pois tinha uma amiga na instituição e também porque sua mãe optou pelo ensino em tempo integral. Para a estudante, o ensino em tempo integral atrapalha os/as estudantes que querem trabalhar, como percebemos em sua fala:

Eu tinha uma amiga que estudava aqui e que gostava muito da escola, acabei vindo por causa dela. Minha mãe prefere que eu fique o dia todo aqui do que ficar o dia todo em casa. Eu também estudei em tempo integral antes e só voltava se quisesse na parte da tarde. Isso me incomoda pois quero trabalhar e não posso (LAURA, estudante, GF, 27 de out. 2016).

Luana, 17 anos, estudou anteriormente em escola estadual de Itumbiara, é aluna da zona rural e este foi o motivo do início de seus estudos na E. E. Aurora Maria Nascimento. Ela é a única estudante que estuda há apenas dois anos nesta instituição.

Pedro fez o ensino fundamental em escola particular da cidade, e explicou que começou na escola por opção da família. Informou também que a vontade da mãe prevaleceu à sua, pois a família entendeu que há semelhança entre esta escola e as particulares da cidade, como confirmamos em sua fala:

Eu comecei aqui por falta de opção e porque minha mãe falou que a preferência era que eu estudasse o dia todo. Minha mãe não queria que eu ficasse o dia todo em casa, e não tinha mais o ensino médio na escola que eu estudava, e ela não gosta de uma outra escola aqui que é conveniada e ir para uma totalmente particular também não era opção dela, por questões financeiras. No fim ela preferiu aqui por causa do ensino ser parecido com essas escolas (PEDRO, estudante, GF, 27 de out. 2016).

Lucas, estudante negro de 17 anos, fez o ensino fundamental em escola municipal da cidade e informou que iniciou na escola pois seus conhecidos indicavam que a E. E. Aurora Maria Nascimento era uma boa opção.

Jéssica, 18 anos, anteriormente estudante da rede estadual da cidade de Itumbiara, pensava em estudar em escola particular, porém, seu primo informou que a E. E. Aurora Maria Nascimento era uma boa escola e isso a fez mudar de ideia.

Sara, estudante de 17 anos, antes de estudar na E. E. Aurora Maria Nascimento era estudante da rede federal de ensino. De acordo com a estudante, a opção de mudar de escola foi de sua mãe, e ela faz algumas comparações sobre as escolas, assim como ela explica em sua fala:

Eu comecei nesta escola porque minha mãe achou uma boa opção e como é tempo integral eu teria um tempo a mais de estudo. Mas quando entrei eu achei diferente. Eu estudei em uma escola de tempo integral, que tinha o ensino técnico junto, e lá eu entrava às 7h da manhã e saía às 8h da noite, pois tinha coisa demais pra fazer. Mas é diferente daqui, lá eu ficava para recuperar matéria que não tinha aprendido, que não tinha prestado atenção. Eu saí daquela escola por causa de uma greve e minha mãe achou que aqui, por ser tempo integral, era parecido. Mas não é, a metodologia é diferente, lá eles aprofundam mais alguns conteúdos por causa do técnico e aqui acaba equiparando porque é bem puxado o ensino (SARA, estudante, GF, 27 de out. 2016).

Janaína, estudante de 16 anos de idade, explicou que desde os 9 anos estuda em escolas de tempo integral. Porém, de acordo com ela, sua ideia inicial era de fazer o ensino médio de forma integrada ao técnico na rede particular de ensino. Porém, como não teve a pontuação necessária, acabou optando pela E. E. Aurora Maria Nascimento pois tratava-se de uma escola com boas indicações.

Quanto ao grupo de professores/as, participaram do grupo focal doze profissionais, sendo apenas um do sexo masculino, e todos/as possuem formação inicial em Licenciatura. Gabriela, com 32 anos de idade, licenciada em Química e pós-graduada em ensino nessa mesma área, atua na E. E. Aurora Maria Nascimento há 9 anos. Karen, também licenciada em Química, está na escola fazem três anos. Com licenciatura em Letras, temos as professoras Solange, com 51 anos de idade, que atua nesta escola fazem 18 anos e com 3 anos trabalhando apenas com redação; a professora Ana, com 54 anos de idade e há nove anos atua nesta unidade escolar; e Vanessa, com 53 anos de idade, que além de licenciada em Letras ainda possui habilitação em Línguas, assumindo, portanto, a disciplina de Espanhol fazem 3 anos. Na área de Licenciatura em Pedagogia, temos Valéria, de 32 anos, atua com a inclusão escolar faz um ano e possui Pós-Graduação nesta área também e Karina, que atua nesta escola fazem 6 anos na área de Pedagogia. Marília, com 42 anos de idade, licenciada em Matemática e Pós-Graduada em ensino de Matemática, atua há 20 anos nesta escola e iniciou sua carreira como contratada, porém se efetivou e permaneceu. Lúcia, de 50 anos, licenciada em Geografia e Ciências Sociais, atua nesta escola fazem 9 anos e ministra aulas em ambas as áreas. Amanda, de 29 anos, é licenciada em Biologia, possui Mestrado em área igual a que atua desde o início

de 2016 nesta escola. Por último, Eduardo, Licenciado em Educação Física, está nesta escola há quatro anos.

Os dados relativos aos/as professores/as estão retratados no quadro a seguir.

Quadro 2 - Características dos/as professores/as

	Etnia		Tempo de serviço na escola (anos)			Faixa etária (anos)			Formação	
	Brancos/as	Negros/as	1- 5	5- 10	Acima de 10	20 - 30	30-40	Acima de 40	Pós-Graduação latu sensu	Pós-Graduação stricto sensu
Quantidade de professores	10	2	5	4	3	2	4	6	3	1

Fonte: Organização da pesquisadora a partir da realização do grupo focal com os/as professores/as.

Os dados apresentados e construídos a partir da realização dos grupos focais com estudantes e professores/as, assim como as entrevistas com a gestora e coordenadoras serão exibidos no próximo tópico.

4.2 A concepção de avaliação na perspectiva dos/as participantes

Antes de introduzir o tema de avaliação externa aos grupos, questionamos os/as estudantes, professores/as e gestoras sobre o que é avaliação conforme a concepção deles/as.

Questionamos inicialmente o que os/as estudantes compreendem por avaliação e eles/as citaram os seguintes exemplos nos trechos que seguem:

Aqui na escola tem um tipo de avaliação bem legal e que acontece todo bimestre, que é o trabalho interdisciplinar onde tem coisas diferentes, dança, teatro, luta. Nesse semestre vai ter o tema “Luz, câmera e ação”, que é sobre cinema, e no bimestre passado foi sobre o folclore e nós fizemos teatro. Aqui não ficamos parados, tem sempre um projeto diferente, tem viagens e tudo serve para avaliar depois. Dentro dessa escola a gente cresce muito, porque não tem só um tipo de avaliação (JANAÍNA, estudante, GF, 13 de out. 2016).

É um tipo de prova que avalia os conhecimentos (LUANA, estudante, GF, 13 de out. 2016).

Saber se o aluno aprendeu (LUCAS, estudante, GF, 13 de out. 2016).

Avaliação é uma rotina pra nós aqui nessa escola. Nós temos a avaliação subjetiva também que avalia o que fazemos ao longo do bimestre, caderno, atividades de sala, projetos. Tem projetos científicos que a gente chega a concorrer prêmios também (LAURA, estudante, GF, 13 de out. 2016).

Avaliar é conhecer, é quando uma pessoa se auto avalia também. Não é só prova igual elas falaram, igual aqui que tem turmas de 9º ao 3º ano a cobrança tem que ser diferente. Por exemplo, se ver um aluno do 9º correndo, é normal, agora um do 3º ano é diferente, tem que ver a maturidade (AUGUSTO, estudante, GF, 13 de out. 2016).

Percebemos que os/as estudantes, em sua maioria, confundem o que é avaliação com os instrumentos utilizados no processo avaliativo. Além disso, temos a estudante Laura que destaca que a avaliação é uma rotina para eles/as, e que para ela a avaliação acontece ao longo dos bimestres. Apesar de os/as estudantes citarem a prova e a nota como exemplos de avaliação, nos encaminhando para a discussão de Luckesi (2011) sobre a predominância de aplicação de exames e não a aplicação da avaliação em si nas escolas, ainda percebemos que há nos relatos exemplos de atividades que agradam e representam momentos de prazer durante as avaliações. Quando a estudante Janaína nos demonstra satisfação e entusiasmo ao se referir às avaliações diferenciadas, que acontecem com a participação e inclusão de diferentes disciplinas, percebemos o quanto o esforço relativo à apresentação de diferentes maneiras de avaliar são primordiais para o incentivo dos/as estudantes.

Com relação ao grupo focal realizado com os/as professores/as procuramos, inicialmente, questionar também sobre “O que eles/as compreendem por avaliação”. Porém, ao longo da realização do grupo focal, nem todos os/as profissionais emitiram suas opiniões. A maior dificuldade nesse contexto foi de extrair as respostas da maioria, já que alguns/mas não interagiam com o grupo. Para reverter a situação, as questões foram sendo realizadas novamente em outro contexto da discussão, buscando um maior número de participantes ativos com suas falas. Porém, observamos que as mensagens emitidas estavam muito próximas ao que foi relatado pelos/as estudantes, como verificamos a seguir:

Um diagnóstico da aprendizagem, saber o que o aluno aprendeu (JULIANA, professora de história, GF, 27 de out. 2016).

Verificar se obtemos o resultado, se alcançamos o objetivos (AMANDA professora de biologia, GF, 27 de out. 2016).

Verificar a aprendizagem para direcionar para outros métodos se for preciso. Analisar a nossa prática (GABRIELA, professora de química, GF, 27 de out. 2016).

Verificação do que foi passado, ver o que foi alcançado e o que não foi, saber onde deve ser focado (MARÍLIA, professora de matemática, GF, 27 de out. 2016).

Com esta primeira pergunta podemos observar que as opiniões expostas estão diretamente ligadas à ideia de verificação, o que nos leva a entender que a percepção de avaliação por meio do olhar dos/as professores/as tem relação com a pontualidade e não com o processo, como defende Luckesi (2011). Devemos também considerar que o contexto no qual a escola está inserida pode favorecer essa ideia de que a avaliação trata-se apenas de provas/testes/exames que medem conhecimentos adquiridos. Assim, tanto professores/as quanto estudantes, tendem a perceber a avaliação como verificação pontual de aprendizagem. Para esta análise devemos lembrar que a aplicação de provas semanais é realizada com a imposição do Programa Novo Futuro na E. E. Aurora Maria Nascimento, bem como existe também realização de simulados voltados para o Enem que se entrelaçam com as provas obrigatórias do governo, no caso o Saego, e a possibilidade de aplicação da ADA por meio dos sorteios.

Assim, compreendemos que o contexto escolar pode influenciar nas concepções de avaliações que são realizadas e compreendidas por quem dela participa, professores/as e estudantes. Hoffman (2014), por exemplo, nos diz que a busca de muitos/as professores/as quando o assunto é avaliar perpassa pela procura de novas metodologias avaliativas, ou seja, fórmulas básicas que na expectativa desses/as profissionais possam conduzir o/a estudante a aprender mais e reter melhor o conhecimento. Porém, a autora ainda relembra que a escola não é construída apenas com base na vivência interna, pois há também a influência de mecanismos externo (como leis, resoluções e decretos) que alteram a rotina escolar, como discutimos neste trabalho sobre as avaliações externas. Como possíveis soluções contra as críticas sobre a avaliação escolar realizada apenas com o intuito de medir, mensurar ou classificar, Hoffman (2014) sugere que a prática dos/as professores/as seja pautada sobre os pilares da reflexão de sua prática, questionando sempre os mecanismos excludentes de avaliação.

Pelo exposto, concordamos com a autora quando se refere a uma prática avaliativa reflexiva, questionando as imposições de meios externos e buscando melhorias de acordo com a realidade social em que se vive. Porém, não podemos deixar de considerar que essa prática não pode ser exigida apenas do/a professor/a, pois entendemos que a educação é construída com as relações de todos/as que com ela se envolvem.

Quando nos remetemos às entrevistas realizadas com a gestora e coordenadoras da escola, percebemos que a própria gestão entende a existência de uma grande gama de avaliações, além das externas aplicadas por órgãos governamentais, como uma forma de diversidade de provas. A entrevistada ainda destaca que, em sua percepção, a alta quantidade de provas auxilia o/a estudante a se sentir avaliado de forma mais individual. Assim, a coordenadora traça um paralelo entre a característica da escola, participante do Programa Novo Futuro, com os métodos/instrumentos de avaliação vivenciados na escola e a preparação para os exames externos:

Eu vejo que o Programa Novo Futuro proporciona ao aluno uma diversidade maior de avaliações, então o aluno é avaliado constantemente, desde que ele entra na sala, até nos trabalhos, atividades realizadas e provas, e isso inclui as provas de bloco. As provas de bloco, que é a questão da leitura e interpretação, são questões de múltipla escolha com V ou F, então o foco é exclusivamente colocar em prática o que ele aprendeu em sala de aula, ele precisa analisar a questão e fazer uso do conhecimento adquirido. Então temos também os simulados, que é exatamente o formato das avaliações externas, que são os itens que são cobrados no Saego, ADA e Enem. Notamos que os alunos não encontram dificuldades em fazer as avaliações do dia a dia, nem dificuldade nas avaliações de bloco, mas quando chega nos simulados onde as questões são mais diretas (referindo-se a questões objetivas), são para assinalar a verdadeira, as dificuldades são maiores (MARIANA, coord. Geral, entrevista, 01 de nov. 2016).

A partir do questionamento sobre o que esses/as professores/as entendem por avaliação procuramos também conhecer o que eles/elas percebem como métodos ou instrumentos avaliativos. Portanto, partimos para o segundo questionamento sobre “Quais os instrumentos/métodos avaliativos utilizados pelos/as professores/as”. Fizemos a esta pergunta aos dois grupos, e as respostas também foram similares.

Quando analisamos os relatos dos/as estudantes e professores/as e relembramos o que nos disse Laura sobre os traços de avaliação informal que aparecem para ela como uma forma de avaliação, a aluna Jéssica também nos esclarece como ela acha que é avaliada citando exemplos de métodos avaliativos percebidos por ela, como: tarefas de sala de aula, comportamento, se o/a estudante é muito barulhento/a e sai muito da sala e participação. Seguem os trechos dos excertos dos/as estudantes sobre os instrumentos avaliativos percebidos por eles/as:

Tarefas, comportamento do aluno, se o aluno é muito barulhento e sai muito da sala, participação (LUANA, estudante, GF, 13 de out. 2016).

Presença do estudante na sala, pois o aluno que falta muito não aprende. Participação nas atividades de sala (LUCAS, estudante, GF, 13 de out. 2016).

Se é um aluno que fica dentro de sala tem uma nota boa, se é um aluno que sai muito ele não tira nota tão boa (JANAÍNA, estudante, GF, 13 de out. 2016).

Tem as provas subjetivas, com questões abertas, e às vezes o professor conta vistos no caderno, passa atividades para preparar para o ENEM e para as provas do governo (LAURA, estudante, GF, 13 de out. 2016).

Tem as avaliações semanais que é de V ou F e o simulado do ENEM que acontece no fim do mês e o simulado do fim do ano. A gente faz muitas dessas provas, mas a gente acostuma (JÉSSICA, estudante, GF, 13 de out. 2016).

A similaridade entre as relatos dos/as professores/as quando questionados sobre quais métodos eles/as utilizam em sala com estes/as estudantes com as respostas anteriormente fornecidas. Seguem as expressões das professoras que citaram seus exemplos:

Trabalhos em grupo, trabalhos individuais, avaliações em grupo e individual em sala de aula (MARÍLIA, professora de Matemática, GF, 27 de out. 2016).

Avaliações escritas, produção textual, trabalhos. Tem as provas e tem as avaliações subjetivas, essas são os trabalhos em sala de aula (JULIANA, professora de História, GF, 27 de out. 2016).

Provas de bloco (GABRIELA, professora de Química, GF, 27 de out. 2016).

Comportamento, assiduidade também são avaliados (AMANDA, professora de Biologia, GF, 27 de out. 2016).

Essa segunda etapa nos remete à avaliação informal, já citada pelos/as estudantes, pois percebemos que aspectos subjetivos de avaliação são pautados pelos juízos de valores e expectativa que os/as professores/as possuem sobre o que é “participar da aula” ou o quanto a permanência do/a aluno em sala de aula pode auxiliar no seu aprendizado. Cabe explicar que as avaliações subjetivas citadas pelos/as professores/as nesta categoria se referem às atividades às quais se atribui notas, são elas atividades em salas (fichas, trabalhos, provas com questões abertas, etc.). Esclarecemos que o termo utilizado pelos/as professores/as como “subjetivo” se remete apenas às atividades contrárias às questões objetivas das provas externas, por isso, todas as atividades que valem nota em sala de aula são chamadas por esse nome. Para esclarecer sobre esse aspecto, apresentamos a fala da professora Juliana, que atua com a disciplina de História. Nesse trecho ela explica como desenvolve atividades de pesquisa com os/as estudantes e como é realizada a avaliação deles/as:

Eu sempre faço duas atividades com eles de pesquisa, primeiro a pesquisa e depois o registro. Eu estabeleço e passo no quadro 30 questões e os alunos escolhem as que vão fazer. Se o aluno A não conseguiu responder qualquer outro aluno pode ajudar, e deve ajudar, pois se eles não ajudarem a nota cai. E sempre a última pergunta é “como você avalia o debate de hoje?”. Ele tem que avaliar a aula, falar o porquê daquela nota e convencer que ele está certo. Aí nesse momento eu entro, se o aluno dá nota máxima e nem todos participaram, como pode ser nota máxima? Então alguns conceitos estão errados. Este é um exemplo de atividade (JULIANA, professora de História, GF, 27 de out. 2016).

Compreendemos aqui a tentativa de provocar nos/as estudantes a auto avaliação, a análise de seu desempenho de acordo com a atividade proposta, assim como a busca por atividades diferentes da que chamamos de “prova” para avaliar sua turma. Porém, observamos que ainda que a atividade seja de pesquisa, a professora estabelece como avaliação a resposta dos/as estudantes para as questões pré-estabelecidas por ela. Assim, entendemos que a avaliação continua pontual, e os/as alunos/as continuam sendo avaliados com base nos parâmetros que conhecemos por “teste”, sem ocorrer a reflexão sobre o processo avaliativo.

O discurso dos/as professores/as participantes da pesquisa salientam a importância do protagonismo juvenil, exigido pelo Programa Novo Futuro. Por isso, achamos interessante questionar como estes/as profissionais colaboram para o desenvolvimento do protagonismo. O trecho da fala da professora Juliana se refere à ideia de protagonismo, de acordo com suas percepções e complementando a fala da profissional que citamos anteriormente, ressaltamos trecho da explicação da participante Gabriela, professora de Química, sobre como o protagonismo juvenil é trabalhado com os/as estudantes:

Faz parte da proposta do colégio essa experiência de trabalhos de protagonismo, nós já trabalhamos com os alunos essas atividades, mesmo em momentos que não são de avaliação, durante as aulas, para eles se sentirem tranquilos com as provas físicas. Tem os projetos das disciplinas optativas, que eles fazem para pensar no futuro também. Nós sempre lembramos isso a eles, faz parte da escola, por isso lembramos (GABRIELA, professora de Química, GF, 27 de out. 2016).

Gabriela nos destaca neste trecho que o protagonismo é trabalhado nas salas como forma de preparação para as provas internas e externas. Ressaltamos que esta foi uma das participantes que descreveu a avaliação como sendo as provas de blocos aplicadas semanalmente. Assim, podemos inferir a partir de sua fala, que os demais momentos que precedem a aplicação das provas, como atividades desenvolvidas em sala, não são considerados instrumentos de avaliação importantes para o processo de ensino e aprendizagem. Esta afirmação nos preocupa por apresentar um caráter de avaliação muito

pontual, e que verifica o que os/as estudantes sabem de acordo com questões estabelecidas, o que nos remete à avaliação reducionista descrita por Vasconcellos (2014) como um modelo pautado na nota ou conceito, na aprovação/reprovação e no sancionar como competente/incompetente de acordo com as expectativas dos/as docentes e com os resultados obtidos nos exames.

4.3 Avaliações internas e externas

Compreendemos a necessidade de questionar os/as participantes sobre como é a relação entre avaliação e notas dentro desta escola e se eles/as acham que isso é bom ou ruim para eles/as como estudantes. Os/as estudantes ressaltaram que a influência da nota para com as avaliações é grande e que tudo está vinculado à ideia de atribuir valor, por isso quando há falta de tempo para estudar, por exemplo, os/as estudantes acabam se preocupando mais com o resultado a se obter do que com o conhecimento que pode ser assimilado. Lucas, em sua fala, cita um exemplo em que para ele a nota se mostra mais importante quando há supervvalorização desta em detrimento da avaliação:

Aqui é tudo vinculado à nota. Não é tão bom, eu sou ruim em Matemática e se precisar estudar de última hora eu não vou preocupar com o conteúdo, se for um trabalho pra entregar eu vou copiar por causa do tempo. Eu quero a nota, lógico (PEDRO, estudante, GF, 13 de out. 2016).

É tudo vinculado à nota sim. O conhecimento pode ser melhor, mas a nota que conta no final (JANAÍNA, estudante, GF, 13 de out. 2016).

A nota fala mais alto, é nela que focamos. Prova de bloco, simulado, trabalhos, tudo tem nota, por isso dedicamos (LUCAS, estudante, GF, 13 de out. 2016).

Ah, é vinculado à nota, mas tem o lado bom porque aí você quer ter um bom desempenho. Eu não concordo com o Pedro, eu acho que o conhecimento é melhor que a nota. Mas no desespero, eu pegaria a resposta completa também (AUGUSTO, estudante, GF, 13 de out. 2016).

A partir do que os/as estudantes nos demonstram como exemplo, Barriga (2008) discute a ideia de que os/as estudantes só são preparados para a resolução de exames. Nesse sentido, a concepção de nota torna-se primordial para a prática da avaliação, tornando o processo avaliativo perverso, assim como foi esclarecido neste trecho:

Desta forma, a ação na aula se converte em uma ação perversa em seu conjunto: os professores só preparam os alunos para resolver eficientemente os exames e os alunos só se interessam por aquilo que representa pontos para passar no exame. O exame moderno (com seu sistema de notas) se converteu de fato num instrumento adequado para a perversão das relações

pedagógicas. Estas não se prendem mais ao desejo de saber. (BARRIGA, 2008, p. 62)

Luckesi (2014) também nos retrata este cenário quando afirma que as instituições distorcem o uso das notas para as avaliações. Para o autor, os mecanismos de construção de dados para o processo avaliativo é falho no tocante em que podem gerar uma distorção referente ao desempenho dos/as estudantes, como observamos nas afirmações dos/as participantes da pesquisa quando relatam que quem fica em sala tem notas mais altas. Logo, percebemos que a relação entre nota e avaliação está pautada também pelos meios de busca de dados informais. Por isso, o autor argumenta que, “se os dados sobre os quais se assentam as notas escolares são distorcidas em função dos instrumentos utilizados para sua coleta, elas também são distorcidas, isto é, não apresentam uma realidade” (LUCKESI, 2014, p. 73).

Para Luckesi (2011) os exames oferecidos nas escolas se assemelham às certificações, ainda que sejam diferentes, pois o foco está no resultado de um determinado período (bimestre, semestre ou ano letivo). O autor destaca que, neste caso, interessa ao avaliador saber apenas se o/ estudante consegue responder algumas questões sobre o que foi explicado em sala. O autor ainda afirma que: “Se um estudante apresentar respostas corretas obtidas por meios fraudulentos e não for descoberto nessa prática, as respostas são assumidas como certas, pois se olha somente para o produto” (LUCKESI, 2011, p. 187).

Assim, compreendemos que quando os/as estudantes relatam que se preocupam com o conhecimento, porém em um momento de desespero preferem copiar as respostas de seus colegas, estes estão reproduzindo a cultura da avaliação pontual do ensino, na qual o produto (as provas, trabalhos ou atividades propostas) valem mais do que o processo de ensino e aprendizagem vivenciado ao longo do tempo.

Quando discutimos a caracterização da E. E. Aurora Maria Nascimento pudemos perceber que, por causa da participação no Programa Novo Futuro, as provas semanais, chamadas de provas de bloco, são impostas e percebidas como rotineiras, já que fazem parte da rotina escolar dos/as estudantes e professores/as. Assim, como comprehende e critica Luckesi (2011), a exposição de sujeitos a um grande número de exames, sem que estes sejam utilizados para buscar soluções no processo de ensino e aprendizagem, consegue apenas gerar um comodismo, ou tédio como chama o autor. Podemos observar na visão dos/as estudantes que a realização desses constantes exames internos não os levam a buscar nada além da composição da nota e preparação para outros tipos de provas, assim como nos descreve o estudante Lucas:

É normal fazer essas provas aqui na escola e ajuda, porque nós acostumamos a ler todas as questões, já que no final tem o ENEM e provas do governo com muitas outras questões (LUCAS, estudante, GF, 13 de out. 2016).

Eu me sinto normal, pois já virou algo da minha rotina. Eu acho que a forma de V ou F atrapalha porque a gente acostuma e depois nas avaliações externas é tudo diferente. O modelo da prova de bloco que atrapalha, pois é muito fácil e não condiz com as que vêm de fora (LAURA, estudante, GF, 13 de out. 2016).

Para complementar a visão de Laura, Augusto explicou que as provas de bloco realizadas semanalmente são vistas como uma preparação para as avaliações do governo, porém possuem formatos diferentes, como é observado em sua fala:

As provas de bloco já servem para acostumar, são 45 questões. Nós estamos acostumados com o modelo de V ou F e quando vêm os simulados que tem cinco alternativas nós ficamos confusos, é isso que ela quis dizer (ao se referir a fala anterior da estudante Laura) (AUGUSTO, estudante, GF, 13 de out. 2016).

Os trechos em destaque ainda nos levam a inferir que os/as estudantes conseguem vislumbrar no modelo próprio de avaliação dessa escola uma forma de preparação para outros exames. Portanto, ainda que não seja apresentado desta maneira aos/as estudantes, a influência da avaliação externa é visualizada por quem dela participa. Com o exposto podemos nos remeter aos estudos de Esteban e Fetzner (2015), que nos informam sobre como o modelo de avaliação dominante atua no sentido de criar práticas pedagógicas a partir da lógica dos exames, a fim de vigiar e sancionar os sujeitos para uma sociedade hegemônica. No caso das políticas educacionais, atualmente predominantes, que nos leva a criar e gerenciar as escolas com o intuito de preparar para obter bons resultados em avaliações externas, a preparação observada pelos/as estudantes nos faz compreender como a organização do trabalho escolar tem sido pautada em resultados voltados para os exames em larga escala.

Percebemos, até o momento, que os/as estudantes conseguem traçar uma relação entre as avaliações internas e externas às quais são submetidos/as ao longo do ano letivo. Por isso, questionamos os/as professores também sobre como eles/as percebem estas ligações entre esses dois tipos de avaliações citados.

4.4 Impactos da avaliação externa: da preparação para as atividades da rotina escolar ao trabalho do/a professor/a

Procuramos neste item saber sobre como a escola se organiza para a recepção e aplicação das AE, conhecer como os/as professores que ministram disciplinas que são contempladas na AE constroem suas aulas e como os/as professores/as que não têm disciplinas aplicadas nas AE agem em seu trabalho. Além disso, com relação aos/as estudantes, tentamos compreender se eles/as percebem se existe ou não uma preparação para as avaliações externas. Relembramos, portanto, que as avaliações internas citadas no PPP da escola (ITUMBIARA, 2014) relatam as avaliações de bloco que, apesar de possuírem um formato diferente das avaliações externas, contemplam os descritores das avaliações cobradas pelo Saeb.

O relato do professor Eduardo ao se referir à disciplina de Educação Física nos chamou a atenção, pois em seu entender a disciplina não aparece nas avaliações externas, e isso o faz se sentir excluído do processo de verificação de resultados advindo das políticas públicas de avaliação. De acordo com o relato, fica difícil avaliar os/as estudantes nessa disciplina por não haver questões similares a exames aplicados, uma vez que a disciplina existe, mas não é avaliada pelo governo. Prosseguimos com a fala do professor Eduardo para uma melhor compreensão:

Na verdade, a Educação Física é a disciplina mais prejudicada, porque se for procurar nas avaliações externas não tem nada. Em questões do Enem, ADA, Saego, por exemplo, você acha simulados e questões prontas de outras disciplinas. Tudo o que tem a ver com a Educação Física o professor que tem que montar, não tem quase nada pronto. Na Educação Física é possível trabalhar questões ligadas à Biologia, e eu tento fazer esse trabalho. Eu creio que ela seja excluída, essas provas não valorizam a disciplina (EDUARDO, professor de Educação Física, GF, 27 de out. 2016).

Notamos que a preocupação do professor em relação à disciplina está vinculada também em como seu trabalho pode auxiliar outros/as professores em preparar seus/as estudantes para as diferentes avaliações externas, e percebemos ainda que ele comprehende a relação existente entre conteúdos trabalhados sua disciplina com as diferentes áreas do conhecimento.

Outra professora também se posicionou afirmando que sua disciplina, apesar de não estar diretamente ligada à avaliação externa, tem seu trabalho direcionado para os resultados desses testes, já que os conteúdos, em sua percepção, estão vinculados nas diferentes disciplinas existentes. Portanto, Lúcia, professora de Geografia, afirma que não percebe como uma exclusão o fato de sua disciplina não estar na ADA, pois para ela o que é visto em sala é observado na prova, como podemos observar no trecho de sua fala:

Eu acho que no caso da Geografia, que é muito ligada às áreas de Ciências Naturais, quando eu vejo a prova da ADA eu percebo que muito do que está na prova é ensinado na minha disciplina em sala de aula, então eu não vejo a disciplina excluída do processo. Eu procuro contribuir com as outras áreas, inclusive com a Matemática, por exemplo, onde usamos escalas e fusos horários, então o trabalho é junto (LÚCIA, professora de Geografia, GF, 27 de out. 2016).

No mesmo sentido do discurso de Lúcia, temos também as observações da professora Juliana, da área de História, que percebe que a preparação existente da exigência dos descritores nas disciplinas, independente se esta é vinculada ou não à AE, auxilia o/a estudante a ter bons resultados. Seu posicionamento pode ser observado no trecho que segue:

Uma orientação que recebemos é trabalhar os descritores, então quanto mais trabalhamos os descritores, independente da disciplina, nós ajudamos nas que são cobradas na prova. Então se eu passo uma atividade de leitura para o aluno, a partir de uma imagem ou texto, ele desenvolve a habilidade e está sendo capacitado. Não é diferente na área de Química ou na área de Física, pois ele vê isso, mas ele estudou em Geografia. Artes tem muito a ver com Língua Portuguesa, História. Por exemplo, no Enem ou na ADA, não é preciso discutir o parâmetro Arte porque a gente tem lá o conteúdo, então isso é possível por causa dos descritores (JULIANA, professora de História, GF, 27 de out. 2016).

Marília também se reporta à exigência do estado para com a aplicação das avaliações externas e ressalta que os/as professores/as devem se preocupar sim com estas provas, pois não é possível, em seu ponto de vista, que se desvincule a avaliação das aprendizagens daquelas avaliações aplicadas pelos sistemas. Segue o trecho de sua fala:

Nessa questão das avaliações externas ainda temos o cumprimento da bimestralização, ela vem focada no que se deve cumprir no currículo. Querendo ou não, concordando ou discordando desse modelo de bimestralização, nós precisamos segui-lo. Se não seguirmos, esse modelo reflete nos resultados da avaliação externa. E nós precisamos nos preocupar com a avaliação externa também. Nós preocupamos com a avaliação do aprendizado, mas não adianta só o aprendizado na sala de aula, tem que manter o foco também na avaliação externa. [...] Nós não ficamos presos na avaliação externa, mas ela existe, ela está aí e tem conteúdos importantes cobrados nela. O foco tem que estar direcionado para essas provas também, e no meu caso eu passo isso aos meus alunos. Eu vejo a professora de Geografia sempre falar sobre isso também, sobre a bimestralização. (MARÍLIA, professora de Matemática, GF, 27 de out. 2016).

Ao analisar as respostas dos/as participantes, entendemos a exigência dos descritores em sala de aula como forma de preparação para as avaliações externas e também como impacto da AE no desenvolvimento das atividades escolares. Compreendemos também que neste cenário há professores/as que se sentem confortáveis quanto às avaliações externas, e estes/as se organizam para atender as exigências desse modelo, mas também há aqueles/as

que se incomodam com a forma com que é imposta a avaliação em larga escala e com as exclusões de disciplinas que acontecem no processo.

As coordenadoras entrevistadas destacam que as avaliações externas, apesar de apresentarem sua importância para a escola, em suas percepções, está diretamente vinculadas à possibilidade de realizar um trabalho de diagnóstico e averiguação dos conhecimentos prévios dos/as estudantes, auxiliando no trabalho do/a professor/a em sala de aula a fim de determinar quais intervenções podem ser realizadas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Luiza, por sua vez, faz uma crítica à quantidade de provas externas e sua conciliação com provas como o Enem. Para ela o/a professor/a fica em dúvida sobre o que trabalhar, e se deve focar nos resultados da ADA ou do Enem. Assim, suas críticas também englobam a ideia e a aplicação da ADA, pois a prova é aplicada em um primeiro momento quando os/as estudantes ainda não tiveram contato com o conteúdo e posteriormente aplica-se outra avaliação. Por isso, compreendemos que para ela a prova tem um caráter pontual, como é explicitado a seguir:

[...] estilo de questão, muitas vezes, eu acho que é falho. Pois primeiro eles montam uma prova para diagnosticar, que é a primeira fase, nesse diagnóstico a gente nem introduziu o assunto ainda. Aí depois eles vêm com a prova com o mesmo conteúdo que é para saber se houve aprendizagem. Então não tem como eles avaliarem as dificuldades, pois o aluno no começo ele não conhecia aquele conteúdo. Avalia, assim, o que ele aprendeu, mas não tem como falar que ele tinha dificuldade antes se ele não conhecia o conteúdo. Ela é muito pontual no início e fim do processo. Ela foca nos descritores, cada questão é um descritor, mas e as habilidades? A gente fica preso, pois pelo menos nas orientações que recebemos é para trabalhar com os descritores, e as habilidades poderiam trabalhar isso de forma mais ampla, pois a gente não pode ficar em um ou outro descritor. Os descritores que são usados na avaliação diagnóstica, no caso a ADA, não são os mesmos utilizados no Enem, pois a matriz do Enem envolve outras habilidades [...] (LUIZA, coordenadora área de Ciências da Natureza, entrevista, 11 out. 2016).

Notamos com este trecho a necessidade de compreender o significado de “habilidades” de acordo com os documentos oficiais e nos remetemos ao documento base do Enem, que traz o conceito de competências e habilidades:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As **habilidades** decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL, 2000, p. 7, grifo do autor).

Entendemos com este trecho conceitual que as competências construídas no processo educacional possibilitam a utilização de várias habilidades que se articulam para a formação de novas competências. Como a preocupação da coordenadora, ainda que esta não cite as competências, está em como será realização de um trabalho escolar que priorize o desenvolvimento de habilidades diferentes, podemos inferir que há a necessidade de se privilegiar o ensino de forma a garantir que os/as estudantes construam o conhecimento não somente a partir de memorização e repetição, mas sim com base na utilização das capacidades adquiridas para a resolução dos problemas.

Percebemos também com o relato da coordenadora Luiza uma preocupação com relação ao que é cobrado nas avaliações, pois as orientações se divergem de acordo com o modelo de avaliação, dificultando, assim, o trabalho não só das coordenadoras, mas consequentemente o trabalho do/a professor/a. Voltamos, portanto, ao que nos infere Freitas (2012a) sobre responsabilização, pois as políticas impostas com a aplicação de diversas provas recai sobre os/as trabalhadores/as da educação em forma de responsabilidade e preocupação com melhores resultados. A diversidade de provas, ao nosso ver, pode gerar conflitos com relação aos objetivos, pois temos provas com o caráter de diagnóstico da educação, e outras com o objetivo de ingresso de estudantes ao ensino superior.

Ainda sobre a responsabilização que recai sobre a figura do/a professor/a, assim como a correlação feita pelas entrevistadas entre qualidade da educação e bons resultados em avaliações externas, Cláudia nos explicita sua opinião sobre como a escola é influenciada pelas avaliações externas e como a cobrança por resultados é importante, ao seu ver, para a construção de uma educação de qualidade:

Para melhorar a qualidade da educação na escola é preciso ter bons resultados no que é cobrado. A gente tem todo o material que a subsecretaria manda, ela manda os conteúdos que vai cair nas avaliações externas, e o que o professor tem que trabalhar. Então o professor tem que conciliar o que ele dá, o que está no currículo e o que vem de lá como apoio do conteúdo. Se a escola trabalhar em cima desse conteúdo que eles dão o resultado dos estudantes vai ser bom. Então, o processo de avaliação externa influencia no trabalho e na rotina da escola nesse sentido (CLÁUDIA, coordenadora da área de Matemática, entrevista, 11 de out. 2016).

Com isso, compreendemos que o estreitamento curricular citado por Gesqui (2015) e Pimenta (2012) é colocado como possibilidade de melhoria na qualidade da educação quando esta é entendida como vinculada a resultados numéricos de avaliações externas, assim como vislumbramos na fala de Cláudia.

A diretora Alice comprehende que a rotina escolar é alterada, pois se houver a necessidade de mudar a ordem dos conteúdos na matriz da escola esse trabalho é realizado. Porém, para ela a “bimestralização”, ou seja, a divisão dos conteúdos de cada disciplina em bimestres, não dificulta o trabalho escolar. Além disso, para a diretora o treinamento realizado via simulados, ou até mesmo o citado nas avaliações semanais, as quais são elaboradas de acordo com os descritores das avaliações externas, são necessários para melhorar o desempenho dos/as estudantes.

Mariana, como coordenadora geral, também concorda com o posicionamento de Alice sobre a influência das avaliações externas no trabalho escolar e ainda explicita que os objetivos das avaliações externas só são alcançados se os objetivos da escola estiverem ligados a isso, sendo que o currículo referência é a base para este trabalho, como é exemplificado a seguir:

O processo de avaliação externa influencia o trabalho escolar, pois a avaliação tem que estar casada com o trabalho realizado na escola, se não for assim ela será um ponto negativo e não irá contribuir com o trabalho escolar e não vamos conseguir atender à avaliação. Eu, por exemplo, tenho muita dificuldade com o material que vem para o Forma, que é um tipo de formação para os professores, pois temos que seguir aquilo que é estipulado pelo sistema. Quando conciliar com o trabalho nós alcançamos os objetivos da própria prova e podemos verificar como está o nosso ensino aqui dentro. Se trabalhar separado já não consegue (MARIANA, coord. Geral, entrevista, 01 de nov. 2016).

Quando nos deparamos com estas afirmações advindas dos/as profissionais que atuam na E. E. Aurora Maria Nascimento onde há a preparação para exames externos, especialmente com o foco voltado para o ingresso de um número cada vez maior de estudantes ao ensino superior, percebemos o quanto as avaliações externas têm também alterado as práticas escolares nesse ambiente. Dias Sobrinho (2010) relembra que a avaliação é a principal ferramenta que organiza e implementa reformas educacionais, e que é a partir dela que se produz mudanças nos currículos, metodologias de ensino, conceitos de práticas de formação, entre tantas outras possíveis alterações no modelo escolar. Por isso, achamos importante também, a partir dessas visões e observações dos/as professores/as participantes da pesquisa, conhecer e compreender quais influências são constatadas por eles/as em sua prática.

Tornou-se primordial também conhecer como se sentem, ou quais preocupações poderiam surgir para os/as estudantes e professores/as quando estes participam das avaliações externas.

As respostas das/as estudantes Augusto, Luana, Laura, Sara e Janaína nos permitiram perceber que a tensão gerada pelas provas pode ocorrer antes da realização das avaliações, assim como pela espera dos resultados, como observamos em suas percepções:

Com a cobrança por resultados bons, a gente se sente sobre pressão (LUANA, estudante, GF, 13 de out. 2016).

Quando tem essas reuniões para falar sobre os resultados é difícil, pois gera ansiedade (JANAÍNA, estudante, GF, 13 de out. 2016).

Com as avaliações semanais a professora já faz um ranking com as notas e a gente cobra ela sempre pra saber quem saiu melhor. Todo mundo fica doido pra saber quem saiu em primeiro lugar. Com as externas não tem isso, só os informes depois, então é tranquilo (LAURA, estudante, GF, 13 de out. 2016).

Me sinto ansioso para saber se saí bem (AUGUSTO, estudante, GF, 13 de out. 2016).

É estressante pensar que eu posso sair mal na prova (SARA, estudante, GF, 13 de out. 2016).

Augusto nos explica que, apesar de achar normal fazer a quantidade de provas à qual é submetido, se sente sob pressão quando não é avisado com antecedência sobre a aplicação do exame:

Eu acho melhor que seja falado com antecedência porque a maioria vai se preparar. E também tensão e medo daria se você chegasse agora e falasse que tem uma prova agora sem falar nada. Isso me deixa abalado. Nessas provas a gente não sabe qual o conteúdo que vai cair e ficamos ansiosos (AUGUSTO, estudante, GF, 13 de out. 2016).

Os/as professores relataram sentimentos muito parecidos com os dos estudantes, porém acrescentaram, assim como a gestora e coordenadoras, o sentimento de tranquilidade e alívio quando passa o processo de avaliação externa, como observamos nos relatos a seguir:

Ansiedade pelos resultados, para saber se foi melhor (MARÍLIA, professora de Matemática, GF, 27 de out. 2016).

Preocupação para saber se os resultados foram melhores (GABRIELA, professora de Química, GF, 27 de out. 2016).

Já quero saber o resultado para ver o que pode mudar para melhorar (KAREN, professora de Física, GF, 27 de out. 2016).

Tranquilidade quando o processo passa, é um alívio (ANA, professora de Língua Portuguesa, GF, 27 de out. 2016).

Alívio mesmo quando passa (VALÉRIA, Pedagoga, GF, 27 de out. 2016).

Tensão, caso o resultado seja ruim, porque a culpa é do professor (KAREN, professora de Física, GF, 27 de out. 2016).

Podemos observar que a tensão gerada pela aplicação dos testes externo é observada e sentida pelos/as estudantes e professores/as. Portanto, apesar de apenas um estudante afirmar claramente que se sente responsabilizado pelos resultados obtidos nas AE, podemos perceber nas afirmações dos que se justificam ansiosos, pressionados e estressados, como o processo de aplicação é impactante para eles/as. Para os/as professores/as a sensação de alívio após o término do processo e finalização dos resultados é recorrente. Também observamos que a ansiedade para saber se vão ou não ser responsabilizados se repete, assim como o desejo de receber os resultados para buscar melhores metodologias para alcançar novas metas.

Percebemos, portanto, o que Gatti (1993) já nos alertara sobre os comportamentos comuns quando nos referimos às avaliações, pois para a autora quando o processo avaliativo é destituído de seus significados e sentidos e não provoca mudanças, o/a estudante não consegue compreender o “para quê” avaliar. Assim, é importante que as informações sobre o porquê, para quê e quando avaliar devem ser colocados para todos os que participam de qualquer tipo de avaliação, e isto inclui os/as estudantes que fazem os exames.

Com relação à espera e obtenção dos resultados advindos da AE, nos chamou a atenção as observações das alunas Jéssica e Laura, que explicam que ficam ansiosas e sob pressão quando a coordenação da escola faz reuniões para apresentar os resultados das avaliações externas. Janaína já se posiciona sobre o estresse em pensar que pode sair mal na prova. Augusto explica que as reuniões são feitas para informar as notas e ressalta que isso também o faz sentir ansioso, assim como podemos notar no trecho que segue:

Nessas reuniões que a Laura falou não é para saber quem é o melhor, mas quem sobressaiu. Tem muitas vezes que eu saí mal na prova de Português, aí na próxima eu estudo mais para sair melhor (AUGUSTO, estudante, GF, 13 de out. 2016).

Assim, com as expressões dos/as estudantes e dos/as professores/as, podemos perceber o quanto a espera pelos resultados, bem como a preocupação por obter bons resultados, de acordo com os parâmetros das avaliações externas, especialmente da ADA, tem sido recorrente entre os/as participantes dos grupos focais.

A tensão, ansiedade e demais sentimentos relatados pelos/as estudantes foram considerados neste trabalho como impactos das avaliações externas. Por isso, achamos necessário também questionar aos/as professores/as quais as influências dessas provas em larga escala em seu trabalho. Notamos que alguns/mas profissionais relataram que a avaliação

externa influencia em seu trabalho na sala de aula ao ponto de que, ao preparar as aulas, preocupa-se em alcançar bons resultados nessas avaliações, como é o caso das professoras Lúcia e Karen, de Geografia e Física, respectivamente.

4.5 Preparação para as avaliações externas

No mesmo sentido do que discutimos anteriormente, questionamos professores/as e estudantes se há ou não preparação para as avaliações externas. Lúcia destacou que sempre pensa nas avaliações externas para preparar suas aulas. Por outro lado, Gabriela destaca que, para ela, a importância do Enem se sobressai perante as demais avaliações externas e, por isso, ela se preocupa mais com esta prova, como fica claro em seu relato:

A minha preocupação maior é com o Enem, pois a ADA é mais por sorteio, então nunca temos certeza se vamos fazer a prova. Quando falamos em avaliação externa acabamos associando mais ao Enem mesmo com os alunos. Sobre o Saego, eu pego questões de anos anteriores e aplico em sala de aula, sempre com os mesmos estilos de questões e deixo claro as habilidades e quais os objetivos da questão, tento deixar claro os temas. Se for um tema que tem referência isso ajuda (Gabriela, professora de Química, GF, 27 de out. 2016).

Karen, em seu relato, nos esclarece que suas aulas contemplam as exigências das AEs e ela procura preparar os/as estudantes para essas provas com a reprodução de avaliações anteriores ou questões que já foram utilizadas em outros anos. Cabe ressaltar que sua disciplina faz parte da área de Ciências da Natureza, portanto está inclusa na ADA desde 2015. Segue o relato da professora Karen:

Todo final de bimestre, por exemplo, eu pego a ADA daquele semestre, mesmo que não seja aplicada nessa escola, pois a coordenação envia, eu aplico como um trabalho de final de bimestre, como uma revisão. É claro que os estilos de questões são diferentes entre ADA e Enem, então eu trabalho com as questões como uma pinçelada de conteúdo só pra fechar mesmo. Já que elas existem a gente tem que adaptar (KAREN, professora de Física, GF, 27 de out. 2016).

Assim como esclarece a professora Karen sobre suas atividades em sala com vistas à preparação para as avaliações externas, temos o relato de Janaína, que afirma que há preparação para as provas da ADA, Saego e para o Enem, assim como segue neste trecho:

Tem preparação sim, no pós-médio tem questões só pra isso, para a ADA e para o Saego. É tipo uma revisão de matéria, igual no pós-médio de Química a gente está vendo balanceamento que cai nessas provas, no Enem e nos vestibulares. Trabalhamos também no pós-médio de Física uma matéria que tínhamos visto uma aula antes no pós-médio e caiu na ADA. Foca no vestibular, no Enem e nessas provas externas. Eu não vejo como um

treinamento só, eu acho que é pra ajudar (JANAÍNA, estudante, GF, 13 de out. 2016).

Pedro apenas se posicionou afirmando que é esse o tipo de treinamento que acontece na escola. Entendemos, portanto, que, assim como descreveu a professora Karen, há um treinamento das disciplinas específicas do Programa Novo Futuro, no caso citado a de pós-médio, que visa a preparação para os momentos posteriores ao ensino médio, assim como diz o nome. Podemos perceber com estes relatos que a escola se dedica e movimenta seu currículo de forma a atender as exigências das diferentes provas que os/as estudantes são obrigados a realizar. Relembramos aqui a alteração da rotina escolar descrita por Silva (2014) quando se refere à preparação para avaliações em larga escala realizada em momentos destinados à atividades de oficinas, reforço escolar ou atividades culturais do Programa Mais Educação, que estendia a jornada escolar da unidade participante de sua pesquisa.

Ainda é necessário destacar e retomar o que nos diz a professora Karen quando ela afirma procurar atender às exigências das diferentes provas propostas pelo governo e busca atingir os resultados esperados. Por isso, sua próxima fala se refere a uma crítica realizada sobre a aplicação da ADA, principalmente sobre o que se avalia com essas provas: para a professora Karen, a prova não tem apenas o objetivo de avaliar o/a estudante, mas também avaliar o trabalho do professor. Vanessa também ressalta que em seu trabalho em sala de aula há uma preocupação com as avaliações externas e ela explica como faz seu planejamento. Seguem os trechos de suas observações:

A avaliação externa é uma avaliação geral, ela não avalia só o resultado do aluno, ela avalia o professor também, então ela mostra o resultado, quando a gente analisa os gráficos em reuniões e mostra o que pode ser feito no próximo ano. Então eu vejo um impacto muito grande, seja no aluno ou seja no professor (KAREN, professora de Física, GF, 27 de out. 2016).

Eu trabalho muito gramática e interpretação de texto porque ajuda os estudantes, ensina a trabalhar dessa forma. Tem que enxergar o conteúdo na prova, assim, eu não pego questões de provas anteriores, mas preparam os estudantes (VANESSA, professora de Língua Portuguesa, GF, 27 de out. 2016).

Os professores/as relatam, portanto, que o seu trabalho em sala de aula é influenciado pela imposição das avaliações externas. Assim, torna-se necessário, na percepção deles/as, que preparem suas aulas de acordo com as exigências destes testes, além de vislumbrar um resultado satisfatório.

Ainda nesse sentido, temos os relatos obtidos nas entrevistas com a gestora e as coordenadoras. Quando questionamos sobre como elas percebem a preparação para as

avaliações externas e quais apreensões e anseios podem ser reparados e vivenciados enquanto a escola participa dos processos de avaliação externa, especialmente da ADA, Alice inicia sua fala nos explicando que sempre há uma preocupação e uma expectativa:

Sempre tem, antes tinha a história da premiação com 1000 reais. [...] O do Saego e da ADA vem a equipe aplicadora da subsecretaria, e nesse caso não precisa treinar, pois eles já estão acostumados. Com os resultados a expectativa maior é nossa e dos professores, os alunos não preocupam tanto, só com o Enem mesmo (ALICE, diretora, entrevista, 08 de out. 2016).

Com a citação da diretora sobre a premiação em dinheiro para estudantes, notamos que, para a entrevistada, não apenas o retorno financeiro que a escola recebeu, citado por ela nos primeiros momentos de entrevista, mas também o incentivo para estudantes em forma de pagamento em dinheiro, tornam-se pontos positivos das avaliações externas. Notamos também que a preocupação dos resultados nessa escola, em sua percepção, é apenas dos/as trabalhadores da educação, sendo que para os/as estudantes a maior importância ainda é voltada para o Enem. Cabe explicar que a premiação a que se refere a diretora já não acontece mais desde 2015, porém os/as estudantes que foram premiados com o valor poderão sacar ao final do ensino médio. Em 2014 foram disponibilizadas vinte mil bolsas no valor de R\$ 1.200,00 destinadas a estudantes que obtiveram o melhor desempenho na Prova Goiás, também chamada de prova do Saego (GOIÁS, 2014a).

Mariana, ao contrário do posicionamento da diretora, relata que sua expectativa maior é focada também no Enem, pois ela entende esse processo como mais importante na vida do/a estudante se comparado com as avaliações do governo estadual. Porém, Luiza diz que sente maior preocupação com os resultados do que com a aplicação dos exames. Para ela, o sentimento de frustração é recorrente quando os/as estudantes não saem bem em questões muito trabalhadas em sala de aula. Já Cláudia nos diz que ela não se sente ansiosa nem preocupada, pois os/as estudantes dessa escola estão acostumados a fazer provas. Para a entrevistada os/as estudantes só ficam ansiosos/as quando trata-se de provas que recebem nota ao final, então para ela a ADA não gera esse sentimento pois não está vinculada a uma nota.

Ao analisarmos os depoimentos das coordenadoras, podemos inferir que as avaliações externas na escola, apesar de alterarem o trabalho escolar, não chegam a gerar tanta preocupação por causa de sua aplicação. Nesse caso, o Enem tem um caráter de maior importância dentro da escola para as coordenadoras e elas entendem que quando a nota está vinculada à avaliação, aí sim ela se mostra mais atrativa para os/as estudantes.

Buscamos questionar também se há alguma mudança no clima organizacional. Para a diretora Alice a escola não muda sua rotina, pois o programa já favorece esta postura com a

aplicação de provas semanais, assim como já havia sido citado em momentos anteriores da entrevista. As coordenadoras Mariana, Luiza e Cláudia concordaram e ressaltaram que os/as estudantes não se assustam com provas que possuem horário determinado para acabar, pois as provas de bloco possuem essa característica.

A partir dessas respostas, notamos que a escola, com sua participação no Programa Novo Futuro, estabelece semanalmente provas com o mesmo formato das avaliações externas, horário para início e fim e número de questões já estabelecido previamente, porém com questões para marcar V (verdadeiro) e F (falso), com a finalidade de preparar os/as estudantes para os exames externos. Podemos fazer um paralelo entre a implantação das escolas com esse modelo com a procura por melhores resultados em provas externas, como é o caso da ADA, com as discussões realizadas por Dias e Guedes (2010) que explicam que as escolas de Tempo Integral, assim como a proposta de OSs assumirem a educação no estado de Goiás, possuem como objetivo apenas buscar melhores resultados em avaliações propostas pelo governo. Seria, portanto, o que Sordi (2013) chama de “forças indutoras exercidas pelas avaliações externas sobre a atuação das escolas”, fazendo com que as instituições se organizem e movimentem os projetos políticos pedagógicos, buscando alcançar melhores índices nas avaliações impostas pelos governos.

Questionamos as entrevistadas sobre se existem, e quais, transtornos ou mudanças na rotina relacionadas à procura dos/as responsáveis ou alunos/as, bem como de professores/as, procurando informações ou questionando sobre a aplicação das avaliações externas. Todas as entrevistadas concordaram que não há transtornos nem procura para tirar dúvidas sobre o processo de aplicação das provas em larga escala, pois os informes e discussões são realizadas ao longo do ano.

Por fim, a última questão da entrevista procurou identificar como as entrevistadas se sentem após o processo de aplicação das avaliações e com o recebimento dos resultados. Por meio dessa questão, percebemos o quanto a competição entre unidades escolares, não só da rede estadual, mas também a comparação entre os resultados com as particulares, se tornam importantes, principalmente para a gestão da escola, o que é esclarecido com a fala de Alice sobre a questão citada:

Eu fico ansiosa mais com os resultados, criamos expectativas, queremos ser melhor que algumas escolas da cidade. É uma loucura, uma vontade de ver a nota. Da última vez nós subimos 3,2 pontos no Saego e ainda não saiu o resultado. Queremos saber quem foi o melhor, chamo a coordenadora geral e aviso que não gostei da nota e conversamos sobre o que pode melhorar. Comparar a nota com a escola militar e uma particular é importante. Nossa meta é subir. Se tem escolas boas nós queremos ser melhores. Nós estamos

numa competição. A prova é uma competição, eles fizeram isso, então vamos competir (ALICE, diretora, entrevista, 08 de out. 2016).

Alice destaca as escolas conveniadas, aquelas que são subsidiadas pelo Estado, mas cobram mensalidades e são representadas por órgãos particulares. Em sua percepção, podemos observar que há um engrandecimento das escolas conveniadas com o Estado e as que são apenas particulares quando comparadas às escolas públicas. Portanto o objetivo da unidade participante da pesquisa, de acordo com as considerações da gestão da escola, é ser igual ou melhor que a unidade militar e outra particular da cidade. Souza e Oliveira (2003) explicam muito bem como as avaliações externas legitimam os valores que induzem os procedimentos de competição entre escolas e sistemas. Entendemos que a avaliação externa é imposta pelo governo, e não é possível para as escolas optar por não realizá-las, porém se pode construir mecanismos de aproveitamento interno dessas ações sem que seja necessário apenas a comparação, pois cada unidade escolar atende a um público que possui suas necessidades e particularidades.

Mariana também nos relatou que fica ansiosa pelos resultados e para saber quais ações devem ser tomadas a seguir. Para ela, o final do processo de avaliação externa significa um alívio, sensação de dever cumprido. Luiza também nos informa que se sente ansiosa pelos resultados e preocupada para saber se os resultados foram melhores. A análise das questões, para ela, gera mais ansiedade para saber se as questões que tiveram mais erros foram fáceis ou difíceis.

Cláudia, por sua vez, expôs que não se sente apreensiva e nem estressada, pois para ela o processo de avaliação externa é normal e ela se sente avaliada também, não só como coordenadora, mas como professora, já que ministra aulas nesta escola também. Neste trecho notamos que a maior responsabilização dos resultados fica a cargo dos/as professores em sala:

Quando acontece a avaliação e o professor trabalhou os conteúdos de forma correta os resultados são bons, então serve para avaliar o trabalho do professor. É isso que o governo quer saber, se o conteúdo que caiu na avaliação externa e está no currículo, da minha matriz, os resultados vão ser excelentes. Eu faço uma auto avaliação. Tenho que ver se meu trabalho surtiu efeito lá fora. (CLÁUDIA, coord. Área de Matemática, entrevista, 11 de out. 2016).

Observamos também, com seu discurso, que a coordenadora entende o processo de avaliação em larga escala como parte da escola, e sendo assim, em sua percepção, cabe aos/as professores/as organizarem suas aulas de maneira que os conteúdos cobrados nos exames sejam contemplados em suas aulas.

Os sentimentos citados nos trechos das entrevistadas, como ansiedade, preocupação e alívio, são recorrentes em pesquisas realizadas com professores/as, como cita Medeiros (2013) em suas análises sobre a Avaliação externa em Goiás, pois para esta autora o processo de avaliação, nesse aspecto, significa momentos de angústia e conflitos para os/as profissionais, o que pode refletir nos/as estudantes. Assim, entendemos que a aplicação da ADA nesta escola não gera transtornos ou alterações na rotina com foco na preparação, pois já existem momentos estabelecidos para isto previamente determinados durante a criação do modelo escolar. Porém, não podemos desconsiderar que os resultados geram culpa e responsabilização de acordo com os números que o precedem, e este é o assunto discutido no próximo tópico.

4.6 Responsabilização dos/as participantes do processo de avaliação externa: de quem é a culpa?

Assim como Karen observou que a avaliação externa, seja do Saego ou a ADA, visa avaliar também o trabalho do/a professor/a, Eduardo e Vanessa também ressaltaram suas críticas sobre a aplicação das provas, pois na opinião destes/as professores/as, a prova avalia apenas o momento, não o processo pelo qual o/a aluno/a passou anteriormente. Dessa forma, os/as professores em seu debate explicam que as avaliações externas devem estar de acordo com o currículo exigido em sala, e que alguns problemas surgem ao longo da trajetória escolar, impossibilitando, portanto, que os conteúdos sejam os mesmos. Como exemplos desses problemas, Marília explica que se sente frustrada com a maneira com que é feita a avaliação nos testes externos, pois para ela o problema das notas baixas recai apenas no professor que assume a disciplina naquele ano de aplicação, como é evidenciado por sua fala neste trecho:

Muitas vezes o aluno teve muitos outros professores, não é aquele do momento, que vive aquele da situação atual, e sim que vem se arrastando. Eu me sinto frustrada com essas coisas (MARÍLIA, professora de Matemática, GF, 27 de out. de 2016).

É um pouco impactante e frustrante, porque a gente acha que a avaliação pode contribuir. Como ela disse, a gente tem o resultado sempre e pode comparar com os anteriores e verificar se realmente melhorou ou no que pode contribuir mais para melhorar, mas não é assim que acontece. [...] Essas provas não mostram o caminho do aluno. O professor sabe da deficiência daquela turma, mas lá fora eles não vão saber o que já aconteceu antes (EDUARDO, professor de Educação Física, GF, 27 de out. de 2016).

Existe muita deficiência na base do aluno ao longo dos anos e quando tem um resultado ruim recai sobre o professor daquela série, ninguém percebe

que teve outros caminhos que ele percebeu. Quando o resultado é bom, isso é ótimo, mas quando o resultado é ruim talvez a culpa não seja do aluno, seja do professor, mas sempre recai no professor (VANESSA, professora de Língua Portuguesa, GF, 27 de out. de 2016).

Por meio dos relatos da professora Marília, responsável pela disciplina de Matemática, destacamos sua explicação sobre por que ela se sente frustrada com as avaliações neste trecho:

Às vezes o não dar tempo é a tentativa de resgatar o conteúdo que o aluno não sabe. No caso da Matemática, chegam alunos que não sabem a tabuada, então o tempo de dar o conteúdo é gasto tentando ensinar para ele o anterior. É mais fácil gastar uma ou duas aulas a preparar, somar ou dividir, por exemplo, do que apenas dar o conteúdo e sofrer depois. Porque aí não vamos ter o aprendizado proposto em sala de aula, nem da avaliação externa. Às vezes, nem é questão de pular conteúdo ou de não seguir o currículo, é só uma tentativa de resgatar conteúdos. Matemática é o pior, eu sou sempre a ruim na avaliação externa, meu gráfico é sempre o mais baixo, mas ninguém percebe que tem relação com outros fatores (MARÍLIA, professora de Matemática, GF, 27 de out. de 2016).

Com as observações dessa professora, e com a maioria das pontuações voltadas para a responsabilização de professores/as e estudantes, notamos o quanto a culpabilização por resultados, principalmente quando estes não são os esperados ou exigidos para a média dos exames externos, acarretam sobre o/a professor/a uma culpa e a consequente preocupação com a procura por melhorias nas AE. Freitas (2012a) discute muito bem esse aspecto e nos esclarece que as políticas públicas não consideram as diferenças e, nas palavras do autor, “as misérias” pelas quais passam os/as estudantes. Ainda nesse sentido, considerando o contexto escolar ao qual pesquisamos, percebemos que a preocupação por melhores resultados não só em provas como a ADA ou a do Saego, mas também no Enem, busca uma melhor posição quanto a outras escolas. Porém, entendemos que para alcançar esse nível mais alto é necessário que as avaliações estejam voltadas para as diferentes realidades existentes.

Solange e Lúcia ressaltam durante a discussão que o problema dos resultados nas AE estão relacionados a uma deficiência existente na educação, desde os anos iniciais, e que o sistema impõe as avaliações sem considerar as dificuldades pelas quais passam professores/as e estudantes. Marília ainda complementa seu posicionamento sobre a realidade escolar a qual ela vivencia e ressalta que os resultados em AE estão diretamente ligados à permanência de professores/as e, inclusive, de gestores, como podemos observar neste trecho:

Quando ela fala sobre isso [referindo-se à fala da professora Vanessa], nós chegamos na parte que não temos condições de mexer, é o sistema que nos obriga a fazer isso. Infelizmente, os governantes precisam de metas e percentuais para fazer as contas deles, e se você não faz isso você é ruim, o

diretor é removido da unidade escolar porque não fez a política que precisa ser feita e alguns diretores têm que ser políticos. Quando se pega um cargo de gestão a gente é o governo dentro da escola e, por medo de perder o cargo, tem que reproduzir, tem que reprovar só um percentual dentro de uma margem e a gente sofre com esses meninos que estão aí, e os resultados tendem a cair mais (MARÍLIA, professora de Matemática, GF, 27 de out. de 2016).

Karen também faz seu posicionamento criticando a responsabilização existente para com o/a professor/a quando os resultados são baixos:

Enquanto a gente ficar retomando conteúdos, tudo bem. O problema das avaliações externas, principalmente da ADA, é que a gente perde o controle disso, porque ela avalia se você atendeu o currículo e só. O professor tem que fazer a mágica de ensinar o que o aluno não sabe por diversos fatores apenas para fazer essas provas. No final, o resultado ruim faz com o professor seja visto como um funcionário ruim, pois ele não atendeu o currículo (KAREN, professora de Física, GF, 27 de out. de 2016).

A crítica que Marília e Karen nos apresentam nos remete aos estudos de Freitas (2012b) sobre responsabilização do/a professor/a e aos estudos de Bertagna, Mello e Polato (2014), que apontam sérios problemas na condução das AE como forma de controle de qualidade, entendida pelas autoras como produtividade de resultados a partir dessas avaliações. De fato, as AEs têm sido utilizadas para regular o processo de ensino-aprendizagem, porém fazem também a avaliação do trabalho do/a professor e da gestão escolar, ainda que indiretamente, pois a indicação de metas, ou no caso da escola E. E. Aurora Maria Nascimento, implica até na permanência de gestores/as e professores/as na unidade escolar.

Em contrapartida, quando nos remetemos às entrevistas com as coordenadoras e o assunto é voltado para a responsabilização dos/as agentes internos da escola (professores/as, estudantes e gestores/as), a diretora Alice, nos informa seu posicionamento admitindo que as avaliações externas devem contemplar as diferenças de contextos escolares, além de possibilitar mudanças e não apenas estarem focadas de forma pontual nos resultados.

Para a diretora, a avaliação externa tem que ser aplicada de acordo com as realidades escolares, sendo que defende a ideia de que as avaliações estaduais estão mais próximas da realidade das escolas. Segundo ela, o/a trabalhador/a em Educação só deve permanecer na área se realmente gostar ou estiver satisfeita/a e, nesse sentido, o modelo de escolas do Programa Novo Futuro condiz com essa possibilidade, principalmente no que diz respeito à alteração de professores/as e diretores/as que não produzem os resultados esperados.

A criação do Cepi foi uma brecha que eles abriram, pois se não deu certo eu coloco para eles e eles trocam o professor. Durante o ano a gestão avalia a

escola, e é avaliada também. Não é eleição que segura o diretor na escola. Se eu não cumprir meu papel eles pedem licença e eu tenho que sair. Aqui é uma escola particular gratuita (ALICE, diretora, entrevista, 08 de out. 2016).

Essa afirmação nos chamou a atenção sobre o termo “escola particular gratuita”; nos remetemos, portanto, ao que explicam diversos autores sobre a mercantilização da educação, bem como a apropriação da ideia de capitalismo dentro da unidade escolar. Lessard e Carpentier (2016), por exemplo, citam que as políticas públicas de avaliação têm sido pautadas em exemplos de países que privilegiam a concorrência entre o ensino público e o privado. Nesse sentido, podemos inferir que a ideia de competição e a ideia de que a educação privada, bem como o seu modelo, são sinônimos de qualidade, podem ser resultado da implementação de políticas públicas de educação que favorecem e incentivam essa disputa.

A coordenadora geral da escola também se refere ao modelo de escola em que atua como uma forma de avanço na educação e, assim como Alice, concorda que a indicação de gestores/as e professores/as para atuarem nessas unidades, com a possibilidade de remoção quando necessário de acordo com os critérios estabelecidos pela coordenação do Programa Novo Futuro, ainda que isso contrarie a ideia de Gestão Democrática da Educação. Freitas (2012b) explica como são as influências dessas políticas públicas no cenário educacional, tal qual está acontecendo e é relatado em nossa pesquisa:

Esta “nova abordagem” para as políticas públicas de educação está sendo construída em torno dos conceitos de *responsabilização, meritocracia e privatização*. Estes constituem um bloco interligado onde a responsabilização pelos resultados (leia-se: aumento da média em testes nacionais e internacionais) e legitimada pela meritocracia (distinções ou sanções fornecidas com base no mérito de ter aumentado ou não as medias) com a finalidade de desenvolver novas formas de privatização do público (o qual é desmoralizado pela meritocracia das medias mais altas), visando a constituição de um “espaço” que se firma progressivamente como “público não estatal” em contraposição ao “público estatal”. Nas formas de privatização pela vertente público não estatal encontram-se as concessões e os *vouchers* – ambos envolvendo repasse de dinheiro público para a iniciativa privada (cf. *The Economist*, 2012; Fang, 2011). Na modalidade “não estatal” as escolas continuam “publicas”, já que seu patrimônio continua sendo do Estado e os alunos continuam tendo acesso gratuito à escola, mas o Estado paga a iniciativa privada para gerir, por concessão, a escola. E a crença de que, se a escola pública for gerida pela lógica da iniciativa privada, então ela melhorara. (FREITAS, 2012b, p. 2)

Observamos com os relatos das professoras que as críticas sobre as avaliações externas se estendem também ao seu formato, pois sob o olhar delas, as avaliações em larga escala são voltadas para a análise do conteúdo que foi ou não aplicado em sala de aula, assim como serve para contribuir para que o Estado verifique se suas metas estão sendo ou não cumpridas. Assim, como Luiz Carlos de Freitas (2007) observou que as avaliações têm como

objetivos apenas responsabilizar as escolas e, consequentemente, seus/as agentes internos, de acordo com os resultados obtidos nestes exames. Para o autor, agindo assim o Estado mascara os resultados e oculta a (má) qualidade das escolas.

As narrativas das professoras nos levam a compreender que a avaliação externa ainda não possui um significado efetivo para estes/as profissionais. Por isso, assim como explica Freitas (2008), o caráter dessas avaliações fica restrito apenas ao objetivo de traçar a história do desempenho, de acordo com os números obtidos, dos sistemas de ensino com a finalidade de reorientar as políticas públicas, assim como relatou Marília em seu depoimento.

As coordenadoras também expuseram por meio do diálogo durante as entrevistas como elas percebem que as avaliações externas podem ser melhor aproveitadas na escola. Luiza, por exemplo, como coordenadora das áreas de Ciências e Matemática, defende que a aplicação, especialmente da ADA, seja realizada apenas no final do semestre. Ela entende que a prova aplicada antes de o aluno conhecer o conteúdo não é uma boa opção. Por fim, ela defende as avaliações, de modo geral, como indicativos, o que é evidenciado por sua fala:

Eu acho que ela deveria ocorrer semestralmente, sempre no final. Depois que os alunos passam pelo conteúdo. Essa de diagnosticar para mim é falha, pois como você vai diagnosticar o que ele nunca viu? É claro que o aluno vai sair mal. [...] Como que diagnostica no início, aí é claro que vai estar ruim mesmo, pois não se viu aquele conteúdo. Eu questiono muito a área de Ciências Naturais. Mas ela é um bom indicativo, um parâmetro de qual descritor precisa melhorar, qual precisa ser revisado, serve para dar uma revisada em sala de aula dos conteúdos que não foram bem assimilados e do rendimento. Isso é intensificado nas provas semanais que aplicamos, que também segue a ideia dos descritores. Mas, se é para indicar uma função das avaliações, é que elas servem de indicativo, assim como qualquer outro tipo de avaliação, independentemente de ser externa ou não (LUIZA, coord. área de Ciências da Natureza, entrevista, 11 de out. 2016).

Percebemos que seu posicionamento sobre a pontualidade das avaliações externas e seu caráter apenas de gerar resultados ao final do processo gera divergências com o pensamento de alguns autores que defendem a avaliação como um processo, sendo capaz de promover mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem. Sordi (2013), por exemplo, defende que a avaliação deve ser vista a fim de aprimorar os processos educacionais, sem criar um excessivo montante de dados que não serão aproveitados. Para a autora, os dados produzidos devem ter significado para os/as agentes locais e são estes os responsáveis por retificar e realizar as mudanças necessárias de acordo com a sua vivência local.

Nesse sentido, Silva (2009) também se posiciona sobre a análise pontual de resultados obtidos com a aplicação das avaliações em larga escala, pois a autora comprehende que a

aplicação de testes pontuais fortalece instrumentos de controle, que fazem da escola um gerador de números e desconsidera os saberes, os valores humanos, a qualidade no sentido social, projetos voltados aos que realmente necessitam, entre outros aspectos. Compreendemos, portanto, que é visível que, quando se fala em educação, logo se estabelecem metas a serem alcançadas, relacionando-as à eficácia escolar, mas também é necessário que se esclareça quais metas são importantes para a escola e, por isso, entendemos que é necessário que cada unidade escolar trace seus objetivos a serem alcançados de acordo com sua realidade e contextos.

Nesse contexto, inferimos ainda que os resultados das avaliações realizadas com professores/as podem ser reflexos das avaliações externas, uma vez que se o enfoque da escola recai para o aumento dos números dos resultados dessas provas, a responsabilidade de obter melhores colocações pode ser dada ao/à professor/a.

Desta forma, Vanessa, professora de Língua Portuguesa, explica e se posiciona afirmando que os resultados das avaliações externas, em seu entender, não são apenas responsabilidade do/a professor/a, pois ela nota falta de interesse por parte dos/as estudantes, como evidenciamos em sua fala:

Eu aplico provas externas e vejo também uma falta de interesse do aluno em fazer essas avaliações e eu acho que isso contribui para a nota. A coordenação vai na sala, fala da importância dela para a escola e para o aluno, mas eles não enxergam. Tentamos explicar, mas, muitas vezes, eles não têm interesse em ser avaliados (VANESSA, professora de Língua Portuguesa, GF, 27 de out. de 2016).

A partir do depoimento da professora Vanessa sobre a responsabilização que recai sobre os/as estudantes, é importante destacar que procuramos também saber se eles/as se sentem responsabilizados pelos resultados das avaliações. Os/as estudantes participantes da pesquisa destacaram que há uma cobrança, porém compreendem que os resultados serão satisfatórios apenas se houver esforço também de quem realiza a prova, no caso, eles/as. Seguem os trechos referentes a este questionamento:

Os professores não cobram muito, eles estimulam. Quem cobra mais é a direção (AUGUSTO, estudante, GF, 13 de out. 2016).

Eles pensam nos números e nos alunos também, porque quando você está com nota baixa eles procuram o aluno pra saber se a gente está com algum problema aqui ou em casa (PEDRO, estudante, GF, 13 de out. 2016).

Tem a preocupação com a gente sim (LAURA, estudante, GF, 13 de out. 2016).

Mesmo se eles não nos responsabilizar, é nossa culpa a nota, de certa forma o mérito é todo nosso se for nota baixa ou alta. Se eu tirar nota baixa ou alta eu não ajudo o professor (AUGUSTO, estudante, GF, 13 de out. 2016).

A nota é nossa responsabilidade sempre (LUCAS, estudante, GF, 13 de out. 2016).

A nota está ligada ao aluno e não ao professor (LAURA, estudante, GF, 13 de out. 2016).

Se o aluno tira uma nota ruim ele tem que querer melhorar nas próximas. Eu me responsabilizo pelo resultado (LUANA, estudante, GF, 13 de out. 2016).

Com estas visões e expressões podemos perceber que a escola, assim como toda a sociedade, tem seu regime pautado sob os pilares da preparação para os processos de ingresso em universidades com maior foco do que os processos da avaliação externa propostos pelo governo. Os/as estudantes percebem a responsabilização pelas notas, e já internalizaram em seus discursos a necessidade de preocupar-se com as notas.

Questionamos os/as estudantes se eles/as acham que há algum aspecto a ser melhorado nas avaliações externas para que elas possam contribuir com a escola. As respostas obtidas foram curtas, mas ainda representaram a responsabilização assumida pelos/as participantes, como observamos nos relatos a seguir:

Acho que não tem como melhorar para contribuir para a escola, somos nós que fazemos os resultados (AUGUSTO, estudante, GF, 13 de outubro 2016).

Ah, tem sim. A escola tem uma média, se todo mundo sair mal abaixa a média da escola. Tem que melhorar as médias (PEDRO, estudante, GF, 13 de outubro 2016).

Tem que ter o esforço dos alunos (LUCAS, estudante, GF, 13 de outubro 2016).

Não adianta só o professor ir lá na frente e explicar, explicar e explicar e o aluno não quer aprender. O aluno precisa mudar (LUANA, estudante, GF, 13 de outubro 2016).

Tem a média mas ela não vem a público, não tem mais placas e não divulga para os alunos (AUGUSTO, estudante, GF, 13 de outubro 2016).

Tem os resultados dessas avaliações nos sites da educação e do estado (LUANA, estudante, GF, 13 de outubro 2016).

Observamos com o conteúdo discutido até o momento que o discurso de responsabilização está presente tanto quando nos deparamos com os relatos de professores, quanto de estudantes. Dessa forma, como descreveu Freitas (2012b) sobre o tema, quando as políticas públicas de avaliação ficam pautadas apenas na junção entre realização de testes em

larga escala e a divulgação dos dados, por si só, já significa que vai haver responsabilização do/a professor/a e da escola, consequentemente entendemos que os/as estudantes são os últimos a serem culpabilizados.

4.7 Importância da avaliação externa para os/as estudantes: ADA e Saego

Assim como Medeiros (2013) nos relatou em sua pesquisa, afirmando que quando os/as professores/as não conseguem internalizar a importância da avaliação externa para o seu trabalho, a tendência é de que os/as estudantes também não incorporem essa importância em sua trajetória. Por isso, questionamos os/as estudantes sobre qual a importância da ADA para a sua trajetória escolar, e as respostas obtidas seguem nos relatos abaixo:

Não é que a ADA fica ou é menos importante, mas sempre que mandam a gente fazer algo eles avisam que vai valer nota. Se eles não falarem assim os alunos fazem de qualquer jeito. No máximo o aluno lê uma vez [...] (AUGUSTO, estudante, GF, 13 de outubro 2016).

Sabemos a importância da ADA para a escola, sabemos também que se a gente sair bem ou mal não faz diferença pra nós. Faz pra escola. Mas não é igual uma prova de bloco que se a gente zerar vai atrapalhar na nota (PEDRO, estudante, GF, 13 de outubro 2016).

No 9º ano na prova do Saego eu ganhei 2 mil reais, e ele está lá na conta. Pensa, aqui que ninguém trabalha, se ganhar mil reais já está bom. Só recebe no fim do ensino médio, depois do certificado. Em fevereiro eu já estarei com o dinheiro. Não é só a nota que importa, um incentivo diferente também, pois a prova não tem outro significado para nós (JANAÍNA, estudante, GF, 13 de outubro 2016).

Porém, quando Janaína toca no assunto sobre a possibilidade de premiação por resultado em provas externas, questionamos também sobre como essas provas poderiam ser para que eles/as se interessassem mais, já que esta estudante já se posicionou sobre o assunto. É importante explicar que a premiação citada pelos estudantes já aconteceu anteriormente, até o ano de 2014, e neste contexto não eram destinadas à ADA e sim ao resultado das avaliações do Saego. Os seguintes trechos foram obtidos com esta pergunta:

No meu caso, eu queria que essa nota valesse para nós. Influenciasse na nota, aí sim tentaríamos uma nota melhor. Mas como sabemos que não vale, é só mais uma prova. Eu pergunto quando faço uma prova se vai valer nota no boletim, se não valer eu fico meio descrente. [...] Tem que servir pra nós na escola. Porque não tem retorno nenhum, não sabemos o que acertamos (AUGUSTO, estudante, GF, 13 de outubro 2016).

São provas bem cansativas e não tem retorno. Nem devolvem as provas e a gente nem sabe o resultado individual. A gente nem sabe se acertou ou errou

a questão. Pelo menos, poderiam corrigir com a gente, ver o que erramos um por um. [...] É só para o governo saber se a gente acertou ou não (LAURA, estudante, GF, 13 de outubro 2016).

Eles falam os resultados da escola, mas não do aluno. Aí nem sabemos o que acertamos e o que erramos. Assim, não dá pra melhorar. É meio que perder tempo com uma prova cansativa que não dá pra saber onde erramos (AUGUSTO, estudante, GF, 13 de outubro 2016).

É chato, porque entramos na escola para adquirir conhecimento, mas fazemos a prova do governo e não sabemos o que acertamos, o que erramos e o que podemos melhorar (LUANA, estudante, GF, 13 de outubro 2016).

Podemos perceber que na percepção dos/as estudantes uma possibilidade de avaliação da escola, em sua maioria, e também uma forma de avaliar o/a aluno/a, assim como os/as professores/as. Dessa forma, podemos inferir que os/as participantes compreendem os objetivos das AE, porém, quando falam sobre o que é preciso melhorar para que estas provas possam contribuir para uma melhor qualidade do ensino, os discursos são voltados para aspectos relacionados a como a AE pode fazer parte da nota final do/a estudante, bem como deve provocar mudanças em suas vidas escolares.

Assim, podemos notar nos relatos dos/as estudantes uma crítica sobre o caráter classificatório das avaliações externas quando estes afirmam que as avaliações não significam muito para eles e que os resultados servem apenas para a escola, ou seja, a avaliação perde o seu caráter de modificadora das práticas escolares.

Quando os/as estudantes relatam seu desejo de ter a avaliação externa vinculada à relação de notas em seus boletins, retomamos a nossa observação sobre o estabelecimento da ligação entre avaliação e nota. Apesar de concordarmos com a ideia dos/as estudantes, que percebem que a avaliação externa não contribui como deveria com a melhoria na qualidade da educação, não consideramos que a inclusão dos resultados na nota nos boletins dos/as estudantes possa contribuir com a qualidade da educação. Freitas (2013), por exemplo, cita que as AEs já fazem parte da cultura escolar, e é isso que percebemos nos relatos dos/as participantes da pesquisa; porém, o autor nos esclarece que ainda é necessário que se possibilitem alterações necessárias para uma eficaz contribuição às atividades da escola, e para isso podemos citar uma maior discussão entre aqueles que participam e que cada escola possa, ao seu modo, respeitando suas particularidades, utilizar os resultados das AE para melhorar seu próprio contexto. Destacamos que estas atitudes podem apenas melhorar o ambiente escolar de forma interna, pois as políticas públicas de educação, sobretudo de avaliação, priorize a utilização dos resultados das avaliações externas para interferir de

maneira positiva e ajudar as escolas a sanarem os problemas identificados por meio dos dados obtidos.

Notamos que os/as estudantes defendem a ideia de incorporar as avaliações externas nas notas escolares, e por isso eles/as entendem que o interesse seria maior em realizar estes exames, ou seja, seria um incentivo para os/as alunos. Assim, eles/as também citam as premiações em dinheiro para que se sintam mais motivados para fazerem as provas. Esclarecemos que esta cultura relacionada à atribuição de notas está diretamente ligada ao incentivo à classificação em forma de ranking, pois para existir premiações, em nosso entender, é necessário que se classifiquem estudantes em bons ou ruins de acordo com seus resultados. Freitas (2007) dedicou seus estudos para explicar como a escola é excludente, pois há escolas para ricos e para pobres, fruto da relação de quase mercado existente na sociedade em geral. O autor ressalta que as desigualdades existentes em quaisquer setores da sociedade são reproduzidos na instituição escolar, e por isso, sua crítica se fundamenta sobre como a avaliação pode contribuir efetivamente para a qualidade escolar, e para que isso ocorra é necessário que ela não fique apenas no âmbito da medição do mérito e ocultação da desigualdade social sob a forma de indicadores.

Luckesi (2011), apesar de dedicar seus estudos para a avaliação das aprendizagens dentro das escolas, defende que as avaliações não podem apenas serem colocadas como exames, não podem ter um caráter apenas pontual, Devem, portanto, considerar a complexidade da realidade, pois deve contribuir para o desenvolvimento do/a educando/a. Quando não se considera as variáveis, de acordo com o autor, não se dá atenção ao ser humano que está vivendo e atuando nesse processo. Por isso, compreendemos, que mesmo que as AE não sejam elaboradas pelos/as professores/as que estão em salas de aulas que recebem esses exames, os resultados podem ser aproveitados por todos para a construção e promoção de mudanças no ambiente escolar.

Ainda sobre a perspectiva dos estudos de Luckesi (2011) observamos nos discursos dos/as próprios/as estudantes a necessidade de realizar uma devolutiva dos resultados aos/as participantes da avaliação externa. As provas podem se tornar importantes, porém somente se houver retorno para a escola e se esta conseguir realizar uma mudança no processo educativo. Caso contrário será tratada apenas como “mais uma prova” entre tantas outras que não conseguem trazer retorno algum para os/as estudantes e professores/as.

Freitas (2013), explica ainda que para que as AE possam contribuir com as escolas e com o processo de ensino aprendizagem é necessário outros modelos de AE, fazendo com que as escolas possam tornar seus resultados efetivos para a escola. É necessário que as escolas

participem dos processos de avaliação. As discussões de acordo com Freitas (2013) deveriam possibilitar a participação de pessoas interessadas na melhoria da instituição, na reflexão dos problemas e potencialidades, por exemplo. Por isso, defendemos que as políticas públicas sejam elaboradas por meio de discussões dos/as agentes que dela participam efetivamente, e que a responsabilidade de buscar uma escola capaz de resolver os problemas de ensino, assim como os sociais, sejam também compromisso dos governos.

4.8 Enem e sua importância para os/as estudantes

No tópico anterior verificamos que os/as estudantes se sentem responsabilizados pelos resultados das provas externas, e que também são considerados responsáveis pelos resultados na percepção dos/as professores. Assim, alguns trechos nos chamaram a atenção, especialmente quando o Enem aparece. Quando os/as estudantes foram questionados se há uma culpabilização para com eles/as, além de citarem os resultados da ADA e das provas do Saego, alguns estudantes apresentaram os seguintes relatos:

A prova o Saego e a ADA e a prova do Enem são diferentes, a do Saego não interfere nada na minha vida. O Enem é a prova da minha vida, é o exame mais esperado da nossa vida. O foco é o Enem, se ver a gente tomando água já falam “olha o foco” (AUGUSTO, estudante, GF, 13 de out. 2016).

No caso do Enem é a prova mais importante, até porque se não passar no primeiro ano é mais difícil nos outros. O nosso foco é o Enem, então nós mesmos focamos nisso, mas fazemos as outras provas também (LAURA, estudante, GF, 13 de out. 2016).

Eu não acho que o foco é sempre o Enem, mas quando chega em outubro é maior (LUANA, estudante, GF, 13 de out. 2016).

Toda a preparação aqui é pro Enem, só que intensifica no final, aí as aulas de pós-médio é pra isso, e tem as fichas. Antes a gente só faz trabalhos e simulados (JANAÍNA, estudante, GF, 13 de out. 2016).

Ao se referirem à avaliação externa, podemos perceber que os/as estudantes não compreendem e não atribuem significado para eles/as próprios quando o assunto são estas provas. Quando eles/as se reportam ao Enem, como já citado em momentos anteriores, e também sobre as provas realizadas internamente na escola, por exemplo, eles/as demonstram que estes exames possuem um objetivo em suas vidas, sendo a eles atribuídos uma importância maior se comparado à ADA.

Nesse mesmo sentido, as professoras Karen, Vanessa e Marília explicam que percebem o Enem como uma prova mais contextualizada, no sentido de abranger mais

conteúdos e exigir que os/as estudantes utilizem mais seus conhecimentos adquiridos ao longo do Ensino Médio. Seguem os trechos de seus relatos:

Para as questões de Química ou Física o Enem vai exigir que o aluno saiba fazer uma conta, saiba interpretar, aplicar a fórmula. O problema da ADA é que as questões são diretas, não precisa pensar muito, você tem que aplicar os conteúdos, e estes não são contextualizadas. No Enem eles (os/as estudantes) reclamam do tamanho das questões, mas é porque é mais contextualizado, tem que pensar para responder e exige mais de um conteúdo, não é uma coisa fechada, é tudo que eles estudam no ensino médio. São várias habilidades. Eu sofro muito com a interpretação de textos, e o Enem cobra isso, já a ADA não tem uma contextualização (KAREN, professora de Física, GF, 27 de out. 2016).

As questões da ADA poderiam ser mais problematizadas, e não serem apenas perguntas e respostas como é feito hoje. Assim ela seria mais competente (VANESSA, professora de Língua Portuguesa, GF, 27 de out. 2016).

Eu acho que o objetivo dessas avaliações são diferentes, a ADA, o Saego, eles querem avaliar o estado, tem que provar que ele é bom, por isso as provas vem secas, sem contextualização, enquanto o Enem vai avaliar o aluno, se o aluno não quiser mostrar a nota, ninguém vai ver, é só para o aluno, por isso ele é mais importante, ele avalia a trajetória do aluno, o que não sabe e o que ele realmente sabe. Enquanto que nessas outras avaliações eu não vejo fundamento nelas, pois é para avaliar para o governo (MARÍLIA, professora de Matemática, GF, 27 de out. 2016).

O Enem hoje também é porta de entrada para o ensino superior, aí ele se mostra mais atraente do que as outras provas que não servem para isso (AMANDA, professora de Biologia, GF, 27 de out. 2016).

Os/as estudantes ainda relataram que se sentem mais responsáveis ao longo dos anos, especialmente ao perceberem a importância de seu ingresso no ensino superior, e por isso, seus colegas ressaltam a competitividade na escola na busca de uma vaga em uma universidade:

Muita coisa que vi antes do ensino médio nem lembro porque não levava tão a sério. Vamos ficando mais responsáveis ao longo do tempo e isso ajuda nos resultados das avaliações do governo também, mas no Enem é mais (LAURA, estudante, GF, 13 de out. 2016).

Eu achava que reprovar uma vez só não tinha problema, no primeiro ano eu quase reprovei, no segundo de novo e aí eu percebi que meus amigos iriam terminar, e eu ficaria vendo a mesma matéria com outras pessoas. Eles vão para a faculdade e eu estaria no terceiro ano. É competitividade, eu vou ficar um ano atrasado de todo mundo. Nas provas do governo não tem isso, é só fazer (AUGUSTO, estudante, GF, 13 de out. 2016).

A competitividade gera muito esforço e a gente acaba estudando mais. Viemos para esta escola por algum motivo, sempre tem que ter um

incentivo, na maioria das vezes é a vontade fazer faculdade (LAURA, estudante, GF, 13 de out. 2016).

Os/as estudantes demonstram que a permanência na escola se justifica por motivos pessoais, especialmente o desejo de cursar uma universidade. Assim, Luckesi (2011) nos esclarece, como já citado em momentos anteriores, que a cultura da avaliação pontual, na qual se privilegia os produtos dos instrumentos avaliativos, é recorrente nas unidades escolares. Percebemos nesta escola, a partir dos relatos de estudantes e professores/as, que há uma predominância da busca por melhores resultados em exames de ingresso para universidades. Entendemos que esse não é o problema, pois o sistema de entrada em cursos superiores já é estabelecido desta forma, e os/as estudantes precisam se submeter a eles. Por isso, é necessário um repensar sobre como as relações de avaliação têm sido compreendidas dentro da escola. Assim, há a necessidade de se compreender que a avaliação não ocorre sem interferências internas e externas à instituição escolar.

Luckesi (2011) ainda nos esclarece que as avaliações realizadas, tal qual foi relatado pelos/as estudantes, são colocadas no âmbito de apenas examinar. Assim, para o autor, não levam em consideração a complexidade das variáveis existentes no processo de ensino e aprendizagem, já que existem as relações entre professor e aluno, entre aluno e gestão, entre professor e gestão, entre todos/as e o sistema de ensino, etc. É necessário compreender que os resultados não são apenas responsabilidade dos/as estudantes, como eles/as relataram que se sentem responsáveis pelos resultados, pois a avaliação, assim como o processo educativo, não acontece sem as relações e interferências que estão presentes no ato de avaliar.

Por fim, com a realização do grupo focal com os/as estudantes, compreendemos que estes conhecem a aplicação das provas externas, conseguem identificar as deficiências do processo de aplicação, assim como da análise dos dados obtidos nestes exames e consideram seu retorno para a escola como mínimo, pois neste caso a avaliação só possui sentido para a escola, e não para os participantes ou agentes mais importantes, que são os/as avaliados/as.

Quando nos deparamos com essas características da avaliação externa e da importância que o Enem representa para estes/as estudantes, recorremos ao que Luckesi (2011) nos informa quando explica que os/as estudantes são preparados dentro das escolas para a concorrência em concursos, vestibulares, exames seletivos, em geral, ainda que a avaliação dentro da escola não estabeleça e não signifique circunstâncias diferentes. O autor explica que a influência de exames como Enem ou vestibulares se mostram mais importantes para estudantes por apresentar a possibilidade de busca por uma vaga desejada.

Por fim, com os relatos de professores/as e estudantes compreendemos a dimensão da importância do Enem se comparado às avaliações externas no contexto desta escola. A função de preparar os/as estudantes para o ingresso em Universidades e não mais apenas avaliar o perfil de desempenho de estudantes como inicialmente era a proposta tomou um lugar de destaque para os/as participantes dos grupos focais de modo a influenciar na medida de dedicação de trabalho de cada um/a deles/as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo apresentar e discutir as percepções de estudantes, professores/as, diretora e coordenadoras da E. E. Aurora Maria do Nascimento, participantes do processo de avaliação externa, especialmente da ADA no interior de uma escola de Ensino Médio Integral da cidade de Itumbiara/GO. Para tanto, procuramos identificar nos relatos qual a predominância avaliativa na perspectiva dos/as sujeitos da pesquisa. Além disso, buscamos também identificar se há ou não alteração na rotina escolar por influência das avaliações externas, sobretudo a ADA, para compreendermos também como estudantes, professores/as e gestoras convivem com estas provas.

Procuramos com este estudo possibilitar que todos/as que participaram da pesquisa pudessem apresentar livremente suas opiniões, bem como nos explicassem quais influências são exercidas pelas avaliações externas no trabalho escolar, assim como na trajetória acadêmica dos/as estudantes. Assim, os momentos distintos de realização do grupo focal com estudantes e professores/as foram primordiais para expressar os diferentes sentimentos e percepções de cada grupo de participantes. As entrevistas também foram importantes instrumentos para buscarmos compreender como a gestora e suas coordenadoras entendem a avaliação externa e seus desdobramentos para a escola.

A construção do aporte teórico nos possibilitou conhecer e discutir as mudanças relativas à atual constituição do Ensino Médio, desde a sua ideia inicial de Ensino Secundário até as atuais reformas perpassadas durante a própria construção da pesquisa. Nesse contexto, as rápidas mudanças no cenário político brasileiro nos instruiu a mudar inclusive a estrutura do trabalho que aqui apresentamos.

Salientamos a dificuldade em encontrar pesquisas com o tema voltado para o Ensino Médio, assim, percebemos a importância em pesquisar as AEs nesta etapa da educação básica. Por isso a relação existente entre avaliações externas e alterações no cenário educacional no estado de Goiás se mostraram muito importantes para o exercício da pesquisa, uma vez que a escola participante teve sua estrutura institucional alterada para atender às demandas advindas dessas mudanças.

Nossa análise, com base nos resultados obtidos, bem como com aporte teórico de pesquisas similares, nos possibilitou traçar uma crítica sobre as propostas de avaliações externas, que como a ADA tem sido utilizada em meios de divulgação como um mecanismo capaz de favorecer mudanças no meio escolar capaz de promover uma melhora na aprendizagem dos/as estudantes com a intenção de iniciar um mecanismo de avaliação

formativa em sala de aula, como cita Medeiros (2013) quando se refere ao antigo modelo de Avaliação Diagnóstica, na qual a ADA possui suas raízes. Com os resultados a partir das opiniões de professores/as, estudantes e coordenadoras participantes da pesquisa, atualmente, os resultados da ADA não têm sido utilizados como instrumento de mudança na avaliação.

Se por um lado a ADA é apresentada como um modelo diferente de avaliação externa, pautada sobre o pilar de diagnóstico inicial e diagnóstico final de um processo realizado dentro do período bimestral, temos os contrapontos desse modelo também, pois a aplicação, apesar de apresentar continuidade, pode gerar nas escolas a ansiedade com resultados, como citado pelas gestoras entrevistadas. Porém, não é apenas a ADA que constrói essa cultura de medo ante os resultados para os/as estudantes e professores/as, pois o Enem tem um maior importância nesse aspecto, uma vez que a escola tem suas atividades pautadas na procura de um bom desempenho de estudantes nesta prova.

Procuramos também contextualizar historicamente as avaliações externas ao longo do texto, para posteriormente compreendermos como estas provas são aplicadas e vivenciadas em Goiás. Por isso, procuramos identificar se existem aspectos, que se efetivamente colocados em prática, podem contribuir com a melhoria da escola pública no estado. Como a escola possui propostas de se construir um projeto de vida dos/as estudantes, compreendemos que esta é uma ação que pode sim contribuir com a mudança da educação em Goiás. Porém, é necessário que o próprio contexto seja discutido e compreendido por eles/as. Não é apenas elaborar um projeto, mas sim discutir como ele pode ser realizado. Nesse sentido, as avaliações externas podem compor este item de forma a ter um significado para a aprendizagem e para a vivência escolar, uma vez que elas fazem parte da trajetória vivenciada por estes/as jovens.

Com relação aos/as professores/as, a ansiedade relatada possui maior ênfase quando nos deparamos com o problema da responsabilização unilateral dos sujeitos, pois o processo de avaliação externa, como nos relatou os/as participantes, está vinculado à regulação por parte do Estado para com o trabalho do/a docente, o que também influencia na relação professor/a -estudante, pois enxerga-se nos/as estudantes as dificuldades quanto aos resultados. Desta forma, não só o professorado é vislumbrado como culpado pelos bons ou maus resultados na ADA, ou em outras avaliações, pois a falta de interesse dos/as estudantes é salientada como uma das problemáticas para o bom desempenho da escola nos indicadores.

Observamos também que a relação dos/as estudantes com a avaliação externa não resulta em um significado efetivo para eles/as por não conseguirem expressar a importância destas provas em consonância com a sua trajetória escolar. Criticamos, portanto, a quantidade

excessiva de provas às quais submetem-se estes/as estudantes, que em seus relatos informam que compreendem as AE, bem como as demais provas, como “apenas mais uma prova” e não relatam a relevância que estas provas poderiam ter. Entendemos, porém, que a estrutura curricular das escolas do Programa Novo Futuro até o ano de 2016 possuiu um caráter experimental, como relatado pela gestão da E.E. Aurora Maria Nascimento.

Com o grupo focal realizado com os/as professores/as percebemos a preocupação destes com a responsabilização unilateral que acontece após os resultados das avaliações externas. Notamos também que os relatos perpassam por aspectos relacionados à exigência de uma grande gama de exames, internos e externos, e que estes/as profissionais percebem que a avaliação constante deles/as não significa uma efetiva mudança no processo de ensino e aprendizagem, pois ora se quer avaliar o trabalho do/a professor, ora se avalia a escola e os resultados são utilizados apenas para justificar o fracasso da educação.

Por isso, muito nos preocupa quando a escola passa a ter a responsabilidade apenas de “treinar” ou preparar para provas externas, ou para o Enem, como foi enfatizado em muitos momentos por professores/as, gestoras e estudantes. Não só o discurso de professores/as e gestoras nos demonstraram que a rotina avaliativa é predominantemente voltada para a execução e aplicação de provas e testes, sendo, inclusive, defendida a ideia de que a quantidade exaustiva desses instrumentos pode se tornar, na visão dos/as participantes, uma boa alternativa para a melhoria do ensino nesta escola. Percebemos, com os relatos sobre a aparente tranquilidade ante a aplicação das avaliações externas que a escola já possui em seu cotidiano a cultura da avaliação externa vinculada ao dia a dia, pois os próprios descritores das avaliações semanais de bloco são elaborados a partir dos mesmos parâmetros das provas que condizem com o Saeb. Assim, não só a aplicação das avaliações semanais, bem como o treinamento específico para a o Enem por meio de simulados são totalmente voltados para atender às exigências dos parâmetros idealizados pelas políticas públicas avaliativas.

Para nós, não é necessário descartar as avaliações externas, pois se elas são impostas pelo sistema e as escolas são obrigadas a passar por elas, seu aproveitamento pode ser diferenciado e voltado para a construção de efetivas mudanças no cenário educacional. Por exemplo, podemos citar o caso das provas do Saego em Goiás, onde sua aplicação para turmas da terceira série do Ensino Médio acontece ao final do ano letivo, e neste caso o retorno para estes/as estudantes fica inviabilizado por ser o último ano das turmas na escola. Porém, é possível que a escola trace metas, de acordo com suas necessidades e realidade cotidiana, que sejam capazes de atender as próximas turmas. Para a ADA, na qual a aplicação é realizada por sorteio, logo nem todas as escolas participam, é necessário que gestão,

coordenações, assim como professores/as, consigam auxiliar e orientar seus/as estudantes para que esta não seja somente uma prova a mais na estrutura curricular. Entendemos que as adaptações não podem ser apenas impostas, pois cada unidade escolar se desdobra a partir de diferentes características de sujeitos, localidades e dificuldades.

Percebemos também que a gestão da escola compreende que as relações de disputa entre os sistemas garante políticas públicas que podem auxiliar financeiramente a instituição. Entendemos que esta postura, intensificada pela lógica empresarial empregada nas escolas públicas, não consegue por si só melhorar a qualidade da escola, pois acreditamos que a qualidade da educação não está pautada apenas na construção ou reforma de novos espaços dentro da escola. É necessário que todos/as que se envolvem com a instituição escolar repensem suas práticas e tentem não favorecer a lógica de mercado ou quase-mercado que está sendo empregada ao longo dos anos nas instituições educativas. Por isso, também é preciso que se compreendam que a qualidade da educação depende muito do contexto ao qual se refere, e quem pode traçar as metas e indicar as necessidades são aqueles/as que vivenciam este contexto.

Por fim, compreendemos que a ampliação dos modelos de escolas em tempo integral para o Ensino Médio, assim como tem sido defendido e aprovado em várias instâncias governamentais como Medidas Provisórias e Projetos de Lei que estabelecem mudanças para esta etapa da educação básica, tem sido difundida a partir das discussões e defesas de escolas *charters*, compreendidas também como reformadores empresariais. Pois, assim, as escolas recebem incentivos financeiros, não apenas agregados aos salários de profissionais da educação, mas também voltados para premiações de estudantes e/ou de escolas de acordo com resultados em testes externos, ou até mesmo concursos financiados por empresas. Portanto, se a comunidade escolar passa a compreender estas ações como benéficas para sanar problemas financeiros da escola pública, que antes eram apenas dever do estado, pode-se favorecer a expansão de escolas onde empresas privadas, órgãos financiadores externos ao Estado, sejam capazes de gerenciar os bens públicos podendo criar instabilidades para quem trabalha e estuda nestas escolas.

Além de todo o exposto, muito nos preocupa a internalização e expressão do discurso ao qual defende-se o ranqueamento de escolas e competição entre estudantes e redes de ensino. Entendemos como necessária uma discussão entre os/as participantes do cenário escolar a fim de estabelecer qual o cenário avaliativo se quer construir e quais os objetivos da escola. Assim, pensamos que se cada sujeito propuser mudanças e traçar suas metas, será possível mudar o cenário avaliativo da escola para um em que a avaliação não seja vista

apenas como meio de se “passar de ano”, ou conquistar uma vaga em vestibular ou Enem. O relato dos/as estudantes demonstram que a escola realiza esforços a fim de criar avaliações diferenciadas e que, por meio de diferentes disciplinas trabalhadas em conjunto, podem propiciar mudanças e significar para estudantes um momento de avaliação prazeroso. Em contrapartida, os relatos das gestoras e dos/as professores nos demonstram que o peso das provas ainda se sobressai aos demais instrumentos ou atividades avaliativas. Além disso, percebemos que a escola privilegia a participação em atividades, como concursos, que podem levar os/as estudantes a pensarem na aprendizagem apenas como um prêmio a ser conquistado de imediato para obter ganhos, não só em dinheiro, mas também em status em comparação com seus/as colegas e escolas.

Por fim, nossos estudos não se esgotam apenas com estas discussões e compreendemos que a mudança no cenário educacional não pode ser proposto apenas por medidas sugeridas por nós. Entendemos que o exercício desta pesquisa pode nos permitir novas discussões que englobam não apenas as questões de implantação e aceitação de políticas públicas de avaliação, mas também a necessidade de repensar o discurso que se destaca entre profissionais da educação e estudantes.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 2002.
- ARRIADA, Eduardo; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; VAHL, Mônica Maciel. A sala de aula no século XIX: disciplina, controle, organização. *Conjectura*, v. 17, p. 37-54, mai/ago. 2012.
- BARBOSA, Liliane Cecília de Miranda; VIEIRA, Lívia Fraga. Avaliações externas estaduais: possíveis implicações para o trabalho docente. *Revista e Curriculum*, São Paulo, n.11, v.02, ago. 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/16615/12466>>. Acesso em: 12 maio 2017.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.
- BARRIGA, Angel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Petrópolis: DP&A, 2008.
- BERTAGNA, Regiane Helena; MELLO, Liliane Ribeiro de; POLATO, Amanda. Política e Avaliação educacional: aproximações. *Revista eletrônica de educação*. v. 8, n. 2, p. 244-262, 2014.
- BONDIOLI, Anna (Org.). *O projeto Pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. Lei Orgânica do ensino secundário nº 4.244 de 09 de abril de 1942. Dispõe sobre as bases de organização do ensino secundário. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%E1rio.htm>. Acesso em: 10 jun. 2016.
- BRASIL. *Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- _____. *Lei 5692, de 11 de agosto de 1971*. Estabelece Diretrizes e Bases para a educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília. 12 agosto 1971.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 jun. 2016.
- BRASIL (2000). *Documento Básico – ENEM*. 2000. Brasília: Imprensa Oficial. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+documento+b%C3%A1sico+2002/193b6522-cd52-4ed2-a30f-24c582ae941d?version=1.2>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

_____. *Portaria nº 931 de 21 de março de 2005*. Estabelece a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica. Disponível em:
 <http://download.inep.gov.br/download/saeb/2005/portarias/Portaria931_NovoSaeb.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. *O que é o Ideb*. Brasília, 2007b. Disponível em:
 <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=180>>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Disponível em:
 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. *Plano Nacional de Educação 2011-2020*. Lei nº 8.035/2010. Brasília: Congresso Nacional, 2010.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação, 2015. Disponível em:
 <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília, Congresso Nacional, 2016a.

_____. Câmara dos Deputados. *Proposta de Emenda Constitucional 241*. 2016b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>>. Acesso em: 01 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 21 fev. 2017.

_____. Senado Federal. *Definição do Sistema S*. 2017a. Disponível em:
 <<http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>>. Acesso em: 01 de set. 2017.

BROWN, Phillip. The “Third wave”: Education and the ideology of Parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, London, v.11, n.1, p. 65-85, 1990. Disponível em:
 <https://www.researchgate.net/publication/233193264_The_Third_Wave'_education_and_the_ideology_of_parentocracy>. Acesso em: 12 jun. 2017.

CÁCIO JÚNIOR, José. *Governo lança programa Pacto pela Educação*: Notas baixas do Ideb são maior preocupação. Set.2011. 19h02. Disponível em:
 <<http://aredacao.com.br/noticias/2738/governo-lanca-programa-pacto-pela-educacao>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. *Metodologia Científica*. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COMISSÃO DA VERDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Aurora Maria Nascimento*. 2016. Disponível em: <<http://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/mortos-desaparecidos/aurora-maria-nascimento-furtado>>. Acesso em: 01 de agosto de 2017.

CONAE (Conferência Nacional de Educação). *Documento Referência da Conferência Nacional de Educação*. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/encarte%20pne.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

DIAS, Maria Carolina Nogueira; GUEDES, Patricia Mota. *Modelo de Escola Charter: A experiência de Pernambuco São Paulo*: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial: Fundação Itaú Social, 2010. Disponível em: <<https://fundacao-itau-social-producao.s3.amazonaws.com/files/s3fs-public/biblioteca/documentos/escola-charter-artigo.pdf?3Mm23jBVxYB7i2fb2OIhGlWDBzayHWVY>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Rev. Avaliação*, Sorocaba, v.13, n.1, p. 193-207, mar. 2008.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e a transformações da educação superior brasileira (1995 - 2009) do provão ao SINAES. *Avaliação*. Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: Perspectivas e desafios. *Rev. Cad. Cedes*, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ESTEBAN, Maria Teresa. O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa; FETZNER, Andrea Rosana. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. *Revista Educar em Revista*. Curitiba, n. 1. 2015, p. 75-92.

FABRO, Vera Margareth. Para uma política de avaliação em larga escala na rede estadual de educação básica de Mato Grosso. 2015. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2015.

FAGNANI, Eduardo. A política social do Governo Lula (2003-2010): perspectiva histórica. *Ver. Ser Social*, Brasília, v. 13, n.28, jun. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/5621>. Acesso em 20 maio 2017.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. *Avaliação da Educação Básica no Brasil*: dimensão normativa, pedagógica e educativa. São Paulo: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação*: confrontos de lógicas. São Paulo, Moderna, 2003 (Coleção Cotidiano Escolar).

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. 2005. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933. Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: O ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 965- 987, out, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/24527/1/S0101-73302007000300016.pdf>>. Acesso em: 25 fev.2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Nas trilhas da exclusão: Guetorização, eliminação adiada e mudanças na organização escolar. *Propuesta Educativa*. Número 29. Año 15. Jun. 2008. Vol. 1. p. 19-31.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas públicas de responsabilização na educação. *Rev. Educ. Soc.* Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, abr.-jun. 2012a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a02v33n119.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Rev. Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012b. Disponível em: <<http://www.readcube.com/articles/10.1590/S0101-73302012000200004>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. *Revista Educ. Soc.* Campinas, v. 34, n. 125, out./dez. 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Como fica o Ensino Médio, por Mônica Ribeiro*. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/02/17/como-fica-o-ensino-medio-por-monica-ribeiro/>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

FRIGOTTO, G. A escola como ambiente de aprendizagem. In: CASALI, A. et al (Orgs.). *Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo: EDUC, 1997.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBN nº 9394/96. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. *Restruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. O rendimento escolar em distintos setores da sociedade. *Estudos em Avaliação Educacional*, n.7, p. 95-112, São Paulo, 1993.

_____. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

_____. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*. São Paulo, v. 09, p. 718, mai/ago, 2009. Disponível em: <http://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/gatti_2009_avaliacao_de_sistemas_educacionais_no_brasil.pdf>. Acesso em: 03 de ago. 2015.

GESQUI, Luiz Carlos. O estreitamento curricular em função dos resultados das avaliações externas em larga escala. *Revista Práxis Educacional*. Vitória da Conquista. v. 11, n. 20, p. 229-245. Set./dez. 2015.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação*. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000.

GOIÁS. *Diretrizes do Pacto pela Educação*. Goiânia, set. 2011. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/?Noticia=2955>>. Acesso em 26 de jun. de 2017

GOIÁS. *Lei nº 17.920 de 27 de dezembro de 2012*. Institui os Centros de Ensino em Período Integral no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. 2012. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goiias.gov.br/leis_ordinarias/2012/lei_17920.htm>. Acesso em: 21 maio 2016.

GOIÁS. *Prêmio aluno*. 2014a. Disponível em: <<http://www.goiasagora.go.gov.br/premio-aluno-beneficiara-20-mil-alunos-em-2014/>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

_____. *Lei nº 17.671 de 13 de novembro de 2014*. 2014b. Implanta em caráter experimental Unidades Escolares de Educação Integral em Tempo Integral no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. 2014. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goiias.gov.br/leis_ordinarias/2012/lei_17920.htm>. Acesso em: 21 de maio de 2016.

_____. Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC). *Informações sobre a Avaliação Dirigida Amostral*. Dados referentes ao ano de 2015. 2015a. Disponível em: <<http://wikisige.seduc.go.gov.br/Paginas/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Dirigida%20Amostral.aspx>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

_____. Subsecretaria Regional de Educação (SRE). *Ofício circular nº 017/2015/SER*. Documento fornecido pela Subsecretaria Estadual de Educação de Goiás. 2015b.

_____. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUC). *Orientações para o trabalho com os descritores com menor índice de acerto*. Documento cedido pela Unidade Escolar participante da pesquisa. 2016a.

_____. Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC). *Curriculo Referência do Estado de Goiás*. 2016b. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A7%C3%A3o%20da%20Rede%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Goi%C3%A1s!.pdf>>. Acesso em: 13 de janeiro de 2017.

_____. Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC). Mapa das Microrregiões de localização das Subsecretarias Estaduais de Educação de Goiás. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/subsecretarias/>>. Acesso em: 29 de agosto de 2017.

GONDIN, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação - Mito & Desafio: Uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação Realidade, 1994.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 33. Ed. Porto Alegre: Medição, 2014.

HOOD, C. A public management for all seasons? *Public Administration*, London, v. 69, p. 3-19, 1991.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Escolar 2015*. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/grafico_cidades.php?lang=&codmun=521150&idtema=156&search=goias|itumbiara|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2015>. Acesso em: 13 ago. 2016.

ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. 2013a. *Uma Nova Escola para a Juventude Brasileira: escolas de ensino médio em tempo integral*. Disponível em: <http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_ModeloGestao.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2016.

_____. *Projeto de Vida: o jovem e sua formação acadêmica*. 2013b. Disponível em: <http://www.dersv.com/PEI_PV_Cartilha.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2016

ITUMBIARA. *Projeto Político Pedagógico 2014-2016*. Documento cedido pela secretaria. Publicado em 2014. Itumbiara, 2014.

_____. *Agenda bimestral de 2016*. Documento fornecido pela unidade escolar. Itumbiara, 2016.

IVO, Andressa Aita. *Políticas educacionais e políticas de responsabilização: efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão*. 2013. 273 p. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas 2013.

JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Org.). *Por que gritamos golpe?* São Paulo: Boitempo, 2016.

JORGE, Caroline Teixeira; MARTINS, Norberto Montani. Política fiscal e a desaceleração da economia brasileira no governo Dilma (2010-2012). Instituto de Economia da UFRJ. *Revista de Economia contemporânea*. 2013. Disponível em: <http://www.ie.ufrj.br/images/pesquisa/publicacoes/discussao/2013/TD_IE_013_2013.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2016.

KUENZER, A. A reforma do ensino técnico e suas consequências. In: FERRETTI, C.J.; SILVA JUNIOR, J.R.; OLIVEIRA, M.R.N.S. (Org.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.

- LAKATOS, E. Maria; MARCONI, M. de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa*. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylene. *Políticas educativas: A aplicação na prática*. São Paulo: Vozes, 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Considerações críticas sobre o documento “Diretrizes do pacto pela educação”*: reforma educacional goiana – setembro de 2011. Documento apresentado pelo Sintego. Disponível em: <<http://sintego.org.br/mídias/banners/13122013082557.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2017.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem*: componente do ato pedagógico. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. *Avaliação da aprendizagem escolar*: estudo e proposições. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- _____. Sobre noras escolares: distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014. 120p.
- LUDKE, Menga. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. In: FREITAS, Luiz Carlos de (org). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2003. 99p.
- MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. *Revista Ambiente e Educação*, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012.
- MARIN, Alda Junqueira; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Escola, regulamentações e regulação: algumas consequências para o trabalho docente. In: MARIN, Alda Junqueira. *Escolas, organizações e ensino*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2013. p. 147-167.
- MARTINS, Célia Maria Lopes Araújo (org.). *Diretrizes operacionais da rede pública estadual de ensino de Goiás 2016/2017*. Goiânia, 2016. Disponível em: <<http://portal.seduc.go.gov.br/SiteAssets/Lists/Noticias/AllItems/Diretrizes%202016-2017%20-%20ENSINO%20M%C3%89DIO.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2017.
- MAZZANTE; Fernanda Pinheiro. O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história. *Revista História da Educação*, Pelotas, n. 18, p. 71-81, set. 2005. Disponível em: <<https://dilnet.unirioja.es/descarga/articulo/4062987.pdf>>. Acesso em: 18 de julho de 2016.
- MELO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana. Políticas para o ensino médio no Brasil: Perspectivas para a universalização. *Revista Cad. Cedes*, Campinas, v. 31, n. 84, p. 231-251, mai-ago. 2011.
- MEDEIROS, Daniela Silva Mendes. *A avaliação Diagnóstica da Secretaria da Educação do Estado de Goiás: das intenções às ações*. 2013. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NORONHA, Ludmila Giardini. *Prova Campinas: uma política pública indisciplinar de avaliação sistêmica*. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v. 25, n. 2, p. 197-209, mai/ago 2009.

_____. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. *Rev. Educ. Soc.* [online]. 2011, v. 32, n. 115, p. 323-337. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000200005&script=sci_abstract&tlang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2017.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. 232 p.

PERNAMBUCO. SEEP - Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco. 2015. *Informações sobre a implantação de escolas de tempo integral*. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/experiencias/pernambuco-referencia-para-educacao-integral-ensino-medio/>>. Acesso em: 13 maio 2016.

PERRENOUD, Phillip. *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. *Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista*. 2012. Dissertação (mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

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.

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.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. *Edc. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n121/a12v33n121.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Demerval. *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. 2. ed. rev. e amp. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA. Denise Cardoso da. *Como as práticas gestoras podem contribuir para a qualidade do ensino em uma unidade escolar com baixo rendimento nas avaliações externas*. 2014. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora-MG, 2014.

SILVA, Diguerson Gomes da Silva; ROCHA, Lucas Bispo. A escola de tempo integral em Goiás: o pacto pela educação, o programa Novo Futuro e a criação do Centro de Ensino em Período Integral (CEPI). *Revista Observatório em Debate*, n. 1. 2014. Disponível em: <<http://observatorio.ifg.edu.br/index.php/obsdebate/article/view/64/57>>. Acesso em: 12 de mai. 2017.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Rev. Cad. Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

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, 2013.

SOUZA, Alesandra Ferreira Bento de. *A qualidade da escola pública apesar do Simave*. 194 f. (mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. *Revista Cadernos Cedes*, ano XX, nº 51, nov/2000.

SOUZA, Sandra Zábia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Revista Educ. Soc., Campinas*, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro, 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313719007>>. Acesso em: 12 de agosto de 2016.

STECHER, B. M. Consequences of large-scale, high-stakes testing on school and classroom practice. In: HAMILTON, L. S.; STECHER, B. M; KLEIN, S. P. (editors). *Making Sense of Test Based Accountability in Education*. Santa Monica: Rand, 2002.

TRIPODI, Maria do Rosário Figueiredo. O estado contratual e a nova agenda da Educação: o caso de minas gerais. *Revista Ambiente educação*. v. 5, n. 1, p. 32-50, jan/jun, 2012.

VARANIS, Bia. *Biografia de Aurora Maria do Nascimento Furtado*. 2016. Disponível em: <<http://asminanahistoria.com.br/aurora-maria-nascimento-furtado/>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: FERNANDES, Claudia de Oliveira (org.). *Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez, 2014.

VEIGA, Ilma Passos. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas: Papirus, 1989. -35.

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. *O ensino médio noturno sob o signo da reforma: implicações na formação do trabalhador*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação do rendimento de alunos de escolas do 1º grau da rede pública: um estudo de 39 cidades. *Educação e Seleção*, São Paulo, FCC, n. 20, pp. 5-56, jul./dez 1989.

VIANNA, Heraldo M.; GATTI, Bernadete A. Avaliação do rendimento de alunos de escolas do 1º grau da rede pública: uma aplicação experimental em 10 cidades. *Educação e Seleção*, São Paulo, FCC, n. 17, p. 5-52, jan./jun. 1988.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Proposta de avaliação do programa de educação básica para o Nordeste* (VI Acordo MEC/BIRD). p. 97-107. 1988.

_____. O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau. *Rev. Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 4, p. 65-72, 1991.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

Anexo A - Termo de consentimento livre e esclarecido – Estudante

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “*A voz dos participantes envolvidos na avaliação dirigida amostral: um recorte na 3ª série do ensino médio de uma escola estadual de Itumbiara-GO*”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Olenir Maria Mendes e Elizabete de Paula Pacheco. Nesta pesquisa nós estamos buscando entender quais são os impactos da Avaliação Dirigida Amostral na organização do trabalho pedagógico das escolas públicas da Rede Estadual de Educação de Itumbiara-GO bem como identificar as melhorias/transformações provocadas pelas políticas goiana de avaliação através da percepção dos envolvidos nesse processo avaliativo. Esclarecemos que a Avaliação Dirigida Amostral é um tipo de avaliação aplicada pela Secretaria Estadual de Goiás à escolas, inicialmente sorteadas, porém que podem ou não influenciar na rotina escolar de diferente unidades e é esses desdobramentos a partir da aplicação das avaliações externas que nos interessa conhecer através das suas percepções e opiniões. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Elizabete de Paula Pacheco a partir da escola no período letivo escolar para obtenção dos dados. Na sua participação você será submetido a um grupo focal, que é um conjunto de pessoas reunidas para discutirem um tema previamente selecionado, objeto de pesquisa, a partir de sua experiência como estudante. O objetivo desse grupo focal será captar através da interação os sentimentos, conceitos, experiências, etc., que não seriam captados por outro método, dessa forma, as falas serão abertas e gravadas em áudio. Caso você sinta-se constrangido pela gravação em áudio, adotaremos apenas o registro escrito das falas. Os dados coletados serão analisados à luz de fundamentação teórica e de procedimentos metodológicos apropriados às técnicas escolhidas por meio de formas variadas que inclua desde o exame detido dos dados para extrair deles categorias de análise, como também o uso de técnicas de análise de conteúdo. Esclarecemos que após a transcrição das gravações para a pesquisa, as mesmas serão desgravadas. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro ao participar da pesquisa, pois os grupos focais serão realizados na escola, durante horário previamente estabelecido e liberado pela gestão da escola. Você, assim como os demais participantes, será consultado e avisado com antecedência sobre a data da realização do grupo focal. Será ainda oferecido um lanche, fornecido pelas pesquisadoras, no qual você não terá também nenhum gasto. Os possíveis riscos da pesquisa encontram-se na possibilidade de identificação dos pesquisados, porém destacamos que para evitar que isso não ocorra serão utilizados nomes fictícios de instituições e participantes. Por outro lado, destacamos como benefício que ao ser estimulado a falar sobre a temática e contribuir com essa investigação, poderão surgir reflexões sobre o assunto e, consequentemente, transformações nas práticas da escola em prol da construção de sua qualidade. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com a Profª. Dra. Olenir Maria Mendes – Faculdade de Educação/UFU, telefone (34) 3239-4163, endereço Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, sala 107, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100. Poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, dede 201.....

Olenir Maria Mendes

Elizabete de Paula Pacheco

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

Anexo B - Termo de consentimento livre e esclarecido – Responsável pelo(a) menor

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “*A voz dos participantes envolvidos na avaliação dirigida amostral: um recorte na 3ª série do ensino médio de uma escola estadual de Itumbiara-GO*”, sob a responsabilidade dos pesquisadores: Olenir Maria Mendes e Elizabete de Paula Pacheco. Nesta pesquisa, buscamos entender quais são os impactos da Avaliação Dirigida Amostral na organização do trabalho pedagógico das escolas públicas da Rede Estadual de Educação de Itumbiara-GO bem como identificar as melhorias/transformações provocadas pelas políticas goiana de avaliação através da percepção dos envolvidos nesse processo avaliativo. Esclarecemos que a Avaliação Dirigida Amostral é um tipo de avaliação aplicada pela Secretaria Estadual de Goiás à escolas, inicialmente sorteadas, porém que podem ou não influenciar na rotina escolar de diferente unidades e é esses desdobramentos a partir da aplicação das avaliações externas que nos interessa conhecer a partir das suas percepções e opiniões. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Elizabete de Paula Pacheco a partir da escola do seu/a filho/a no período letivo escolar para obtenção dos dados. Na participação do(a) menor, ele(a) que é um conjunto de pessoas reunidas para discutirem um tema previamente selecionado, objeto de pesquisa, a partir de sua experiência como estudante. Seu objetivo é captar através da interação os sentimentos, conceitos, experiências, etc., que não seriam captados por outro método, dessa forma, as falas serão abertas e gravadas em áudio. Caso o(a) menor sinta-se constrangido pela gravação em áudio, adotaremos apenas o registro escrito das falas. Os dados coletados serão analisados à luz de fundamentação teórica e de procedimentos metodológicos apropriados às técnicas escolhidas por meio de formas variadas que inclua desde o exame detido dos dados para extrair deles categorias de análise, como também o uso de técnicas de análise de conteúdo. Esclarecemos que após a transcrição das gravações para a pesquisa, as mesmas serão desgravadas. Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. O(A) menor não terá nenhum gasto e/ou ganho financeiro por participar da pesquisa, pois os grupos focais serão realizados na escola, durante horário previamente estabelecido e liberado pela gestão da escola. Será ainda oferecido um lanche, fornecido pelas pesquisadoras, no qual você ou o(a) menor não terá também nenhum gasto. Os possíveis riscos da pesquisa encontram-se na possibilidade de identificação dos pesquisados, porém destacamos que para evitar que isso ocorra serão utilizados nomes fictícios de instituições e participantes. Por outro lado, destacamos como benefício que ao ser estimulado a falar sobre a temática e contribuir com essa investigação, poderão surgir reflexões sobre o assunto e, consequentemente, transformações nas práticas da escola em prol da construção de sua qualidade. O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com a Profª. Dra. Olenir Maria Mendes – Faculdade de Educação/UFU, telefone (34) 3239-4163, endereço Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, sala 107, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura do/a pesquisador/a

Assinatura do/a pesquisador/a

Eu, responsável legal pelo(a) menor _____
consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido
devidamente esclarecido.

Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

Anexo C - Termo de assentimento para o menor

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “*A voz dos participantes envolvidos na avaliação dirigida amostral: um recorte na 3ª série do ensino médio de uma escola estadual de Itumbiara-GO*”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Olenir Maria Mendes e Elizabete de Paula Pacheco. Nesta pesquisa nós estamos buscando entender quais são os impactos da Avaliação Dirigida Amostral na organização do trabalho pedagógico das escolas públicas da Rede Estadual de Educação de Itumbiara-GO bem como identificar as melhorias/transformações provocadas pelas políticas goiana de avaliação através da percepção dos envolvidos nesse processo avaliativo. Esclarecemos que a Avaliação Dirigida Amostral é um tipo de avaliação aplicada pela Secretaria Estadual de Goiás à escolas, inicialmente sorteadas, porém que podem ou não influenciar na rotina escolar de diferente unidades e é esses desdobramentos a partir da aplicação das avaliações externas que nos interessa conhecer a partir das suas percepções e opiniões. Na sua participação você será submetido a um grupo focal, que é um conjunto de pessoas reunidas para discutirem um tema previamente selecionado, objeto de pesquisa, a partir de sua experiência como estudante. Seu objetivo é captar através da interação os sentimentos, conceitos, experiências, etc., que não seriam captados por outro método, dessa forma, as falas serão abertas e gravadas em áudio. Caso o entrevistado sinta-se constrangido pela gravação em áudio, adotaremos apenas o registro escrito das falas. Os dados coletados serão analisados à luz de fundamentação teórica e de procedimentos metodológicos apropriados às técnicas escolhidas por meio de formas variadas que inclua desde o exame detalhado dos dados para extrair deles categorias de análise, como também o uso de técnicas de análise de conteúdo. Esclarecemos que após a transcrição das gravações para a pesquisa, as mesmas serão desgravadas. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e/ou ganho financeiro por participar da pesquisa, pois os grupos focais serão realizados na escola, durante horário previamente estabelecido e liberado pela gestão da escola. Será ainda oferecido um lanche, fornecido pelas pesquisadoras, no qual você não terá também nenhum gasto. Os possíveis riscos da pesquisa encontram-se na possibilidade de identificação dos pesquisados, porém destacamos que para evitar que isso ocorra serão utilizados nomes fictícios de instituições e participantes. Por outro lado, destacamos como benefício que ao ser estimulado a falar sobre a temática e contribuir com essa investigação, poderão surgir reflexões sobre o assunto e, consequentemente, transformações nas práticas da escola em prol da construção de sua qualidade. Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com a Profª. Dra. Olenir Maria Mendes – Faculdade de Educação/UFU, telefone (34) 3239-4163, endereço Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, sala 107, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100. Poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, dede 201

Olenir Maria Mendes

Elizabete de Paula Pacheco

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

Anexo D - Declaração da instituição co-participante

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa “*A voz dos participantes envolvidos na avaliação dirigida amostral: um recorte na 3ª série do ensino médio de uma escola estadual de Itumbiara-GO*”, que será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo as pesquisadoras Olenir Maria Mendes e Elizabete de Paula Pacheco a realizarem as seguintes etapas da pesquisa utilizando-se da infraestrutura da unidade escolar do Colégio Estadual Dom Veloso:

- Pesquisa documental focando a análise do projeto político-pedagógico da escola; as atas de reuniões realizadas, os resultados das avaliações sistêmicas, avaliações aplicadas em sala de aula e disponibilizadas pelos/as professores/as objetivando conhecer o que tem sido documentado sobre a prática avaliativa das escolas;
- Realização de grupos focais, com gravação de áudio e vídeo, com estudantes e professores/as das turmas de 3ª série do Ensino Médio em que serão aplicadas as provas da Avaliação Dirigida Amostral, buscando compreender a partir das falas, anseios e percepção desse público qual a sua compreensão sobre as avaliações externas;
- Entrevistas abertas com equipe gestora e comunidade escolar, pois a mesma possibilita ao pesquisador coletar dados em diversos espaços da escola (no refeitório, nos corredores, nas salas de aula, no parque, nos portões da entrada e saída da escola, dentre outros), gravados em som ou vídeo, cartas, fotografias, dentre outros, com o objetivo de identificar as influências das avaliações externas na organização do trabalho pedagógico;
- Análise dos planos (mensais, semestrais, anuais) dos anos avaliados e sua correlação com as matrizes de referência para avaliação;
- Análise das avaliações aplicadas pelos professores em sala de aula, bem como qualquer outro instrumento avaliativo apresentado aos estudantes das terceiras séries do Ensino Médio.

Diretor/a do Colégio E. E. Aurora Maria Nascimento

Data: ___ / ___ / ___

Anexo E - Termo de compromisso da equipe executora

Nós, abaixo assinados, nos comprometemos a desenvolver o projeto de pesquisa intitulado “*A voz dos participantes envolvidos na avaliação dirigida amostral: um recorte na 3ª série do ensino médio de uma escola estadual de Itumbiara-GO*” de acordo com a Resolução CNS 466/12.

Declaramos ainda que o Projeto de Pesquisa anexado por nós, pesquisadores, na Plataforma Brasil possui conteúdo idêntico ao que foi preenchido nos campos disponíveis na própria Plataforma Brasil. Portanto, para fins de análise pelo Comitê de Ética, a versão do Projeto que será gerada automaticamente pela Plataforma Brasil no formato “.pdf” terá o conteúdo idêntico à versão do Projeto anexada por nós, os pesquisadores.

Data:/...../.....

Nomes e Assinaturas:

Olenir Maria Mendes

Elizabete de Paula Pacheco

Anexo F - Documento Pacto pela Educação de Goiás

30/08/2017

Pacto pela Educação

[Secretaria da Educação do Estado de Goiás](#)
[Subsecretarias](#) | [Escolas](#) | [Contato](#)
[Início](#) [Contexto](#) [Pilares](#) [Metas](#) [Agenda](#) [Contato](#)

A necessidade de mudança

O Estado de Goiás vem apresentando, ao longo dos anos, importantes avanços na educação, evidenciando o potencial e a aptidão que o estado tem para oferecer um ensino de qualidade às crianças e aos jovens. O que se vê, no entanto, é que, apesar desse potencial, a educação pública goiana ainda apresenta carências no que se refere ao aprendizado dos alunos.

Isso pode ser verificado, por exemplo, pelo ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o principal indicador de qualidade do ensino no Brasil. Nos anos iniciais, de 1º ao 5º ano, Goiás caiu, em comparação com outros estados, da 7ª posição em 2005 (3,91) para a 8ª posição em 2007 (4,27), que manteve em 2009 (4,90). Nos anos finais, de 6º ao 9º ano, caiu de 10º lugar em 2005 (3,29) para 13º em 2007 (3,45) e para o 15º em 2009 (3,59). No ensino médio, também caiu da 13ª posição em 2005 (2,86) para a 16ª em 2007 (2,82) mantendo-se nessa posição em 2009, com 3,07.

Um dos fatores que contribuem para o baixo desempenho é a alta taxa de abandono dos alunos ao longo da educação básica. A cada 100 alunos matriculados no início do ensino médio, 27 abandonam os estudos. Já nos anos finais do ensino fundamental, 21 estudantes em cada 100 abandonam a sala de aula. Para alterar essa realidade, é preciso tornar o ensino mais atrativo e de melhor qualidade.

Relatório divulgado pelo movimento Todos pela Educação mostra outra situação preocupante. Apenas 27% dos alunos que terminam o ensino médio alcançam o aprendizado adequado em Língua Portuguesa. Em Matemática, essa taxa é de apenas 8,9%. Ou seja, ao fim de 12 anos de estudos, 91 em cada 100 estudantes não conseguiram aprender o básico em Matemática.

Esses dados indicam que as mudanças são, além de necessárias, urgentes. A hora de mudar é agora. A Secretaria da Educação está convicta de que com essa ampla reforma será possível dotar o sistema educacional na rede pública estadual de mecanismos seguros para ampliar as chances de aprendizado e de sucesso dos alunos.

Onde podemos chegar: Educação de Referência

Para que o sistema educacional seja fortalecido e possibilite ao aluno o aprendizado adequado, no tempo certo, é necessário promover melhorias em todas as suas instâncias. As diretrizes para a reforma educacional são abrangentes e contemplam, nos cinco pilares, a infraestrutura das escolas, a formação e a valorização dos professores e demais servidores e as práticas pedagógicas na rede estadual.

Tudo isso será desenvolvido dentro de um criterioso processo de avaliação e acompanhamento, estímulo e reconhecimento ao mérito em todas as instâncias. Por isso, e por todas as inovações que traz, o plano de reforma pode ser considerado um modelo completo e de resultados que deverá se tornar referência para o país.

Quer saber mais?

[Clique aqui](#) e conheça os pilares da reforma educacional

30/08/2017

Pacto pela Educação

[Secretaria da Educação do Estado de Goiás](#)
[Subsecretarias](#) | [Escolas](#) | [Contato](#)
[Início](#) [Contexto](#) [Pilares](#) [Metas](#) [Agenda](#) [Contato](#)

Para cada pilar estratégico da reforma educacional, há metas bem definidas para o Estado de Goiás

1 – Valorizar e fortalecer o profissional da Educação

Metas Gerais:

- Remuneração mais compatível com a função no mercado de trabalho
- Oportunidade de capacitação de alto nível a todos os servidores

2 – Adotar práticas de ensino de alta aprendizagem

Metas Gerais:

- Toda criança plenamente alfabetizada até os 7 anos*
- Proficiência adequada dos alunos nas provas padronizadas

3 – Reduzir significativamente a desigualdade educacional

Metas Gerais:

- Todo aluno com aprendizado adequado à sua série*
- Todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos*
- Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola*

4 – Estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito – Programa Reconhecer

Meta Geral:

- Servidores com avaliação e remuneração condicionada a critérios técnicos

5 – Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino

Metas Gerais:

- Investimento ampliado e bem gerido*
- Padrões mínimos de infraestrutura*

* Meta estabelecida pelo Todos Pela Educação e/ou PNE

[Secretaria da Educação do Estado de Goiás](#)
[Subsecretarias](#) | [Escolas](#) | [Contato](#)
[Início](#) [Contexto](#) [Pilares](#) [Metas](#) [Agenda](#) [Contato](#)

Pilares da reforma educacional

O conjunto de iniciativas tem foco no aprendizado dos alunos e busca de forma definitiva mudar o futuro da nova geração de goianos. Foi estruturado em cinco pilares que contemplam os principais aspectos da educação escolar em 25 metas.

Conheça os cinco pilares: (clique no item desejado para visualizar as diretrizes)

A - Valorizar e fortalecer o profissional da educação

O primeiro passo da reforma educacional deve tratar do seu principal agente de transformação: o profissional da educação. A qualidade da nossa rede sempre estará ligada à qualidade dos professores, diretores e demais agentes. Para isso, são apresentadas políticas concretas de valorização e fortalecimento da nossa força de trabalho.

O que já foi feito

Os primeiros passos deste pilar já foram dados, aproveitando o importante momento de eleições escolares. Em uma ação inédita, a política de escolha dos candidatos a gestores escolares trouxe mudanças importantes: I) os candidatos a diretor de escola passaram por um curso preparatório, seguido por uma avaliação; II) os aprovados na avaliação elaboraram um plano educacional para as unidades escolares, permitindo com que a comunidade tivesse mais embasamento para as eleições; III) os diretores eleitos passarão por um curso de pós-graduação em gestão escolar; IV) foi dado aumento de 45% nas gratificações destes diretores, garantindo uma maior atratividade para esta importante função. Este foi um exemplo das ações da Secretaria de Educação para a valorização dos profissionais da rede.

O que a reforma propõe:

1. Valorização da carreira do profissional da educação

- Pagamento do piso: buscar parcerias com o governo federal e racionalizar os gastos para pagamento do piso e aumento na remuneração média dos professores.
- Carreiras na rede: criar carreiras atrativas para os professores dentro da rede estadual, focando em três principais caminhos: a docência, a especialização pedagógica e o caminho de liderança, garantindo a contratação de profissionais especializados para as áreas administrativa, técnica e financeira.
- Estágio probatório: reestruturar o estágio probatório para permitir avaliações mais profundas e aperfeiçoamento dos professores em práticas de ensino.
- Crescimento: rever os mecanismos de promoção de forma a torná-los mais objetivos e meritocráticos.

2. Escola de Formação de Professores

- Formação prática: realizar formações baseadas nas principais dificuldades dos professores e alunos da rede, identificadas por meio do Sistema de Avaliação do Estado de Goiás.
- Métodos inovadores: utilizar metodologias inovadoras e práticas, como estudos de caso, coaching e residência.
- Certificação e regulamentação: certificar profissionais da rede estadual e de outras redes, além de regular os cursos externos que serão aceitos como oficiais para a Secretaria.

3. Academia de lideranças

- Perfil do líder educacional: mapear as competências necessárias aos líderes educacionais e identificar talentos nas unidades escolares.
- Métodos inovadores: utilizar metodologias inovadoras para a formação dos líderes, baseadas em estudos de caso, coaching e residência. No último caso, diretores com dificuldades em certas áreas passarão a

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro de entrevista Semiestruturada: gestora e coordenadoras

Local da entrevista: _____

1- Dados das/dos gestoras/es:

1.1 – Sexo:

1.2 – Ano de nascimento:

1.3 – Cidade onde nasceu.

1.4 – Bairro onde mora.

1.5 – Qual sua formação inicial?

1.6 – Em que instituição se formou? Pública ou privada?

1.7 – Qual nível de instrução mais alto que você cursou ou está cursando?

1.8 – Sua formação ocorreu/ocorre em que modalidade (presencial/EAD/semipresencial)?

1.9 – Há quanto tempo atua na gestão desta escola? Foi gestora/gestor em outra instituição de ensino? Se sim, por quanto tempo?

2. Sobre avaliação e qualidade da educação

2.1 – Em sua visão, o que é qualidade em educação? Qual a relação existente entre essa qualidade que você citou e as avaliações externas? Quais as estratégias da escola para garantir a qualidade da educação?

2.2 – Qualidade social da educação é um termo conhecido por você? Se for, descreva-o, por favor, e correlacione-o com o processo de avaliação em larga escala (avaliações externas).

2.3 – Você acha que participar das avaliações externas colabora para melhorar a qualidade da escola? Como?

2.4 – Em sua opinião, o processo de avaliação externa influencia o trabalho desenvolvido na escola? Altera-se a rotina escolar em função da aplicação das provas?

2.5 – Em sua análise, quais são os impactos da avaliação externa para a gestão escolar? E na organização do trabalho escolar em sala de aula?

2.6 – Como deveria ser a avaliação externa? (Para quê? Como? Quando? Aplicado por quem?)

2.7 – Como a equipe gestora trata os dados das avaliações externas? Existe alguma intervenção pedagógica por parte da gestão?

3. Sobre a expectativa e tensão sobre a avaliação externa

3.1 – Existe uma expectativa com a aplicação das provas? E com os resultados? Porque?

3.2 – Considerando as alterações citadas no trabalho escolar, especialmente o de gestão, como a escola fica durante o processo de aplicação das provas externas? (antes, durante e depois das mesmas).

3.3 – Existe algum transtorno gerado por causa da aplicação das avaliações? Os pais procuram a escola para saber sobre o processo? Os/as estudantes questionam sobre o assunto? Os professores buscam informações com a gestão?

3.4 – Como você se sente após o fim do processo de aplicação das avaliações? E com os resultados?

Apêndice B - Roteiro para grupo focal: professores

Fase 1: Um lanche para descontrair os participantes e deixá-los mais a vontade com a participação no grupo focal.

Fase 2: Apresentação dos temas que devem ser abordados, todos deixando que o/a participante explique quais as suas impressões, anseios, conhecimentos sobre o tema sejam expressos de forma natural, privilegiando a discussão entre o próprio grupo. Os temas abordados serão:

- O que é avaliação?
- Quais instrumentos avaliativos são utilizados em sala de aula?
- Avaliação de aprendizagens e sua relação com a avaliação externa.
- O processo de avaliação externa é discutido em sala de aula? Como isso é feito? Quais os tópicos abordados?
- A avaliação externa influencia na qualidade da educação? Como a ADA pode contribuir para a qualidade da educação?
- Sobre qualidade social da educação, como tem sido o trabalho para a construção desse conceito em sala de aula?
- Perspectiva dos participantes sobre “Como? Por que? Para que?” avaliar, discutindo os tópicos e relacionando-os com a avaliação externa, mais especificamente a Avaliação Dirigida Amostral.
- Deixar que os participantes expliquem se existe uma alteração em sua rotina de trabalho no período de aplicação das avaliações externas.
- Encaminhar o diálogo permitindo que os participantes expliquem quais as tensões são recorrentes do processo de avaliação externa, bem como eles se sentem antes, durante e após aplicação dos testes.
- Questionar se existe algum tipo de treinamento/preparação antes da aplicação das avaliações externas.

Fase 3: Caso seja necessário, serão feitos outros questionamentos pertinentes, ou que procurem as respostas não obtidas durante a discussão.

O pesquisador só intervirá no processo de discussão quando o assunto fugir ao tema, ou quando for necessário fazer mais algum questionamento. A sessão do grupo focal poderá ter continuidade em outro momento caso ultrapasse 3 horas de duração.

Apêndice C - Roteiro para grupo focal: estudantes

Fase 1: Um lanche para descontrair os participantes e deixá-los mais à vontade com a participação no grupo focal.

Fase 2: Apresentação dos temas que devem ser abordados, todos deixando que o/a participante explique quais as suas impressões, anseios, conhecimentos sobre o tema sejam expressos de forma natural, privilegiando a discussão entre o próprio grupo. Os temas abordados serão:

- O que é avaliação?
- Quais instrumentos avaliativos são utilizados em sala de aula?
- Como se sentem quando o professor aplica provas?
- E sobre avaliação externa, existe preparação/instrução/treinamento para essas avaliações?
- Em algum momento são discutidos os conteúdos abordados na avaliação externa? Como isso é feito pelo professor? Como os/as estudantes reagem?
- No dia de provas, como se sentem? Quais as preocupações? Como se organizam?
- As avaliações externas contribuem para a qualidade da educação? Como?
- Qual a importância da avaliação externa para os/as estudantes?
- Como o processo de avaliação poderia ser melhorado para contribuir para a qualidade da educação?

Fase 3: Caso seja necessário, serão feitos outros questionamentos pertinentes, ou que procurem as respostas não obtidas durante a discussão.

O pesquisador só intervirá no processo de discussão quando o assunto fugir ao tema, ou quando for necessário fazer mais algum questionamento. A sessão do grupo focal poderá ter continuidade em outro momento caso ultrapasse 3h de duração.

- Identificar como se sentem os estudantes que passam pelo processo de avaliações externas;
- Observar como os/as estudantes percebem a avaliação sistêmica em seu cotidiano;
- Conhecer como a ADA vem sendo compreendida pelos profissionais da escola e pelos/as estudantes;

- Compreender a concepção de qualidade presente na proposta da ADA, bem como a percepção dos/as participantes envolvidos neste tipo de avaliação externa;
- Evidenciar, a partir da implementação da ADA e da percepção dos/as envolvidos, qual o tipo de cultura avaliativa que tem predominado na organização do trabalho pedagógico da escola;
- Observar quais itens são considerados pelos/as estudantes para a escolha da escola e qual a sua possível relação com a avaliação em larga escala;
- Verificar junto aos profissionais de educação e estudantes se estes/as percebem alguma alteração relacionada a ansiedade, medo ou repulsa por parte de estudantes quando estes são submetidos aos testes ou à possibilidade de aplicação da ADA em sua escola.