

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

LÍVIA ANDRADE FERREIRA

**INTENCIONALIDADES E INFLUÊNCIAS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA
ESCALA NO TRABALHO DE DOCENTES DE DUAS ESCOLAS DA REDE
MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA - MG**

UBERLÂNDIA – MG

2018

LÍVIA ANDRADE FERREIRA

**INTENCIONALIDADES E INFLUÊNCIAS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA
ESCALA NO TRABALHO DE DOCENTES DE DUAS ESCOLAS DA REDE
MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA - MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas e Gestão em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Simone Ferraz Pereira

UBERLÂNDIA – MG

2018

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

F383i
2018 Ferreira, Lívia Andrade, 1987-
Intencionalidades e influências das avaliações em larga escala no trabalho de docentes de duas escolas da rede municipal de Uberlândia - MG [recurso eletrônico] / Lívia Andrade Ferreira. - 2018.

Orientadora: Maria Simone Ferraz Pereira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1349>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação - Uberlândia (MG). 2. Avaliação educacional. 3. Educação - Índices. 4. Educação e Estado. 5. Educação - Aspectos políticos. 6. I. Pereira, Maria Simone Ferraz. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

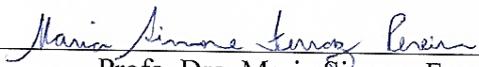
LÍVIA ANDRADE FERREIRA

**INTENCIONALIDADES E INFLUÊNCIAS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA
ESCALA NO TRABALHO DE DOCENTES DE DUAS ESCOLAS DA REDE
MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA - MG**

Dissertação aprovada para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (MG) pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, 24 de agosto de 2018.

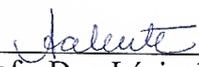
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª. Dra. Maria Simone Ferraz Pereira
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. José Mário Aleluia Oliveira
Universidade Estadual de Sergipe – UFS



Prof.ª. Dra. Lúcia de Fátima Valente
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Aos meus pais, Waldete e Jane, ao meu
esposo, Pablo, e a minha filha, Sofia.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que me guiou na realização de mais esta conquista;

Aos meus pais, Waldete e Jane, que sempre me incentivaram, ressaltaram a importância dos estudos, sacrificaram-se para que eu chegasse onde cheguei, e foram verdadeiros alicerces em minha caminhada acadêmica e pessoal;

A minha irmã, Érika, pelo apoio incondicional, por ajudar-me nos momentos turbulentos e sempre me incentivar;

Ao meu irmão, Eduardo, pela prontidão, presença e carinho;

Ao meu esposo, Pablo, meu principal encorajador, que esteve sempre presente ajudando-me a reerguer-me nos momentos difíceis;

A minha pequena Sofia, que mal chegou e já me encheu de novo ânimo para dedicar-me à pesquisa,

À professora Valéria Rezende, pelo auxílio indispensável na primeira etapa de meus estudos;

À professora Maria Simone, por aceitar o desafio de orientar-me no período mais conturbado de minha investigação, contribuindo significativamente para que eu pudesse concluir esta importante etapa de minha trajetória acadêmica;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, pelas valiosas contribuições ao longo da pesquisa, assim como àqueles que os antecederam em minha trajetória, aqui representados pelos professores Wilson Sérgio, verdadeiro agente social que me proporcionou oportunidades de estudos pré-universitários; Marcelo Soares, que ainda na graduação me incentivou a ingressar no campo da pesquisa acadêmica; e Armindo Quillici, exemplo de rara humildade acadêmica e acolhimento aos mestrandos;

À coordenadora do programa de pós-graduação em educação da UFU, professora Elenita Pinheiro, sempre muito solícita e atenciosa, que apoiou-me imensamente no processo final de construção da minha dissertação;

Às professoras Maria Simone e Lúcia Valente, que contribuíram significativamente para o enriquecimento de meu trabalho durante o processo de qualificação, em especial pela forma respeitosa com que, na ocasião, realizaram suas devidas críticas e proposições;

E aos amigos que me apoiaram e participaram direta ou indiretamente desta conquista, aqui representados por minhas companheiras de longa data Vívian e Rafaela.

RESUMO

Esta dissertação investiga as influências das avaliações em larga escala no trabalho de professores de duas escolas da rede municipal de Uberlândia – MG, com base na percepção dos próprios agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, especificamente, docentes, supervisores e inspetores. Por meio da análise das mudanças no contexto histórico e político brasileiro que provocaram a reestruturação da educação e do trabalho docente, da compreensão de como as avaliações em larga escala tem influenciado neste trabalho e da verificação da visão de profissionais da educação sobre as avaliações externas, buscamos compreender em que medida as avaliações em larga escala interferem no fazer pedagógico e provocam a desvalorização destes profissionais enquanto sujeitos que pensam e organizam a própria prática. Tendo em vista o pressuposto de que as avaliações externas podem afetar a atuação docente, procuramos elucidar como os atuais sistemas avaliativos têm sido utilizados pelo Estado enquanto reguladores das práticas pedagógicas e as consequências dessa utilização na responsabilização dos docentes e escolas, agravada pela desconsideração dos diferentes contextos em que as instituições escolares se encontram. Por meio de uma abordagem qualitativa, realizamos estudo de natureza teórico-empírico, respaldado em revisões bibliográficas, análise documental e em entrevistas semiestruturadas. A investigação revelou posicionamentos discrepantes dos profissionais da educação tanto em relação à apropriação dos dados das avaliações quanto no que diz respeito à repercussão destes nos aspectos emocional e profissional do professor, o que está associado ao contexto das instituições na qual atuam. Além disso, evidenciou que a atual estrutura e forma de tratamento dos dados advindos das avaliações externas têm refletido de forma negativa no trabalho docente, provocando, muitas vezes, estreitamento curricular, treinamentos, engessamento pedagógico, práticas acríicas e segregação dos alunos, o que indica a necessidade de reflexão sobre as finalidades às quais as avaliações em larga escala têm servido.

Palavras-chave: Avaliações em larga escala; Ideb; Estado regulador.

ABSTRACT

This dissertation investigates the influence of large-scale evaluations on the work of teachers from two schools in the city of Uberlândia - MG, based on the perception of the agents involved in the teaching and learning process, specifically teachers, supervisors and inspectors. Through the analysis of the changes in the Brazilian historical and political context that led to the restructuring of education and teaching work, the understanding of how large-scale evaluations have influenced this work and the verification of the vision of education professionals about external evaluations, we seek to understand the extent to which large-scale evaluations interfere in the pedagogical practice and provoke the devaluation of these professionals as subjects who think and organize their own practice. Considering the assumption that external evaluations can affect the teaching performance, we seek to elucidate how current evaluation systems have been used by the State as regulators of pedagogical practices and the consequences of this use in the accountability of teachers and schools, aggravated by the lack of consideration of the different contexts in which school institutions meet. Through a qualitative approach, we performed a theoretical-empirical study, supported by bibliographic reviews, documentary analysis and semi-structured interviews. The research revealed discrepant positions of the education professionals both in relation to the appropriation of the evaluation data and in relation to the repercussion of these in the emotional and professional aspects of the teacher, which is associated to the context of the institutions in which they work. In addition, it has shown that the current structure and form of data processing resulting from external evaluations have negatively reflected the teaching work, often provoking curricular narrowing, training, pedagogical engaging, uncritical practices and segregation of students, which indicates the need for reflection on the purposes to which large-scale evaluations have served.

Keywords: Large scale evaluation; Ideb; Regulatory State.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Características da aplicação das avaliações Aneb e Anresc	83
Gráfico 1	Indicador de Complexidade da Gestão Escolar das escolas de Uberlândia/ MG	111
Gráfico 2	Indicador de Nível Socioeconômico das escolas de Uberlândia - MG/Anos iniciais	114
Gráfico 3	Práticas pedagógicas relacionadas às avaliações	121
Quadro 2	Práticas pedagógicas relacionadas às avaliações	122
Gráfico 4	Fatores que influenciaram no Ideb da Escola X	136
Gráfico 5	Fatores que influenciaram no Ideb da Escola Y	136
Quadro 3	Aspectos negativos das avaliações em larga escala	152
Quadro 4	Aspectos positivos das avaliações em larga escala	160

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Resultados do Ideb - Anos iniciais do Ensino Fundamental	93
Tabela 2	Resultados do Ideb - Anos finais do Ensino Fundamental	93
Tabela 3	Resultados do Ideb - Ensino Médio	93
Tabela 4	Resultados do Ideb das escolas investigadas referentes aos anos de 2009 a 2015	105
Tabela 5	Indicador de Complexidade da Gestão Escolar das escolas de Uberlândia/ MG	110
Tabela 6	Distribuição do nível socioeconômico dos alunos das escolas, por Grupo	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGEE	Agenda Global Estruturada para a Educação
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CBEs	Conferências Brasileiras de Educação
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEMC	Cultura Educacional Mundial Comum
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CETPP	Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMSAEB	Comitê Consultivo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
COPREMU	Conselho dos Professores da Rede Municipal de Uberlândia
ECIEL	Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana
EJA	Educação de Jovens e Adultos

FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FME	Fórum Municipal de Educação
FUNBEC	Fundação Brasileira para o Ensino de Ciências
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFETs	Institutos Federais de Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
LDBEM	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPN	Mesa Permanente de Negociação
MST	Movimento dos Sem Terra
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação

PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Primária
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A NOVA CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	30
1.1 A educação sob a lógica de mercado: Estado regulador e doutrinação	30
1.2 As transformações contemporâneas no mundo do trabalho e da educação	48
1.3 A educação em tempos de reforma e regulação	62
2 TRAJETÓRIAS E CONTEXTOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA	74
2.1 Histórico das avaliações em larga escala no Brasil	74
2.2 As características e fragilidades do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)	87
2.3 Efeitos das avaliações em larga escala na educação, na escola e no trabalho docente	96
3 A PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA EM RELAÇÃO ÀS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E AO IDEB	105
3.1 Caracterizando as instituições e os sujeitos participantes da pesquisa	105
3.2 Organização do trabalho pedagógico e avaliações em larga escala	118
3.3 A percepção dos sujeitos investigados sobre as pressões geradas pelas avaliações em larga escala e pelo Ideb	129
3.4 A percepção dos sujeitos investigados sobre os fatores que interferem nos resultados das avaliações em larga escala e do Ideb	136
3.5 Há pontos positivos nas avaliações em larga escala e no Ideb?	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS	175

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa vincula-se à linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, centrando-se na atual valorização das avaliações em larga escala e nos seus efeitos sobre o trabalho docente, haja vista que, inseridas nos novos modos de regulação da educação, estas avaliações são apontadas nos discursos oficiais como instrumentos de medida da qualidade educacional.

A inquietação acerca da temática da investigação aqui apresentada surgiu como consequência da trajetória pessoal da investigadora, por meio da prática profissional enquanto professora das redes públicas municipal e estadual de Uberlândia (MG) e pelo envolvimento em instrumentos políticos locais.

As atuações como integrante do Conselho dos Professores da Rede Municipal de Uberlândia/MG (Copremu)¹, e como representante dos professores na Mesa Permanente de Negociação (MPN)² e no Fórum Municipal de Educação (FME)³, ocorridas na tentativa de que as reflexões realizadas pudessem promover melhorias na realidade dos profissionais da área, foram o despertar inicial para o interesse pela pesquisa sobre as influências da política no âmbito educacional. Embora estas participações não fossem voltadas especificamente à temática da avaliação, impulsionaram o interesse em investigar o campo educacional e, além disso, as discussões ali promovidas desenvolveram um olhar mais crítico para as políticas educacionais.

As experiências ocorridas nestes meios políticos geraram uma visão cautelosa em relação aos atuais instrumentos ditos democráticos, pois nem toda escuta é democrática, alguns recursos legais aparentemente antiautoritários acabam por se consolidarem como formas de legitimação de condutas governamentais que favorecem mais o poder público do que as

¹ O Conselho dos Professores da Rede Municipal de Uberlândia (Copremu) foi criado pela união de professores com o intuito de discutir assuntos inerentes a realidade educacional da rede municipal do município. Sua atuação também se deu por meio de protocolos junto à secretaria municipal de educação, contendo sugestões para a construção do Plano de Carreira dos servidores e para melhorias na realidade educacional.

² A Mesa Permanente de Negociação foi instituída por meio do Decreto municipal nº 14.941, de 10 de junho de 2014, sendo extinta pelo Decreto nº 16.942, de 20 de janeiro de 2017. Composta por representantes do governo e por servidores de diferentes seguimentos, segundo o decreto de sua criação o intuito da MPN era promover o diálogo entre o Governo Municipal e os servidores públicos para promoção de melhorias na carreira pública municipal.

³ O Fórum Municipal de Educação (FME) foi instituído pelo Decreto nº 15.959, de agosto de 2015. Segundo o dado decreto o FME tem a finalidade de coordenar, acompanhar e avaliar o Congresso Municipal de Educação e a implementação de suas deliberações no âmbito da execução do Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025.

categorias profissionais envolvidas nas dinâmicas dialógicas, tornando-se um moderno mecanismo de contenção de revoltas e manipulação das massas.

Este despertar para as influências e intencionalidades políticas no âmbito educacional, evidenciou, no cotidiano enquanto docente, a forte regulação do poder público por meio das avaliações em larga escala. Pois, minha experiência mostrou que a reestruturação educacional em torno da produção, sem apoio concreto para a efetivação de avanços, mina, aos poucos, a autoestima dos docentes, que perdem sua autonomia e sua identidade profissional, reproduzindo conteúdos de forma maçante para que os discentes sejam mais assertivos ao realizarem os exames postos pelo governo federal e estadual.

Por meio de vivências e diálogos com colegas de profissão, observou-se que, para muitos docentes, o amplo aparato avaliativo imposto pelos entes federados é visto preponderantemente como uma avaliação do trabalho do professor e não como diagnóstico da realidade educacional. E o mais preocupante é que, limitados por questões como discrepâncias socioeconômicas ou até mesmo por insuficiência de materiais pedagógicos, o resultado do trabalho docente se restringe.

Presenciar práticas voltadas ao treinamento dos educandos e a tentativa de alguns profissionais da educação de mascarar os resultados, por medo de que seu trabalho ou o da instituição na qual atuam sejam taxados negativamente, me intrigava profundamente, pois atitudes como as descritas tiram da docência seu caráter reflexivo e dinâmico, fazem com que as aulas deixem de ser contextualizadas e descaracterizam as avaliações enquanto diagnósticos e instrumentos de melhoria educacional.

As reflexões advindas destas experiências provocaram o desejo de compreender se as avaliações externas de âmbito federal⁴ estão interferindo na prática docente, se estão agindo em prol de uma escola de qualidade ou promovendo escolas de aparência. Partindo do pressuposto de que as avaliações externas podem afetar a atuação docente, provocando com frequência um engessamento pedagógico, buscamos elucidar como as avaliações estariam atingindo esta atuação.

Observamos que a pressão para que haja resultados positivos nas avaliações em larga escala tem gerado a utilização das avaliações governamentais como parâmetro do que deve ser ensinado e de como as questões devem ser postas, havendo frequentemente treinamentos para a realização das avaliações. Assim, se o objetivo do Ideb é verificar a qualidade da educação

⁴ Nosso foco principal está na análise das influências das avaliações federais, destinadas a avaliação do ensino fundamental, presentes na composição do Ideb. Porém, até mesmo pelo delineamento que a pesquisa empírica tomou, abordamos, ainda que de forma superficial, algumas avaliações estaduais.

para nortear políticas públicas, essa busca por resultados que não retratam a realidade agiria contra a própria comunidade escolar. Tendo isso em vista, intrigados com a dicotomia entre o objetivo declarado para o Ideb e sua representação prática, tornou-se notório para nós a necessidade de investigar os efeitos das avaliações na prática dos professores.

Durante nossas análises percebemos que a configuração atual das avaliações e sua utilização como um dos aparatos de regulação da educação e dos sujeitos nela envolvidos está associada às mudanças históricas e políticas que permearam nossa sociedade. Com a globalização⁵, as barreiras societais estão se desfazendo, os indivíduos não se encontram mais presos a fronteiras geográficas, tendo acesso a diversos tipos de informação em âmbito mundial. Nessa sociedade cada vez mais dinâmica, o controle por parte do Estado torna-se complexo, por isso, mecanismos que vão além do controle físico são necessários para um domínio eficaz.

Desde o surgimento do capitalismo, a instituição escolar tem sido convertida em sua grande aliada, agindo hoje na formação de mão de obra, na contenção da população e na transformação de ideologias em consonância com as necessidades do mercado, o que só pode ocorrer com o direcionamento da atuação docente (ENQUITA, 1989).

O controle tem sido indispensável para que o ensino seja voltado aos objetivos governamentais, promovendo a formação de potenciais trabalhadores prontos a se encaixarem nos moldes da nova configuração do labor, o que ocorre principalmente por meio da inserção de elementos da gestão empresarial na educação.⁶ Como destaca Vieira (2002, p. 160), “o cenário é montado para que políticas privatistas [...] penetrem na educação, trazendo a reboque as formas de organização empresariais e, fundamentalmente, modelos de padronização e controle sobre o trabalho docente”.

Nesse contexto, as avaliações em larga escala⁷ têm agido de forma clara no gerenciamento da subjetividade dos indivíduos e dos processos educacionais, o que provocou nosso interesse por evidenciar as influências desses processos no trabalho do professor, tendo em vista a contínua expansão das reformas gerenciais em nosso país.

⁵ Teodoro (2011) faz uma ampla análise sobre a globalização e o neoliberalismo, destacando que a definição do termo globalização não é consensual. A concepção por nós adotada assemelha-se ao posicionamento dos autores que Giddens (2004) aponta como transformacionistas, os quais acreditam que embora padrões tradicionais continuem presentes, a ordem global está sendo transformada, as fronteiras entre interno e externo tendem a desaparecer e, diante disso, os Estados passam por uma reconfiguração de suas funções e modos de governação. (Teodoro, 2011). Voltaremos a abordar a globalização e sua relação com a educação na seção I.

⁶ Abordaremos as reformas ocorridas na educação mais especificamente na seção I, “A nova configuração da educação brasileira”.

⁷ Os termos “Avaliação em larga escala” e “Avaliação externa”, referem-se às avaliações construídas por agentes externos à instituição escolar e aplicadas a um vasto número de instituições. No caso das avaliações que compõem o Saeb, estas são elaboradas pelo Inep.

Ao contrário do discurso de preocupação do governo com a necessidade de elaboração de um retrato do cenário educacional brasileiro e com os rumos da educação, temos assistido os efeitos negativos da valorização das avaliações externas na educação. Os principais estudos que respaldaram nossa investigação, Afonso (2001, 2010, 2012) Arelaro (2005, 2007), Ball (2002, 2005), Bonamino e Sousa (2012), Brooke (2006, 2015), Casassus (2009), Freitas (2003, 2007, 2012, 2013), Ravitch (2011) e Silva (2015), mostram que estas avaliações têm gerado aos poucos, um ideário de culpabilidade, vigilância e autogerenciamento.

Embora a avaliação educacional em larga escala tenha tomado maior dimensão no Brasil recentemente, ela reproduz muitas experiências ocorridas em países como os Estados Unidos independente dos apontamentos de alguns estudos a respeito dos possíveis impactos das avaliações na prática do professor e no aprendizado dos alunos. Tais avaliações têm sido transpostas de forma gradativa para nossas escolas sem preocupação com as diferentes realidades sociais e culturais.

“A avaliação educacional, no contexto brasileiro, começou a desenvolver-se tardiamente, em meados dos anos 60, ainda que com a quase total centralização nos processos de medida, situação esta que subsiste nos tempos atuais.” (VIANNA, 2005, p. 45). Nota-se, a princípio, ensaios mais isolados de avaliação. Nos anos 1960 e 1970 ocorreu uma experiência da Fundação Brasileira para o Ensino de Ciências (Funbec), que começou a avaliar seus programas e, também na década de 1960, a Fundação Getúlio Vargas desenvolveu a avaliação somativa, realizada com crianças que estavam finalizando o 1º grau no Rio de Janeiro (VIANNA, 2005).

Houve ainda, iniciativas mais densas e amplas e alguns movimentos em torno da realização de avaliações do ensino em âmbito nacional⁸, o que tomou maior proporção com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Em 2007 o Ideb foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). “Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.” (INEP, 2017b).

De acordo com a Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, o Saeb seria composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e pela Avaliação Nacional do Rendimento

⁸ Retomaremos o histórico da avaliação educacional no Brasil de forma mais aprofundada na seção II: Trajetórias e Contextos das avaliações em larga escala.

Escolar (Anresc/Prova Brasil). Porém, em 2013, por meio da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, o Saeb passou a ser constituído por três processos avaliativos, a Aneb, a Anresc e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)⁹, ocorrendo também a criação de uma Avaliação da Alfabetização intitulada Provinha Brasil, destinada a alunos do 2º ano do ensino fundamental, que foi instituída pela normativa nº 10, de 24 de abril do ano de 2007, mas que não está na composição do Saeb.

A expansão da avaliação educacional tem sido significativa em nosso país. Ao analisarmos o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência entre 2014 e 2024, verifica-se que a avaliação está presente em estratégias de mais da metade das metas, sendo que 14 das 20 metas fazem referência direta a palavra avaliação, e outras ainda utilizam termos como exames e autoavaliação (FERREIRA, 2016).

Pelo disposto no PNE, a expectativa é de que os instrumentos de aferição de resultados sejam ampliados e aperfeiçoados, passando a abranger desde a educação infantil até o ensino superior. Nele, as avaliações e o Ideb são apontados como instrumentos de monitoramento do plano e balizadores de políticas públicas, havendo ênfase na avaliação principalmente na meta sete, destinada a qualidade¹⁰ da educação, o que comprova que, para os propositores do PNE, o Ideb é o principal mensurador da qualidade educacional (FERREIRA, 2016).

Embora seja apontada como retrato da realidade educacional, a avaliação tem se restringido a exames que não conseguem abarcar de forma significativa as particularidades presentes principalmente na realidade educacional brasileira, haja vista as grandes diferenças socioeconômicas e culturais encontradas nas diversas regiões do país. O que acaba contribuindo ainda mais para fragmentação e precarização educacional, pois a divulgação dos dados de forma descontextualizada gera comparações de ordem apenas numérica.

A apresentação de índices dá à avaliação um caráter mais objetivo, como se seus resultados fossem dados exatos, imunes a influências externas, deixando encobertas variáveis que podem interferir de forma preponderante nestes resultados. Contrariamente, questões como

⁹ Em junho de 2018 o ministro da educação Rossieli Soares, anunciou mudanças no Saeb. Segundo o ministro, haverá reformulações no sistema e todas as atuais nomenclaturas de avaliações serão abolidas, sendo estas identificadas pelo nome Saeb e acompanhadas pelas etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. No entanto, como as mudanças ainda não se efetivaram e nossa investigação antecedeu estas mudanças, durante toda a dissertação nossa abordagem se referirá a configuração do Saeb conforme a portaria 482/13.

¹⁰ Segundo Oliveira e Araújo (2005) “qualidade é uma palavra polissêmica, ou seja, comporta diversos significados e por isso tem potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas.” (p. 7). Para os autores, no que tange a educação, no Brasil foram construídos três significados de qualidade, um ligado a oferta de oportunidades de escolarização, outro que diz respeito ao fluxo, e um terceiro associado à aferição de desempenho por meio de testes em larga escala. Tendo isso em vista, de modo geral, este termo tem sido utilizado associado a resultados quantitativos.

condições socioeconômicas e culturais, condicionantes físicos, mentais e emocionais dos educandos, estrutura e materiais didáticos das instituições e formação e qualidade de vida dos docentes deixam de ser ponderados.

Franco e Bonamino (2005) organizam em cinco categorias os fatores escolares associados a eficácia escolar descritos na literatura brasileira produzida com base em dados dos sistemas de avaliação da educação - não relacionados a composição social da escola. Quais sejam: recursos escolares; organização e gestão da escola; clima acadêmico; formação e salário docente e ênfase pedagógica. Embora tenham apresentado estudos convergentes dentro das categorias apontadas, os autores demonstram que, no Brasil, estas categorias tendem a influenciar no desempenho escolar.

Contudo, as variáveis dificilmente são abordadas nas divulgações que ultrapassam os muros acadêmicos. Com frequência, induzindo a população a acreditar na possibilidade de os esforços individuais construírem redomas educacionais de sucesso, se enfatizam dados isolados de instituições escolares que obtiveram êxito em situações precárias, o que reforça a ideia de que a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso nos índices é das instituições ou dos docentes, que devem ser criativos para transpor as dificuldades postas pela realidade na qual lecionam.

A afirmação de José Francisco Soares¹¹, na ocasião da criação do novo portal do Ideb, elucida tal alegação. Segundo o então presidente do Inep, o portal mostraria “[...] às escolas que há experiências de sucesso em qualquer tipo de condição. Ou seja, a escola pode transformar a realidade do aluno e não apenas reproduzir as suas limitações ou vantagens sociais.” (INEP, 2015b). Mais do que apresentar as diferentes realidades e contextualizar os dados do Ideb, tal alegação evidencia que mais uma vez a intenção é culpabilizar os docentes que segundo se sugere, não são capazes de “transformar a realidade do aluno”.

Com as reformas educacionais, os profissionais da escola passaram a ser cobrados no sentido de apresentarem produtividade, gerando um quadro de competitividade que muitas vezes provoca a exclusão dos que não se enquadram nos padrões necessários à produção de resultados. Segundo Freitas (2012b), há, hoje o neotecnicismo, que é estruturado por responsabilização, meritocracia e privatização, havendo controle dos processos pela uniformização via testes padronizados e controle da força de trabalho por meio de bônus e punições. A responsabilização está diretamente ligada a meritocracia.

¹¹ Matemático e doutor em estatística, antes de ser presidente do Inep, José Francisco Soares foi grande crítico do formato das avaliações educacionais e da metodologia de cálculo do Ideb. Nomeado presidente do Inep em fevereiro de 2014, pediu demissão dois anos depois, alegando motivos pessoais.

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

Na contramão destas ideias, nossa perspectiva é de que a avaliação deve ser utilizada para orientar práticas construtivistas que promovam a consciência crítica dos educandos, afastando-se da lógica de resultados quantitativos, que utiliza números descontextualizados para culpabilizar os indivíduos e transferir responsabilidades. Defendemos assim, uma concepção de avaliação voltada a qualidade não no sentido restrito a igualdade de acesso e sim no que se refere a igualdade de oportunidades. A avaliação deve, então, servir para a identificação das fragilidades educacionais e para a execução de políticas governamentais que possam sanar tais dificuldades e não na regulação punitiva.

Diante do exposto, tendo em vista que as atuais políticas educacionais são orientadas por reformas voltadas à regulação, controle e avaliação, que contribuem para intensificação e precariedade do trabalho docente e inviabilizam melhorias educacionais, fazem-se necessárias constantes análises que denunciem as incoerências acerca das políticas de avaliação externa, o que evidencia a importância da investigação aqui apresentada.

Tendo em vista as reflexões realizadas e entendendo as avaliações em larga escala como um mecanismo contemporâneo de desempoderamento e controle docente, a problemática que norteou nossa investigação foi: em que medida as avaliações em larga escala influenciam na prática do professor e provocam a desvalorização destes profissionais enquanto sujeitos que pensam e organizam a própria prática?

Com base neste problema central, nosso objetivo geral foi identificar as influências das avaliações externas na atuação de docentes de duas escolas municipais da cidade de Uberlândia (MG), considerando a própria percepção dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, elencamos alguns objetivos específicos que nos ajudaram a construir o conhecimento almejado, quais sejam:

- Elucidar de que forma as mudanças no contexto histórico e político brasileiro tem atuado na reestruturação da educação e do trabalho docente;

- Compreender como as avaliações em larga escala influenciam no trabalho do professor;
- Verificar qual a percepção de profissionais que atuam na rede municipal de Uberlândia em relação às avaliações externas.

Segundo Kosik (2002), o ser humano age de forma prática e objetiva, influenciado por sua historicidade e seus interesses dentro de um determinado conjunto de relações sociais, e que, por isso, a realidade não se apresenta a ele à primeira vista, tendo este, a princípio, apenas acesso a aparência superficial da realidade. Neste contexto, para compreensão do delineamento de nosso estudo, é imprescindível aclarar o percurso metodológico por nós percorrido.

Nesta pesquisa optamos por abordar a problemática de estudo por meio da relação do todo com a parte. Deste modo, discutimos as políticas educacionais implementadas nas últimas décadas, evidenciando o objetivo regulador intrínseco nelas, que é fortemente assegurado pelas avaliações externas, e relacionamos estes estudos com a abordagem feita em duas escolas municipais situadas na cidade de Uberlândia – MG.

Buscamos proceder o estudo em questão sem perder de vista as peculiaridades dos objetos de pesquisa, ou seja, dos seres humanos, com seus valores, opiniões e imprevisibilidade. Tendo isto em vista, realizamos uma abordagem qualitativa que, segundo Sampieri, Collado e Lucio (3013), tem como essência a busca pela compreensão e aprofundamento em fenômenos explorados na perspectiva dos participantes, o que deve ocorrer em um ambiente natural e em relação a um contexto.

Segundo Godoy (1995), a pesquisa qualitativa não está preocupada com a medição e enumeração de eventos, ela tem em seu cerne a obtenção de dados por meio do contato direto do pesquisador com a situação estudada, na busca pela compreensão de fenômenos com base na perspectiva dos sujeitos participantes.

Desta forma, realizando uma abordagem qualitativa nosso enfoque é “[...] compreender a perspectiva dos participantes [...] sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, isto é, a forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade.” (SAMPIERI, COLLADO; LUCIO, 2013, p. 376). A mesma subjetividade encontrada nos participantes da pesquisa é assumida no que se refere ao pesquisador.

Se em ciências humanas, os fatos dificilmente podem ser considerados como coisas, uma vez que os objetos de estudo pensam, agem e reagem, que são

atores podendo orientar a situação de diversas maneiras, é igualmente o caso do pesquisador: ele também é um ator agindo e exercendo sua influência. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 33)

O próprio pesquisador tem suas inclinações, não há como ele manter um distanciamento total do objeto de pesquisa, sendo um ator envolvido que deve buscar objetividade em sua análise e procedimento investigativo. É o pesquisador que define o problema a ser estudado, retraça seus fatores, escolhe e os interpreta, tentando alcançar o mais alto nível de generalização para que tornem-se teorias válidas (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Com os avanços do conhecimento, notou-se que nem tudo é passível de observação e experimentação direta, que há influência do pesquisador no objeto de pesquisa, que a totalidade do real não se reduz a soma de partes e que só podemos aspirar probabilidades e não certezas (SANTOS, 2003). Nesse sentido, analisamos nosso objeto de estudo tendo em vista a percepção dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, cientes da subjetividade arraigada nos dados coletados, mas sem que se perca o rigor científico necessário a investigação.

A ideia positivista de que a verdade estaria ligada a objetividade por meio da experimentação já demonstrou sua fragilidade, principalmente no que tange às ciências humanas. Desde cedo percebeu-se os limites do positivismo, suas ambiguidades e limitações, pois em muitos casos não se pode isolar os objetos de estudo de influências (inclusive da subjetividade humana), tampouco reproduzir um experimento em condições metodicamente iguais (LAVILLE ; DIONNE, 1999). E há campo de pesquisa mais instável do que a escola?

Composta por indivíduos com diferentes vivências e realidades culturais e sociais, a dinâmica escolar exige do pesquisador um olhar atento, pois, dada a gama de subjetividades que compõe o ambiente escolar, é impossível reproduzir situações de aprendizado idênticas; ainda que os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem sejam os mesmos, os contextos de aprendizagem são dinâmicos.

Como ponderam Laville e Dionne (1999), os fatos humanos são complexos. “Nas ciências humanas, os objetos de pesquisa são dotados de liberdade e consciência. A realidade dos fatos humanos é delas amplamente tributária e raramente se pode determiná-la, em toda sua complexidade, sem considerar os múltiplos elementos que a compõem.” (Ibidem, p. 32). Pois, as experiências pessoais de cada indivíduo interferem diretamente em sua leitura de mundo e no modo como cada um reage a determinados eventos.

É fato bastante conhecido que a mente humana é altamente seletiva. É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25)

Diante desta constatação, para que não se caia no senso comum, é de suma importância a utilização de um método que garanta maior cientificidade à pesquisa. Segundo Rabuske (1987, p. 106), “o método não é algo exterior ao conteúdo, de modo que o mesmo método fosse aplicável a qualquer conteúdo. [...] Não é somente a forma dos processos mentais, é também a consciência dessa forma. Mais ainda, é o caminho de chegar a conhecimentos válidos”. O método científico figura-se em “[...] um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos.” (SEVERINO, 2007, p. 102).

Embora não tenhamos o foco de alcançar a neutralidade apregoada pelo positivismo, realizamos um estudo pautado na sistematização e na técnica investigativa. Assim sendo, a abordagem do nosso objeto de estudo ocorreu por meio de pesquisa de natureza bibliográfica, documental e de campo.

Segundo Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é decorrente de pesquisas anteriores, do estudo das contribuições analíticas de outros autores; a pesquisa documental é composta por documentos (jornais, fotos, documentos legais, etc.) sem tratamento analítico; e a pesquisa de campo é a coleta de dados feita no meio ambiente próprio do objeto/fonte.

Por meio destas abordagens, procuramos relacionar o contexto das escolas participantes da pesquisa com a realidade em âmbito nacional, fazendo um movimento cíclico na tentativa de conhecer o objeto em si. Entretanto, Laville e Dionne (1999), ressaltam que as peculiaridades das ciências humanas dificultam o caminho para se chegar ao conhecimento, fazendo com que este conhecimento seja transitório:

Em ciências naturais, considera-se que um conhecimento é válido se, repetindo a experiência tantas vezes quanto necessário e nas mesmas condições, chega-se aos mesmos resultados. Como fazer quando, em ciências humanas, o número e a complexidade dos fatores em questão tornam difícil e, às vezes, impossível o fato de reconhecê-los com exatidão e, então, controlá-los? Quando os objetos de estudo permanecem livres, podem, durante o percurso, modificar o desenrolar da experimentação? Quando os pesquisadores, devido à sua influência, podem, de um momento a outro, mudar o curso de uma experimentação? O verdadeiro, em ciências humanas,

apenas pode ser um verdadeiro relativo e provisório. (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 35)

Sabendo que toda pesquisa deve ter como objetivo principal a promoção de um olhar reflexivo sobre a realidade analisada, de modo a promover progressos no que tange ao objeto de análise, procuramos adotar uma metodologia que trouxesse à tona tanto os intentos das proposições governamentais quanto as percepções dos agentes envolvidos e influenciados pelas avaliações aqui investigadas.

Sendo assim, além de realizarmos análise documental, a técnica escolhida para o aprofundamento de nossa investigação por meio da pesquisa de campo foi a entrevista semiestruturada. As técnicas eleitas como aporte da pesquisa possibilitam a construção de conhecimentos alicerçados, elas “[...] são os procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas.” (SEVERINO, 2007, p. 124).

A pesquisa documental foi de suma importância para a construção de nossa base epistemológica, pois sendo fonte durável de informação sobre os fenômenos pesquisados, permite a imersão em dados e estudos já realizados sobre o assunto investigado (SEVERINO, 2007). Deste modo, o levantamento e exploração de documentos, tais como documentos legais (decretos, leis, pareceres, portarias, resoluções) e dados publicados pelo Inep e pelo MEC, permitiram o cruzamento de informações que favoreceram a construção do conhecimento aqui abordado.

Para compreensão da perspectiva dos profissionais da educação (professores, supervisores/orientadores e inspetores)¹² na cidade de Uberlândia – MG acerca do nosso objeto de estudo, a utilização de entrevistas semiestruturadas como instrumentos para coleta de dados empíricos foi imprescindível, pois permitiu-nos analisar os estudos teóricos à luz da realidade encontrada.

A entrevista é uma “técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação.”

¹² Embora o artigo 10 da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - licenciatura, tenha extinguido as habilitações dos cursos de Pedagogia, a Lei Municipal Nº 11.967, de 29 de setembro de 2014, que dispõe sobre o Plano de Carreira dos servidores do quadro da educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, estabelece em seu artigo 6º que o quadro da educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia é composto por sete cargos, Educador Infantil, Instrutor de Língua de Sinais, Intérprete de Língua de Sinais, Professor I, Professor II, Professor Auxiliar para Educação Infantil e Pedagogo, sendo que, segundo o anexo III da lei em questão, este último seria subdividido em três especialidades: inspetor escolar, orientador escolar e supervisor escolar.

(GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 72). A coleta de informações por meio das entrevistas pode ser não diretiva ou estruturada.

Quando se trata da entrevista não diretiva, as informações são colhidas mediante discurso livre. Já na entrevista estruturada, suas questões são direcionadas e previamente estabelecidas, obtendo-se respostas que facilitam sua categorização (SEVERINO, 2007). Optamos pela entrevista semiestruturada, que “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

A entrevista semiestruturada favorece a categorização e a análise dos dados coletados, sem tornar-se inflexível, de modo a favorecer o aprofundamento das respostas. A entrevista “[...] visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.” (SEVERINO, 2007, p. 124).

O propósito da abordagem de professores e supervisores foi analisar qual a relação destes profissionais com as avaliações em larga escala e o Ideb, buscando compreender se há, na opinião de cada um deles, interferências (positivas ou negativas) destes instrumentos no processo de ensino e aprendizagem, e se a estrutura de aplicação das avaliações possibilita um retrato fidedigno da realidade educacional brasileira.

Optamos também pelo levantamento de dados com inspetores, no intuito de compreender hierarquicamente as influências das avaliações e se há uma pressão cascata advinda desta aplicação, na qual os inspetores se sentem coagidos a pressionarem os supervisores que, por sua vez, agem junto aos professores.

Nossa investigação empírica foi realizada em duas escolas municipais situadas na cidade de Uberlândia – MG. Segundo o último levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município com área territorial de 4.111,206 km², possui população estimada em 676.613 habitantes¹³, Produto Interno Bruto (PIB) per capita de 44.612R\$ e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)¹⁴ de 0,789. “O município está situado na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,7 e 0,799). Entre 2000 e 2010, a dimensão que mais cresceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,129), seguida por Longevidade e por Renda.” (UBERLÂNDIA, 2017b, p. 98).

¹³ O censo é realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a cada dez anos, tendo o último ocorrido no ano de 2010, cujos dados levantados apontaram que o município de Uberlândia possuía uma população de 604.013 habitantes e uma densidade demográfica de 146,78 hab./km².

¹⁴ “O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal compreende indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano.” (UBERLÂNDIA, 2017b, p. 97)

Uberlândia é uma cidade importante para o Estado de Minas Gerais, localizada na mesorregião do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, região Sudeste do Brasil. A cidade é servida por cinco relevantes rodovias federais, o que permite que seja um ponto de passagem e contato com diversos centros comerciais e consumidores do país. (UBERLÂNDIA, 2017a). O município “[...] ocupa uma posição geográfica estratégica no centro do Brasil. A malha rodoviária, ferroviária e o Terminal Intermodal de Cargas ligam a cidade aos principais mercados do País, ao Mercosul e ao mundo.” (UBERLÂNDIA, 2017a, p. 13). Significância que justifica sua escolha como nosso campo de pesquisa.

As notas estatísticas do Censo Escolar de 2017, divulgadas em janeiro de 2018, apresentam um cenário geral da educação brasileira. Segundo o documento, o país possui 184,1 mil escolas de educação básica, sendo que destas, 2/3 (dois terços) estão sob responsabilidade dos municípios e 67% estão localizadas em áreas urbanas. O ensino fundamental, etapa abordada em nossa investigação, é oferecido por 131,6 mil escolas das 184,1 mil escolas de educação básica do país, enquanto a educação infantil e o ensino fundamental são oferecidos majoritariamente pela rede municipal, a rede estadual é responsável pela maior oferta de ensino médio (INEP, 2018a).

Das 48,6 milhões de matrículas na educação básica, a rede municipal detém 47,5%, a estadual 33,4%, a privada 18,3% e a federal menos que 1%, 27,3 milhões de matrículas situam-se no ensino fundamental, 8,5 milhões na educação infantil, e 7,9 milhões no ensino médio (INEP, 2018a). Em Uberlândia, a taxa de escolarização de estudantes de seis a quatorze anos de idade é de 98%, segundo o IBGE 2010, havendo 78.053 matrículas no ensino fundamental e 23.384 no ensino médio¹⁵.

Diante deste cenário, no qual a maior oferta de educação básica pública encontra-se no ensino fundamental das redes municipais, e após definirmos a cidade de Uberlândia como polo de nossa pesquisa, fizemos nosso primeiro recorte empírico, qual seja, escolas que oferecem ensino fundamental sob responsabilidade do município. Tendo como um dos objetos de análise o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), utilizamos este indicador como o principal critério para seleção das instituições que participaram da investigação.

Demos início à pesquisa de campo no ano de 2016, ano em que selecionamos as escolas a serem pesquisadas e submetemos o projeto de pesquisa à análise pelo comitê de ética. Diante do fato de os dados do Ideb referentes ao ano de 2015 terem sido divulgados apenas ao final do ano de 2016, tomamos como referência os índices do ano de 2013 para definirmos as escolas

¹⁵ Dados disponíveis em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

participantes, optando pelas escolas que estavam nas extremidades do índice, ou seja, com maiores e com menores notas.

Sendo assim, das 54¹⁶ escolas de ensino fundamental sob administração do município de Uberlândia, observamos que 46 tiveram suas notas referentes ao ano de 2013 divulgadas¹⁷. Dentre estas, selecionamos aquelas com maiores e menores notas e optamos pelas instituições que mantiveram suas notas mais regulares (iguais, decrescentes ou crescentes) durante as três últimas avaliações do Ideb no período analisado, ou seja, nos anos de 2009, 2011 e 2013, pois acreditamos que a regularidade pode nos levar a dados mais consistentes, sem ligações diretas a mudanças contextuais pontuais. Considerando estes critérios, selecionamos duas instituições escolares¹⁸: uma com nota considerada satisfatória e outra com resultados tidos como baixos.

Após a definição das escolas participantes, entramos em contato com a secretária municipal de educação e obtivemos autorização para realização da pesquisa por meio da assinatura de um termo de consentimento. O mesmo ocorreu nas instituições participantes, munidos da autorização municipal, entramos em contato com as direções das respectivas escolas para que pudéssemos obter também o consentimento local para abordagem dos profissionais.

Embora os anos avaliados pelo Ideb sejam quintos e nonos anos, optamos por investigar a primeira etapa do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Os primeiros anos são assistidos por um número menor de professores, que geralmente são responsáveis por ensinarem vários conteúdos diferentes entre si. Deste modo, nos aproximando destes profissionais, procuramos verificar se as avaliações induzem a priorização de alguns conteúdos em detrimento de outros. Realizamos uma abordagem ampla dessa etapa e, além de docentes do quinto ano, entrevistamos também professores que não atuam especificamente com os anos avaliados, professores de outros anos escolares, de linguagem e literatura e eventual, com o intuito de demonstrar se o índice interfere em todo o processo de ensino ou se sua influência limita-se aos anos que participam das avaliações.

Como o que almejávamos era conhecer as opiniões de profissionais que trabalham em escolas com diferentes realidades, expressas pelo alto e baixo Ideb, a delimitação dos

¹⁶ Dado disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/13389.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2018.

¹⁷ Conforme nota do novo Portal do Ideb, alguns índices podem não ser divulgados por causa do número insuficiente de participantes na Prova Brasil, solicitação de não divulgação conforme a Portaria Inep nº 410 de 3 de novembro de 2011 ou nº 304 de 24 de junho de 2013, não obtenção de média na Prova Brasil (não participação ou não atendimento aos requisitos necessários para cálculo do desempenho) ou solicitação da secretaria/escola devido a situações adversas no momento da aplicação.

¹⁸ Para manter o anonimato das instituições, no decorrer deste trabalho iremos nos referir às escolas participantes da pesquisa como “Escola X” e “Escola Y”.

participantes restringiu-se a atuação nos primeiros anos do ensino fundamental das instituições selecionadas, tomando o cuidado para que ao menos um professor do quinto ano de cada instituição contribuísse com a coleta de dados. Diante disso, fizeram parte do estudo em loco, docentes e supervisores das duas escolas selecionadas, assim como inspetores da rede municipal de ensino de Uberlândia, mediante o aceite voluntário de participar da pesquisa.

Nossa proposta inicial era abordar quatro docentes e um supervisor de cada escola, porém, em uma das instituições houve o interesse de uma quinta professora, o que, ao nosso ver, agregaria mais valor a pesquisa. Dialogamos primeiramente com os supervisores e, por meio deles, nos aproximamos dos docentes, a fim de verificar quais profissionais teriam interesse em contribuir com nossa investigação. Quanto aos inspetores, realizamos a aproximação na própria Secretaria Municipal de Educação.

Embora, de modo geral, nas duas escolas a comunidade escolar tenha sido receptiva em relação à pesquisa, observamos posicionamentos diferenciados entre os gestores das escolas participantes e certo receio de alguns profissionais ao concederem as entrevistas. Na Escola X, instituição que apresentou baixo Ideb, alguns respondentes demonstraram desinteresse, inclusive o aceite da pesquisa pela diretora foi mediado por terceiros, pois mesmo com o agendamento prévio pela pesquisadora, a gestora solicitou que o documento fosse entregue a outro profissional para que ela assinasse, visto que ela encontrava-se muito atarefada naquele momento. Já na Escola Y, que possui um dos maiores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica em Uberlândia, a princípio, a diretora demonstrou certa desconfiança, mas, após o esclarecimento dos objetivos da pesquisa, ela foi receptiva e apresentou bastante domínio sobre a estrutura das avaliações governamentais. No entanto, nesta escola alguns profissionais aparentaram receio, havendo inclusive a afirmação por parte de um dos docentes de que na primeira semana de realização da pesquisa os professores ficaram apreensivos quanto ao intuito do estudo, que poderia ser o de demonstrar se os profissionais da escola estariam forjando os resultados.¹⁹

As entrevistas foram agendadas com os profissionais conforme disponibilidade de dia e horário de cada um deles. Gravamos os áudios das entrevistas e realizamos registros escritos para que as transcrições fossem o mais fiel possível, sendo que apenas uma professora não autorizou a gravação do áudio e, por isso, o registro de sua entrevista ocorreu somente via anotações.

¹⁹ Na seção III abordaremos as características e peculiaridades de cada instituição e de seus profissionais.

As entrevistas foram compostas pela caracterização dos indivíduos participantes e por questões sobre aplicação e divulgação das avaliações e do Ideb, influências das avaliações no trabalho docente, contexto educativo e percepções dos profissionais sobre as avaliações e o índice. O tempo de cada entrevista foi bastante variado, durando em média 50 minutos e, em alguns casos, sendo necessário um segundo encontro para a finalização.

A pesquisa de campo foi fundamental para que pudéssemos elucidar a realidade que permeia nosso objeto de estudo e, enquanto um dos principais elementos da pesquisa qualitativa, favoreceu a superação do senso comum por meio da análise que realizamos da realidade encontrada. Como ressaltam Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 382):

[...] a *revisão da literatura* pode ser útil para a formulação do problema qualitativo inicial; mas nosso fundamento não se restringe ou se limita a essa revisão, seu papel é mais de apoio e consulta. A *pesquisa qualitativa* se baseia principalmente no próprio processo de coleta e análise.

Os resultados da pesquisa foram sintetizados no presente relatório, intitulado *Intencionalidades e Influências das Avaliações em Larga Escala no Trabalho de Docentes²⁰ de duas Escolas da Rede Municipal de Uberlândia – MG*, que organizou-se da seguinte forma: na primeira seção, intitulada *A nova configuração da educação brasileira*, analisamos a reestruturação da educação evidenciando como esta, na atualidade, organiza-se sob a lógica de mercado. Abordamos a atual configuração da educação e do mundo do trabalho, na qual se almeja uma qualificação moderada, de modo que o trabalhador torna-se polivalente sem que tenha controle sobre o que produz, sendo ele próprio transformado em mercadoria. E também destacamos os novos modelos de gestão pública e educacional, direcionados à competitividade, produtividade e responsabilização, tendo a avaliação em larga escala um papel central.

Na segunda seção, *Trajetórias e contextos das avaliações em larga escala*, realizamos um breve resgate histórico sobre a criação e ampliação das avaliações em larga escala no Brasil, que a partir dos anos 1980 tomaram maiores proporções em nosso país. Destacamos a trajetória do Ideb, as fragilidades de sua metodologia de cálculo e sua valorização enquanto indicador da qualidade da educação básica. Os impactos das avaliações em larga escala e do Ideb no processo de ensino-aprendizagem e na atuação docente foram outra questão levantada nesta seção, na qual ressaltamos a ampla adoção dos sistemas avaliativos e sua utilização em políticas de

²⁰ A utilização do termo “trabalho de docentes” adotada no presente estudo refere-se à maneira como os professores organizam suas práticas educativas.

responsabilização e doutrinação de docentes e discentes em detrimento de pesquisas que apontam o fracasso destas políticas.

A seção *A percepção dos profissionais da educação de Uberlândia em relação às avaliações em larga escala e ao Ideb*, tem como fundamento as pesquisas empíricas realizadas com profissionais da educação que atuam na cidade de Uberlândia – MG. Com base nas percepções de inspetores, supervisores e docentes, apontamos os efeitos das avaliações externas e do Ideb na organização do trabalho pedagógico e no emocional dos profissionais, os fatores que interferem nos resultados e as fragilidades dos atuais instrumentos avaliativos.

Por fim, fizemos uma análise das elucidações realizadas durante a pesquisa por meio das considerações finais.

1 A NOVA CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Esta seção tem por objetivo apresentar os contornos que as políticas educacionais têm adquirido frente às reformas gerenciais e sua influência na realidade das escolas. Para tanto, partimos da análise da atual configuração do Estado e das intencionalidades das políticas de descentralização apregoadas atualmente, ressaltando como aos poucos a lógica de mercado vem sendo incorporada pelas instituições escolares e tem favorecido a transferência de responsabilidades do Estado aos próprios agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Nossa abordagem também abarcou a constante ressignificação da educação em atendimento às necessidades do capital, ocorrendo atualmente a defesa de qualidade enquanto sinônimo de produtividade, o que tem contribuído para que as instituições escolares apropriem-se dos ideais e da estrutura mercadológica, havendo uma reorganização dos organismos sociais voltada à economia, privatização, produção e responsabilização. Destacamos ainda, a reestruturação da atuação docente, vinda dos ideais neoliberais e das políticas de desqualificação destes profissionais, sendo a avaliação defendida como mecanismo necessário para o controle e garantia da qualidade educacional.

1.1 A educação sob a lógica de mercado: Estado regulador e doutrinação

Embora a palavra educação seja comumente associada a instituição escolar, ela não se restringe a sala de aula, sua concepção é vasta e diz muito sobre a comunidade que a pratica, modificando-se conforme o ambiente ou cultura em que é vivenciada. Ainda que se apregoe a soberania da educação formal, a educação é realizada em boa parte fora da escola. Como bem pondera Brandão (2007), estamos envoltos por diferentes tipos de educações:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 2007, p. 7).

Concepção também encontrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996). Apesar de ser voltada à educação escolar ocorrida em instituições próprias, a LDBEN pondera em seu artigo 1º que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino

e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996).

Estes diferentes tipos de educações nos tornam seres sociais e fazem com que nos apropriemos dos modos de vida da comunidade. Ela ajuda a pensar e a criar determinados tipos de sujeitos por meio da transmissão do saber que os constitui e legitima, agindo na produção de crenças, ideias e simbologias que atuam na construção de sociedades. (BRANDÃO, 2007).

A educação é essencial para a autoconstrução dos seres humanos que, por meio da assimilação das informações que os rodeiam, elaboram sua própria identidade. Saviani (2007b) associa a origem da educação à origem do próprio ser humano, para o autor o trabalho é a essência do ser humano, diferente dos outros animais que adaptam-se a natureza, o ser humano adapta a natureza às suas necessidades, deste modo, a existência humana é produzida pelos próprios indivíduos, eles têm que aprender a serem seres humanos, e daí surge também a educação. Nas palavras do autor:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007b, p. 154).

Saviani (2007b) destaca que nas comunidades primitivas a apropriação dos meios de produção da existência era coletiva, ocorrendo, deste modo, a educação mútua, e o que ele denomina como “comunismo primitivo”. Com o desenvolvimento da produção, houve a divisão do trabalho e a apropriação privada de terra, que gerou o que hoje chamamos de divisão de classes, diante disso, mesmo sendo o trabalho a essência do ser humano, alguns passaram a viver do trabalho alheio. Essas divisões ocorridas dentro do mundo do trabalho provocaram também cisão dentro da educação, que deixou de ser mútua e passou a ser direcionada, havendo o aprendizado do trabalho manual para uns e o intelectual para outros (SAVIANI, 2007b).

Antes ocorrida como algo espontâneo, desde o escravismo antigo a educação passou então a ser direcionada, havendo diferenciação entre educação para a classe dominante e a destinada à classe dominada, dando origem à escola como a conhecemos. Em sua gênese, enquanto os detentores do poder frequentavam a escola, os demais continuavam seu aprendizado no processo do trabalho (SAVIANI, 2007b).

A palavra escola deriva do grego σχολή e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho. (SAVIANI, 2007b, p. 155)

Tendo isso em vista, evidencia-se que diferente do conceito de educação, escola é algo mais restrito. Embora não seja seu único *locus*, na escola ocorre o ensino formal, o que permite que a educação seja controlada, havendo a mediação entre o poder e o saber. “O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia [...], cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor [...]” (BRANDÃO, 2007, p.26).

Sendo assim, a escola surge no momento em que a divisão do saber torna-se desigual, havendo um uso político desse saber de modo a reforçar a diferença e reduzindo os conhecimentos coletivos, antes transmitidos livremente, à figura de um educador (BRANDÃO, 2007). Mesmo diante de múltiplas educações, aos poucos a escola se converteu em uma das instituições mais influentes na formação dos cidadãos e de seu ideário. A escola assume papel essencial na atual configuração do Estado, direta e indiretamente, prepara os indivíduos para a manutenção da estrutura social vigente, sendo elemento fundamental para que os governantes disseminem as ideologias necessárias para a conservação do poder estatal.

Além das modificações históricas na forma de promover educação, nota-se que mesmo após sua institucionalização formal, a educação continua instável, ocorrendo constantes alterações no que deve ou não compor o currículo escolar conforme as intencionalidades do governo e consequentemente direcionando a sociedade para enaltecer alguns valores ou conteúdos em detrimento de outros, o que ocorre principalmente por meio da regulação das políticas públicas por parte do Estado.

A regulação da educação, definida de forma genérica por Teodoro (2011, p. 81) como “o conjunto de processos colocados em prática num sistema educativo, de forma que seus atores [...], do centro à periferia, atinjam, com a maior eficácia possível, os objetivos fixados no quadro do que se entende serem os interesses gerais”, está associada ao contexto econômico e político e aos objetivos almejados por cada nação, sendo imprescindível elucidar o percurso de construção do Estado regulador para compreender as contradições que envolvem os processos

educativos na conjuntura atual, cada vez mais voltada a esta busca pela eficácia em seu sentido produtivista.

Bresser-Pereira (1985) divide a história econômica e política recente da América Latina em três períodos, o que nos ajuda a compreender como se deu a construção do Estado regulador. O primeiro período, datado dos anos 1930 a 1950, foi marcado pelo pacto populista no plano político, e pela industrialização substitutiva de importações no plano econômico, fase em que o Estado passa a intervir sistematicamente na economia, porém até os anos 1940 de forma hesitante e contraditória (BRESSER-PEREIRA, 1985).

A reunião de economistas estruturalistas na Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) impulsionou o Estado regulador a iniciar seu significado histórico, por meio das primeiras experiências de planejamento econômico e da aquisição de funções econômicas de forma mais sistemática por parte do Estado, porém, ainda com ausência de alguns instrumentos essenciais para regulação macroeconômica a curto prazo (BRESSER-PEREIRA, 1985).

O segundo período, anos 1960 e 1970, é apontado pelo autor como período em que há subdesenvolvimento industrializado e pacto autoritário capitalista tecnoburocrático. Neste intervalo, a burguesia e a tecnoburocracia realizam um pacto na tentativa de continuar o processo de acumulação primitiva para consolidação do capitalismo, porém as medidas para acumulação atingiram diretamente os trabalhadores, havendo redução de salários e de benefícios sociais, além da transformação do Estado Planejador em Estado Subsidiador da acumulação privada, que subsidiava por meio de estímulos fiscais e creditícios a setores prioritários, e da compra de bens do setor privado por parte das empresas estatais. Esta política do Estado Subsidiador levou ao déficit público e à crise fiscal, que por sua vez ocasionaram o endividamento externo (BRESSER-PEREIRA, 1985).

Com o fracasso do pacto autoritário capitalista-tecnoburocrático, no início dos anos 1980 os regimes autoritários entram em colapso na Argentina, Brasil e Uruguai, terceiro período apontado por Bresser-Pereira, marcado pela crise da dívida externa e pela redemocratização popular-burguesa (BRESSER-PEREIRA, 1985).

Com exceção do Peru, onde houve pacto apenas tecnoburocrático, os golpes de estado resultaram em pactos capitalistas tecnoburocráticos. Porém, o Brasil teve suas particularidades, diferente dos demais países, a partir de 1964 a tecnoburocracia teve condições de fazer aliança com a burguesia industrial (e não a mercantil), pois a industrialização já havia se desenvolvido significativamente, por isso a política econômica brasileira tornou-se mais resistente e apenas entre 1981 e 1983 as políticas recessivas relativamente monetaristas foram postas em prática.

Como no Brasil o pacto autoritário capitalista-tecnoburocrático foi um pacto da tecnoburocracia com o capital industrial, tivemos, então, um pacto industrializante, já na Argentina, Chile e Uruguai, foi anti-industrializante (BRESSER-PEREIRA, 1985).

Com o colapso do pacto autoritário, ocorreu a redemocratização dos países, com exceção do Chile. Como a redemocratização englobou além dos trabalhadores e das esquerdas, também grande parte da burguesia, que abandonou o pacto com o autoritarismo a tempo de participar do novo processo de redemocratização, há então uma aliança entre trabalhadores e burguesia. Sendo assim, no Brasil hoje já é possível que haja acumulação de capital por meio da troca de equivalentes, porém, os altos graus de exclusão social e concentração de renda, demandam iniciativas como o aumento do número de empregos, distribuição de renda via benefícios sociais indiretos e descentralização administrativa e de organização comunitária alternativas aos clássicos processos capitalistas. (BRESSER-PEREIRA, 1985)

Bresser (1985) destaca que como a burguesia teme o avanço tecnoburocrático, a desestatização da economia é priorizada, buscando-se reduzir o papel do Estado Produtor. “Será necessária, portanto, uma mudança no próprio caráter da intervenção do Estado na economia. O Estado Subsidiador desaparece para dar espaço – recursos – ao Estado do Bem-estar, enquanto Estado Produtor reduz sua esfera de ação para tranquilizar a burguesia.” (BRESSER-PEREIRA, 1985, p. 8). Na América Latina, o Estado Subsidiador só terá o papel de desenvolver a especialização industrial e promover exportações, o Estado regulador deve priorizar setores que possam se tornar competitivos em relação aos produtos de países centrais e sendo formulador de política macroeconômica de modo a complementar a regulação pelo mercado, sua importância é gradativa. (BRESSER-PEREIRA, 1985)

Diante da crescente valorização e expansão do Estado regulador, a palavra regulação tem sido difundida em diferentes instâncias, incorporando significados muito variados. Para Barroso (2005), o termo regulação, ultimamente presente no âmbito educacional, está sendo utilizado para dar um caráter modernizador para a intervenção do Estado nas políticas públicas. O autor destaca que este termo refere-se ao controle de elementos autônomos, mas interdependentes. Porém, com a teoria dos sistemas, ele é visto como necessário ao equilíbrio de sistemas. A regulação “[...] permite ao sistema, através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores.” (BARROSO, 2005, p. 728)

Barroso (2005) destaca que existem plurais concepções acerca do significado e função da regulação, sendo que a variação da utilização deste termo em políticas educativas está

associada a contextos linguísticos e administrativos dominantes. Além dessa variedade de concepções, há também diversidade de fontes e modos de regulação, havendo o que o autor chama de “multi-regulação”.

A diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, equilíbrio ou transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interacção dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político. Por isso, mais do que falar de regulação seria melhor falar de “multi-regulação”, já que as acções que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objectivos, processos e resultados. Os ajustamentos e reajustamentos a que estes processos de regulação dão lugar não resultam de um qualquer imperativo (político, ideológico, ético) definido *a priori*, mas sim dos interesses, estratégias e lógicas de acção de diferentes grupos de actores, por meio de processos de confrontação, negociação e recomposição de objectivos e poderes. (BARROSO, 2005, p. 734)

De modo geral, atualmente, a regulação no âmbito educacional tem sido utilizada para controlar o processo educativo conforme os interesses estatais e é uma forma de administrar as principais instituições nacionais a distância, sem uma interferência tão diretiva, muitas vezes realizada por meio de negociações entre diferentes agentes e da transferência comedida de responsabilidades. Com o colapso dos regimes autoritários, apontado por Bresser-Pereira (1985), os processos de controle contemporâneos têm sido mais mascarados, mas, nem por isso, menos efetivos. No contexto educativo, isso tem se traduzido por uma pseudo-autonomia das escolas e por mecanismos como avaliações externas, controle curricular e incentivo a livre escolha das instituições escolares pelos pais.

O Estado regulador tem atuado diretamente na manutenção do equilíbrio entre Estado e mercado, o que tem ocorrido por meio da gestão das instituições e sistemas públicos. Desse modo, inserido em um contexto de difusão da globalização como nova ordem mundial, aos poucos, o Brasil está remodelando suas estruturas sociais, dentre elas a escola, que foi redelineada de modo a atender as necessidades do capitalismo em associação às expectativas dos grandes órgãos mundiais.

O Estado tem se ajustado a economia global, agindo na regulação de suas estruturas sociais em prol de sua manutenção no mercado mundial. Segundo Teodoro (2011), após a Segunda Guerra Mundial iniciou-se um projeto de desenvolvimento que punha a modernização como ideal universal, apregoava-se que o desenvolvimento econômico nacional poderia ser alcançado por meio de programas de assistência conduzidos principalmente por organizações

internacionais, mas tendo o espaço nacional como unidade política fundamental. A integração econômica global advinda desse projeto de desenvolvimento desencadeou a globalização.

A globalização possui diferentes vertentes de entendimento, havendo inclusive autores que dão preferência ao termo mundialização, mas, de acordo com Teodoro (2011), esse projeto de desenvolvimento global possui em sua essência alguns pilares fundamentais, assim elencados pelo autor:

[...] por um lado, uma estratégia de liberalização e de privatização dos meios de produção e, por outro, a afirmação do axioma das vantagens competitivas, tendo subjacente uma nova concepção de desenvolvimento, adjetivado de sustentável, que acaba por trazer novamente para o primeiro plano a teoria neoclássica do capital humano”. (TEODORO, 2011, p. 24)

Desta forma, embora a globalização tenha surgido como uma tentativa de desenvolvimento mundial, esse desenvolvimento não está associado ao bem estar social²¹ e sim ao bem estar econômico estatal, porém, afetando diretamente todos os indivíduos, inevitavelmente imersos em uma estrutura social. Independente da função que o Estado adquire nesta nova estruturação mundial, uma coisa é certa, o papel do Estado mudou e está se modificando constantemente, associando-se cada vez mais a mecanismos de defesa do capital em prol da manutenção de sua própria supremacia.

Burbules e Torres (2004) destacam que apesar de promover mudanças tecnológicas, econômicas e culturais, o impacto e significado da globalização pode ser diferente ao redor do mundo, não sendo um fenômeno unificado e homogêneo e havendo narrativas dicotômicas sobre seus efeitos. A reestruturação econômica, fez com que ocorresse uma nova relação entre trabalho e economia, entre nações, entre classes e setores sociais, e na educação não foi diferente, já que ela também sofre os impactos advindos de sua nova relação com o Estado.

Em sua análise sobre a relação entre globalização e educação, Dale (2004) contrasta duas abordagens. A primeira diz respeito ao que ele se refere como Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC), essa discussão foi desenvolvida por John Meyer, colegas e estudantes de Stanford, que defendem que o desenvolvimento dos sistemas educacionais nacionais e categorias curriculares estão ligados a modelos universais de educação, estado e

²¹ O Estado de bem-estar é aquele que garante bens sociais como saúde, educação e segurança em caráter público como direitos do cidadão (CANCIAN, 2007). No entanto, como no Brasil este processo de desenvolvimento de políticas sociais não se estruturou como nos países de primeiro mundo, há autores que questionam se houve realmente Estado de bem-estar em nosso país. Para Oliveira (1995), no Brasil, este Estado ocorreu de cabeça para baixo, já Gentili (s/d) defende que nunca existiu na América Latina, pois diferente da social democracia europeia, o que ocorre são políticas populistas cujo fracasso é mais rápido.

sociedade. A segunda abordagem, desenvolvida pelo próprio Dale, é chamada de Agenda Global Estruturada para a Educação (AGEE), que considera a mudança de natureza da economia capitalista mundial como força diretora da globalização e procura estabelecer seus efeitos sobre os sistemas educativos.

O autor aponta as principais diferenças entre as duas linhas de pensamento, destacando em especial que enquanto a CEMC ressalta que as políticas e atividades (normas e culturas) dos estados são moldados por influências universais, havendo, no que refere-se a educação, uma cultura curricular mundial e a adesão a uma cultura ocidental, a AGEE tem seu foco direcionado às influências advindas do modelo estatista moderno, no qual os estados-nação passaram a incorporar concepções mundialmente aceitas, sendo a educação centrada na missão modernizadora. A AGEE defende que a globalização, agindo para manter o sistema capitalista, é um conjunto de dispositivos político-econômicos para organização da economia global. Assim, a principal distinção entre a CEMC e a AGEE é que a primeira busca demonstrar a existência e significado de uma cultura mundial, enquanto a segunda defende que uma nova forma de força supranacional afeta os sistemas educativos nacionais (DALE, 2004).

Num certo sentido, as pretensões das duas abordagens são muito diferentes e não se sobrepõem de todo, mas poderemos resumir as suas diferenças, de uma forma muito sintética, da seguinte forma. As pretensões da CEMC são fundamentalmente a respeito da existência e da natureza de um conjunto universal de normas, ideias e valores que independentemente de qualquer delas informam e modelam a própria natureza dos estados, assim como das suas políticas. Estão menos preocupadas em estabelecer os efeitos desse conjunto de normas etc., num dado caso particular. Isto é particularmente evidente na linguagem utilizada; é suficiente para o seu propósito geral, mas não para o mais directo objectivo. A AGEE pretende ter identificado uma mudança de paradigma, um nível novo e qualitativamente sem precedentes de globalização que tem mudado o papel do estado tanto nacional como internacionalmente. Esta mudança afectou directamente, mas de uma forma mais significativa, indirectamente, através do impacto da globalização sobre o estado, os sistemas e políticas educativos usando mecanismos que podem ser especificados e seguidos. (DALE, 2004, p. 444)

A globalização impacta a educação nos quesitos econômico, político e cultural. Em relação ao contexto econômico, a função de preparação para o trabalho faz com que a educação tenha que se reorganizar de modo a atender a demanda de um mercado ao mesmo tempo flexível e instável, moldando também práticas e atitudes consumistas. No político, há a limitação de políticas nacionais conforme as demandas externas de instituições transnacionais e a função de conscientização sobre uma “cidadania mundial”. Quanto ao cultural, as políticas e práticas

educacionais passam a ter que atender demandas como o multiculturalismo e conflitos sociais (BURBULES; TORRES, 2004).

Apesar de alguns males advindos da globalização, principalmente envolvendo as questões sociais, como “[...] o desemprego estrutural, a erosão da mão-de-obra organizada como força política e econômica, a exclusão social e um aumento no abismo entre ricos e pobres [...]” (BURBULES; TORRES, 2004, p. 21), a participação na economia global e a troca de mercadoria e de informação torna-se muito atrativa para as nações. Com maior ou menor intensidade e de maneiras diversificadas, há a participação dos diferentes países no processo de globalização. Ainda que ocorra alguma resistência, as reformas educacionais estão sendo postas, políticas educacionais e agendas de pesquisa estão ocorrendo baseadas em teorias administrativas, e organizações nacionais e internacionais têm exercido influência significativa na educação.

Teodoro (2011) aponta os indicadores estatísticos como um dos efeitos da globalização na educação. Para ele, embora na educação dominem modos de globalização de baixa intensidade, em especial em países centrais, a reorganização dos Estados para se tornarem mais competitivos afeta as políticas educativas. Segundo o autor, no projeto da globalização em relação às políticas educativas nacionais, as relações entre plano nacional e internacional estabelecem-se principalmente por meio de projetos estatísticos internacionais, indicadores que atuam na determinação de uma agenda global para a educação e que tem por objetivo moldá-la e minar o debate democrático e político dentro das escolas.

A comparação internacional entre os sistemas educativos deságua em *rankings* que não consideram em seus escores as particularidades de cada país. Apesar de serem apresentados como dados inquestionáveis, estes resultados tornam-se limitados e não tem consequências progressistas para as estruturas educacionais.

Os grandes inquéritos internacionais como o TIMSS, o Pisa, o Pirls ou o novel Talis (e, em alguns países, replicados no plano nacional), e sua permanente comparação em relatórios e estudos internacionais (e nacionais), pouco (ou nada) preocupados com os contextos sócio-históricos geradores desses resultados, tornaram-se uma das principais tecnologias de governação. Seu papel é fornecer as evidências para a ação política governativa (evidence-based policy), remetendo para segundo plano a contextualização dos processos de aprendizagem, bem como a participação e o debate democráticos sobre as dimensões políticas da educação. (TEODORO, 2011, p. 100-101).

A utilização de dados numéricos em forma de índices faz com que o foco das discussões sobre a educação seja desconfigurado; no lugar de se discutir as questões contextuais e políticas

que levam aos resultados, o que se vê é a comparação superficial entre os dados. Entretanto, nota-se que o governo brasileiro tem demonstrado essa preocupação com os inquéritos internacionais até mesmo no PNE. Diante dos baixos resultados dos educandos brasileiros em tais índices, a estratégia 7.11 do PNE apresenta como proposição “melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa -, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido [...]” (BRASIL, 2014, p. 4).

A redução dos indivíduos a números faz com que estes percam sua singularidade diante do todo, favorecendo a organização e controle mais eficazes. Deste modo, a reestruturação da educação em torno do mercado torna-se mais notória nos atuais índices de desempenho, pois na economia capitalista os indivíduos são vistos como instrumentos para geração de lucro, que devem produzir automática e alienadamente, conjuntura na qual a identidade torna-se irrelevante.

No atual contexto, em que a organização econômica e social gira em torno do capital, há uma inversão de valores, as pessoas deixam de ser a finalidade principal da governança e passam a atuar como meios para o alcance de certos objetivos, quais sejam: a manutenção do capital, o livre comércio e o impedimento de que haja uma atuação contra-hegemônica. Tais objetivos vão ao encontro do neoliberalismo, o qual sustenta o discurso de que o Estado deve atuar apenas como regulador, fazendo com que a meritocracia ganhe papel de destaque.

O neoliberalismo emergiu fazendo frente ao Estado intervencionista e de bem-estar, tendo como principal idealizador Friedrich Hayek. Contra a regulação do mercado por parte do Estado, os idealizadores dessa corrente defendiam que a concorrência era necessária para prosperidade e que as exigências dos movimentos operários para que o Estado aumentasse os gastos sociais prejudicava a acumulação capitalista. Com a crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, gerando a recessão do mundo capitalista, o neoliberalismo foi visto como uma possibilidade de reanimação econômica e, aos poucos, foi conquistando seu espaço. (ANDERSON, 1995)

Atualmente, o neoliberalismo é a forma dominante do capitalismo (HILL, 2003). Ele consiste em uma reforma ideológica composta pela construção de um novo senso comum que legitima as reformas hegemônicas, sendo trabalhado de maneira que passa a ser aceito como única saída possível para a crise. O neoliberalismo passou a orientar as decisões governamentais em grande parte do mundo capitalista a partir da segunda metade do século XX, já sendo possível verificar os programas de ajuste neoliberal no campo educacional (GENTILI, 1996).

Gentili (1996) assevera que, de acordo com a perspectiva neoliberal, há uma crise de eficiência, eficácia e produtividade dos sistemas educacionais e, segundo tal discurso, é essa improdutividade e incompetência da escola e de seus profissionais que causam a exclusão e discriminação educacional. Esta crise considerada pelos neoliberais como gerencial é o argumento utilizado para a defesa de uma reforma administrativa do sistema escolar baseada na regulação do que consideram a qualidade dos serviços educacionais (GENTILI, 1996).

[...] O neoliberalismo formula um conceito específico de *qualidade*, decorrente das práticas empresariais é transferido, sem mediações, para o campo educacional. As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem [ser] julgados seus resultados), como se fossem empresas Produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível. (GENTILI, 1996, p. 7)

Barroso (2005) afirma que “[...] a crítica ao centralismo, à burocracia e ao déficit de qualidade dos serviços públicos é aproveitada pelos defensores das políticas neoliberais para reclamarem a diminuição da intervenção do Estado e a privatização da prestação do serviço educativo [...]” (BARROSO, 2005, p. 740).

A qualidade apregoada pelo neoliberalismo está voltada a produção quantitativa e a obtenção de maiores resultados com menor aplicação de recursos, havendo a defesa de que quanto maior o controle sobre o processo, mais significativo será o domínio sobre os resultados. Diante disso, todo fracasso é atribuído à incompetência dos que não souberam seguir rigorosamente as estratégias pré-definidas para o alcance dos resultados almejados. Tal qual a uma empresa, tudo deve ser mensurado meritocraticamente, sem a análise dos fatores de pré-disposição, o que justifica a adoção contínua de avaliações de larga escala para monitoramento da “qualidade” educacional.

Segundo Burbules e Torres (2004), a ideia de que a globalização neoliberal privilegia políticas educacionais que envolvem a introdução de mecanismos de mercado nas tomadas de decisões tem crescido progressivamente, o que reflete em padronização, políticas de avaliação, privatização, financiamento, currículo, instrução, testes e formação de professores.

O argumento é o de que a escola funciona mal por ser mal administrada pelo Estado, e daí surge a visão de que deve haver um mercado educacional baseado na competição/concorrência e na meritocracia. No discurso neoliberal, a democracia consiste no direito à livre escolha na esfera do mercado e a responsabilização é a palavra de ordem, diante

disso, o controle, a avaliação e a articulação e subordinação da produção educacional às necessidades do mercado são estratégias das reformas educacionais (GENTILI, 1996).

O capitalismo já passou por inúmeras crises, e o neoliberalismo é só mais uma forma de manter sua hegemonia. Embora defendam que o Estado neoliberal deve garantir a propriedade privada e o papel da lei, os neoliberais não acreditam na associação destes propósitos a democracia; com o intuito de garantir estabilidade política, geralmente defendem a condução governamental por parte das elites e tecnocratas (TEODORO, 2011, p. 63). Havendo, então, o acúmulo de poder e de capital na mão de poucos e, conseqüentemente, a intensificação de desigualdades sociais e econômicas.

Para Arelaro (2005), no que tange a realidade brasileira, já no governo Collor, com as propostas de privatizações e privilégio ao capital estrangeiro, instalava-se no Brasil o período neoliberal, mas só no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) é que o choque neoliberal foi sentido, havendo priorização da estabilidade monetária com a ilusão de correspondência econômica do real ao dólar, aumento das privatizações e introdução da concepção de Estado mínimo (não intervenção no mercado). Estas práticas neoliberais permaneceram nos governos subsequentes com diferentes matizes.

Sendo uma das maiores bandeiras do neoliberalismo, a ideia de Estado mínimo prevê o deslocamento das atribuições do Estado em relação a economia e a sociedade. Defende-se a não-intervenção do Estado com o intuito de possibilitar a liberdade individual e a competição entre agentes econômicos (MINTO, 2006), acreditando-se que cabe ao Estado apenas a regulação dos serviços mínimos necessários a manutenção da ordem societal, sem intervenção direta na economia.

O Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores. Centralização e descentralização são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais. (GENTILI, 1996, p. 8).

A descentralização frequentemente presente nos discursos do Estado neoliberal não tem relação com a defesa da autonomia política e ideológica das instituições e dos cidadãos, ela está exclusivamente associada à transferência da responsabilidade pela manutenção financeira à própria população. O que se deseja é o direcionamento para uma formação rápida, que atenda

a flexibilidade do novo mercado, sem promover a criticidade intelectual e ao mesmo tempo minimizando ao máximo os prejuízos orçamentários.

Após uma intensa ditadura (1965-1985), com a alocação de promoção da liberdade e democracia, aos poucos, o Estado foi delegando funções essenciais de proteção a direitos como saúde, educação e segurança aos próprios cidadãos e entidades sociais, sem perder o status de mantenedor e controlador. Com essa autodesobrigação houve incentivo à competitividade para que cada trabalhador conquistasse seu próprio espaço, e o capital que deveria ser empregado na garantia de qualidade de vida dos cidadãos passou a ser voltado para a manutenção do mercado.

Diante da ampliação das desigualdades, os indivíduos foram impulsionados a apropriarem-se de adjetivos próprios do mercado. Características como competitividade, flexibilidade e inovação foram transpostas para a atuação profissional, os trabalhadores deixaram de ser parte de um processo e passaram a ser o próprio produto, características intituladas como diferenciais que, na prática, tiram do trabalhador sua própria dignidade e cidadania.

O discurso parece muito coerente, se você se esforça será recompensado, o sucesso ou o fracasso dependem única e exclusivamente do esforço individual de cada um, e aqueles que buscarem capacitação e se esforçarem alcançarão seus objetivos. Porém, não é assim que ocorre, na prática, os indivíduos não saem de um mesmo ponto de partida, as condições iniciais são extremamente discrepantes e, por isso, os esforços para se alcançar um mesmo objetivo são incomparáveis. No discurso disseminado, as condições socioeconômicas são desconsideradas, porém, são estas condições os principais diferenciais entre os indivíduos. Além disso, em uma sociedade extremamente competitiva, as oportunidades são restritas a uma pequena parcela da população.

O Estado, neste novo contexto, tende a voltar-se para uma agenda global, na qual organismos mundiais direcionam as políticas locais, regionais e nacionais em prol de uma cultura global que homogeneíza e retira das populações suas identidades nacionais. O que prevalece é a cultura hegemônica, a qual o restante da população deve ser submetido, moldado para atender às expectativas e interesses de tal cultura de forma que, com o tempo, percam sua própria identidade e se apropriem, sem sequer perceberem, de valores e objetivos disseminados pelas principais instituições transmissoras de informação, ou seja, os meios de comunicação e a escola.

Com a crescente desresponsabilização estatal, que intensifica problemas sociais, precarização de serviços públicos, polarização social e privatizações, os agentes sociais e as transmissoras de informação são indispensáveis à contenção da revolta populacional contra o

atual sistema econômico, político e social, mantendo um capitalismo forte e os ideais neoliberais. E, nessa vertente, faz-se necessário conduzir os cidadãos à defesa de sua própria exploração, o que ocorre por meio dos discursos meritocráticos e de culpabilização. “Na era capitalista em que eficácia, organização e padronização se transformam em palavras de ordem, todo movimento é controlado externa e artificialmente”. (ARANHA, 1997, p. 31)

Em meio a esta necessidade de manutenção do controle, a escola torna-se chave essencial, sendo utilizada tanto para preparar os indivíduos conforme os moldes de trabalhador esperado pelo mercado de trabalho, quanto para a manutenção da organização social. Destarte, recursos próprios do mundo do trabalho são direcionados para as escolas, também estabelecendo o controle dentro destas instituições. Diferente de instâncias como a televisão, na qual o controle sobre sua atuação é maior, devido às particularidades e amplitude da educação, foram necessários recursos peculiares para que se conseguisse controlar mesmo a distância a atuação dos docentes e demais agentes escolares.

Haja vista que a escola pode atuar tanto em prol da manutenção do poder e alienação, quanto no desenvolvimento da criticidade dos indivíduos, viu-se necessária a transposição para o âmbito escolar de mecanismos que impedissem uma atuação libertadora, que mascarassem a exploração a qual os cidadãos são submetidos, ou seja, que os disciplinassem.

No intuito de impedir qualquer ameaça à supremacia capitalista, nota-se que as instituições escolares apropriaram-se de recursos de controle, adestrando os indivíduos conforme as necessidades temporais. A transposição de aparatos de controle do mundo empresarial para a educação possibilitou uma exploração mais intensa da população quando de sua inserção no mercado de trabalho, permitindo que os indivíduos tenham sua mão de obra incessantemente explorada com o auxílio dos ideais neoliberais, remodelando os cidadãos conforme suas expectativas, sem que estes percebam-se explorados ou manipulados. “Enquanto a *internalização* conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

Com o discurso neoliberal de cidadania e direitos iguais como bens constitucionais que garantem a paridade entre os indivíduos, estes passam a culpabilizarem-se quando não atingem seus objetivos e, sendo envolvidos por uma organização vigilante tão bem estruturada, são imersos em uma total alienação, sendo ao mesmo tempo réus e juízes que julgam seu fracasso ou de seus pares como fruto de falta de dedicação suficiente.

A este respeito Afonso (2001) traz uma análise interessante, para ele a escola pública teve papel decisivo na construção idealizada do Estado-nação, entendido como uma

organização composta por território, etnia, governo e identidade nacional. Segundo o autor, a escola contribuiu para a reprodução de uma identidade nacional essencialista e conseqüentemente para a consolidação do Estado, deste modo embora a noção inicial de cidadania seja vista como sinônimo de igualdade e liberdade, foi construída também por meio de uma imposição cultural e identitária.

No que diz respeito à reconfiguração ou ressignificação das cidadanias, há que ter em conta que a Escola e as políticas educativas nacionais foram muitas vezes instrumentos para ajudar a nivelar ou a unificar os indivíduos enquanto sujeitos jurídicos, criando uma igualdade meramente formal que serviu (e ainda continua a servir) para ocultar e legitimar a permanência de outras desigualdades (de classe, de raça, de género), revelando assim que a cidadania é historicamente um atributo político e cultural que pouco ou nada tem a ver com uma democracia substantiva ou com a democracia comprometida com a transformação social [...]. (AFONSO, 2001, p. 20).

A noção de cidadania, assim criada, contribuiu para que a população se visse tomada por um sentimento de pertencimento, e as desigualdades passaram a ser mascaradas pela ideia de que havendo “igualdade” de direitos jurídicos e sociais, todos são igualmente cidadãos. Com a visão de Estado-nação composto por uma população unificada, aos poucos a cultura hegemônica tornou-se limitada e legitimada, e as diferentes identidades culturais foram marginalizadas, como se fossem alheias àquela organização societal.

Sendo disseminada e apropriada a ideia de que a ascensão depende única e exclusivamente do esforço individual de cada um, os obstáculos iniciais de busca pelos objetivos são ignorados. Há a imagem de que enquanto cidadãos pertencentes a um Estado-nação todos têm os mesmos direitos e deveres e, conseqüentemente, as mesmas oportunidades. Assim, os sujeitos são responsabilizados por seus resultados finais e sofrem as conseqüências desta responsabilidade, sendo avaliados, julgados, classificados e selecionados ou excluídos.

Com a difusão do discurso meritocrático, propaga-se um pensamento ilusório de que o sucesso depende do empenho individual sem que se dê condições para que todos tenham acesso ao mesmo tipo de qualificação e sem a consideração de que diferentes sujeitos são expostos a materiais culturais e educacionais diferenciados. Por meio deste ideário, escolas e profissionais são responsabilizados pelo não atendimento às expectativas predefinidas de ensino, sem que o Estado assuma sua responsabilidade de promover condições adequadas ao aprendizado.

No Brasil, embora a autonomia dos estabelecimentos de ensino básico, discutida desde meados dos anos oitenta, seja mais retórica do que real, ela é uma justificativa para a avaliação e para a responsabilização dos profissionais da escola e, ainda, por efeito simbólico, vincula-se a uma nova representação

sobre o papel do Estado, que está cada vez mais distante das funções de bem-estar social e das obrigações que assumira quando era o principal provedor e fornecedor de bens e serviços educativos. (COELHO, 2008, p. 249)

Com base na Constituição Federal de 1988, a responsabilidade pela efetivação de várias políticas públicas foi deslocada para os municípios, inclusive às educacionais (ARELARO, 2005), com a municipalização de escolas, em especial das séries iniciais, o Governo Federal deixou de ser o principal responsável pela oferta e manutenção da educação básica, delegando esta função aos municípios. No contexto neoliberal, todos os benefícios sociais são vistos como afrontas aos lucros ou como gastos desnecessários, sendo cada vez mais interessante o controle distanciado para que o investimento de capital seja voltado para o mercado.

A privatização das instituições escolares passa então a ser uma opção atraente, que promove o binômio controle e lucro, garantindo a formação de mão de obra conforme suas ideologias. É uma forma proveitosa de o Estado capitalista manter o controle da atuação dos profissionais e, ao mesmo tempo, combater pedagogias que promovam o pensamento crítico e que favoreçam a desestabilização deste sistema.

O desenvolvimento de pensamento com foco crítico restrito a uma pequena parcela com possibilidade de futuramente compor uma classe social elevada, faz com que, ao ponto que haja formação de indivíduos com maior criticidade, esta formação continue restrita a poucos, evitando possíveis revoltas. Não é por acaso que o amplo incentivo aos cursos técnicos tornou-se recorrente, visto que não é vantajoso aos detentores do poder a formação massiva de indivíduos que futuramente possam se voltar contra o sistema; uma formação mais restrita pode favorecer a conservação de todo o esquema exploratório nos trilhos e conseqüentemente a supremacia desejada. Assim como em sua aparição inicial, a instituição escolar continua atuando na manutenção da ordem social e na docilidade dos “cidadãos”.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também geral e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Para Mészáros (2008), o impacto da lógica do capital sobre a educação tem sido grande, e hoje a mudança radical da educação só pode ocorrer por meio do rompimento com a lógica do sistema capitalista e de seu controle, pois ajustes não estruturais atuam apenas para garantir

a ordem estabelecida conforme às exigências da lógica global do sistema de reprodução. Deste modo, como os processos educacionais e sociais estão interligados, essa transformação estrutural deve ocorrer no quadro social, pois os fundamentos do sistema do capital são irreformáveis por sua própria natureza.

Corroborando com estas ideias, Oliveira (2011b) salienta que, para alterar o quadro de desigualdade educacional brasileiro, devem ser utilizadas estratégias para diminuir as discrepâncias sociais. Assim, ao analisar a realidade do país a autora afirma:

[...] As estratégias de ação para alterar esse quadro devem considerar a articulação inevitável entre políticas educacionais e a dimensão social, contemplando os processos de crescimento e desenvolvimento econômico do país. As políticas destinadas à promoção de distribuição de renda mais democrática devem contemplar a educação, mas, sobretudo, a criação e manutenção de empregos. As pressões sobre a escola são maiores quanto menos a sociedade é capaz de desenvolver outras formas de distribuição de posições sociais. Da mesma maneira como também não é possível pensar em oferecer uma educação de qualidade que permita a melhoria da inserção social das futuras gerações sem elevar os custos dessa oferta. A ampliação do financiamento da educação é ponto de partida nesta discussão. Na educação básica, a precariedade revelada nos dados sobre os docentes, as escolas e redes públicas demanda políticas imediatas que possam atuar sobre as condições objetivas e tão bem conhecidas. A baixa remuneração dos docentes, a ausência de carreiras atrativas, a infraestrutura das escolas e a reduzida carga horária dos alunos são fatores que interferem na eficiência dos sistemas e nas suas possibilidades de desenvolver maiores níveis de integração e coesão. (OLIVEIRA, 2011b, p. 334)

Diante disso, observa-se que no Brasil as mudanças estruturais apresentam-se como um horizonte ainda muito distante. Como destaca Oliveira (2011b), nosso país é marcado pela predominância de políticas de governo e não de Estado²², o que dificulta a continuidade das políticas e faz com que as mudanças sejam mais morosas. As práticas mercantis presentes especialmente a partir da década de 1990, com reformas da gestão que “[...] buscaram por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica promover a ampliação do acesso à educação básica no país a partir de uma lógica racional, que tinha como paradigma os princípios da economia privada” (OLIVEIRA, 2011b, p. 326), reafirmam a tendência nacional de se desenvolver políticas superficiais de manutenção do capitalismo.

Estas práticas mercantis são facilmente observadas nos três mecanismos articulados que, segundo Frigotto (2011), estão em expansão nas secretarias de educação do Brasil: a parceria

²² Políticas de governo são caracterizadas por processos fragmentados de gestão, buscando atender públicos focalizados por meio de políticas temporárias. Já as políticas de Estado buscam enfrentar problemas mais amplos e não se findam ao fim do governo no qual são criadas. (OLIVEIRA, 2011b)

entre público e privado marcada em nosso país pela mediação de institutos privados e ONGs, que selecionam o conhecimento e o condensam em apostilas e manuais, orientando a forma de ensinar, os métodos, a avaliação e o controle de docentes e alunos; o ataque à natureza da formação docente oferecida nas universidades públicas com a defesa de que estas não ensinam as técnicas do “bem ensinar”; e o desmonte da carreira e organização docente mediante políticas de prêmio para escolas com melhor desempenho conforme critérios pré-definidos. (FRIGOTTO, 2011)

Este desmantelar da educação e da carreira docente, além de favorecer o engessamento da educação brasileira, contribui para a realização de alianças dicotômicas, frequentes em nosso país, o que inibe a possibilidade de ajustes estruturais. Mudanças pautadas nas reivindicações da população geralmente são inviabilizadas pela falta de instrumentos políticos compostos efetivamente pelo povo, visto que há uma cultura providencial de organização dos meios de discussão ou de fiscalização, mediante representatividades, que visam a tentativa de conciliação entre o atendimento mínimo das reivindicações da população ou categorias (muitas vezes nem isso) e os objetivos do Estado.

[...] a estratégia de fazer reformas conciliando e não confrontando os interesses da minoria prepotente com as necessidades da maioria desvalida acaba favorecendo essa minoria, mantendo o dualismo estrutural na educação, a inexistência de um sistema nacional de educação, uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação, condições de trabalho e remuneração dos professores, redundando numa pífia qualidade de educação para a maioria da população. (FRIGOTTO, 2011, p. 246)

As reformas educacionais ocorridas, fundamentadas pelo ideal neoliberal, promovem em nosso país uma falsa ideia de melhoria do ensino. Assim, enquanto os gráficos apontam crescimento numérico, assistimos a um avanço da deterioração educacional. Como salienta Oliveira (2011b), apesar de ter conseguido diminuir a taxa do número de famílias em condição de extrema pobreza, o país permanece sendo apontado como um dos países com pior índice de desigualdade do mundo, apresentando taxa de analfabetismo funcional em 20,3%.

Evidencia-se que, embora tenha ocorrido um aumento significativo da oferta educacional e a ampliação da taxa de escolarização da população brasileira, o que atende a atual necessidade de mão de obra flexível, a autonomia educacional ainda restringe-se a desresponsabilização do governo quanto à manutenção dos aparatos sociais, o que é intensificado pela adoção de instrumentos avaliativos descontextualizados.

Diante do exposto, verifica-se que a educação acompanhou as mudanças históricas da sociedade e, cada vez mais, tem se fortalecido como instrumento de alienação. Conforme ocorrem mudanças na estrutura e organização societal, ela reorganiza-se para atender os objetivos dela esperados, o que faz com que uma mudança estrutural em prol de maior equidade no que refere-se às condições e oportunidades de aprendizagem pareça cada vez mais distante.

1.2 As transformações contemporâneas no mundo do trabalho e da educação

Tendo em vista a pressurosa eficiência do capitalismo em reorganizar-se diante das mudanças históricas e sociais próprias dos seres humanos, foram surgindo novas formas de realinhamento dos sistemas sociais com o intuito de atender às expectativas de proteção ao capital. Se em um processo progressivo o trabalho foi aos poucos tornando-se mais fragmentado e alienado, hoje vemos que o capitalismo está seguindo um caminho que, embora não seja inverso, tomou outra direção.

Devido às novas expectativas do capital, a especialização deixou de ser o objetivo almejado de forma generalizada pelo mercado e o trabalhador polivalente tornou-se a necessidade hodierna. Isso não significa que o trabalhador voltou a ter controle sobre o que produz e a ser detentor de sua força de trabalho. Pelo contrário, com o intuito de ser absorvido por um mercado de trabalho cada vez mais competitivo devido à excedência de mão de obra (característica da atual configuração do sistema econômico), o trabalhador passou a ter que dominar um vasto campo de conhecimentos, muitas vezes distantes entre si, para exercer várias funções em um único cargo e por um salário que não contemplaria todos os operários necessários à efetivação destas múltiplas funções.

Hoje, a formação e a qualificação, além de serem discursos recorrentes necessários à manutenção da organização societal díspar na qual a desigualdade de oportunidades e de acesso aos bens de consumo é floreada por belas preleções, tornaram-se indispensáveis à manutenção do capital. Longe de significar preocupação com a desalienação do trabalhador em relação ao fruto do seu trabalho, o objetivo dessa menor fragmentação e do conhecimento mais dinâmico é o atendimento às novas exigências do mercado consumidor, havendo ao mesmo tempo a supressão contínua de gastos.

Para a escola, isto significa uma notável ambigüidade quanto ao que se espera dela no que concerne à qualificação. Por um lado, a maioria de seu público incorporar-se-á a postos de trabalho especializados, escassamente ou nada qualificados, etc. Mas, por outro, não existindo um mecanismo compulsivo de

orientação profissional, não existe tampouco forma de saber qual será esse posto de trabalho preciso, pois isso depende do mercado de trabalho e outra série de fatores incontroláveis e imprevisíveis. Durante alguns poucos anos, a educação formal deve qualificar os futuros trabalhadores para toda sua vida ativa. Então, como nos negócios, a melhor forma de não perder tudo é dispersar o risco ou, o que dá no mesmo, diversificar as inversões, o que no caso da educação significa que é menos arriscado ensinar um pouco de tudo que tudo de um pouco. Este é o sentido da polivalência que a escola, em princípio, oferece: não o domínio de um conjunto de ofícios qualificados, nem qualquer coisa que se parecia com isso, mas a simples capacidade de incorporar-se a uma gama de postos de trabalho de baixa qualificação. (ENQUITA, 1989, p. 231)

Sendo assim, a universalização da educação, embora diferenciada de acordo com seu público foco, tem sido necessária à nova configuração do capital. Porém, ao mesmo tempo em que ela se amplia, também torna-se superficial; é uma educação controlada em que se aprende um pouquinho de tarefas diversas entre si, para exercer várias funções sem o aprofundamento necessário à retomada do controle da produção pelo próprio trabalhador.

Se antes apenas o secretário devia ter domínio sobre a datilografia, hoje a maioria dos profissionais dominam os comandos básicos do computador; se antes o atendente devia vender presencialmente com rapidez e eficácia, hoje ele deve higienizar seu ambiente de trabalho, atender presencialmente e remotamente (por meio de diferentes meios de comunicação), dominar diversas formas de pagamento e emitir a nota fiscal; se antes o segurança devia ficar atento ao movimento de entrada e saída em um ponto específico, hoje deve saber controlar uma gama de equipamentos eletrônicos que possibilitam o controle de vários pontos de entrada e saída. Neste processo, a tecnologia tornou-se grande aliada do sistema capitalista, permitindo a onipresença do profissional assim como a do patrão, o que engloba também o Estado.

Obviamente a busca pela universalização da educação não originou-se simplesmente das necessidades do capital, ela é fruto, principalmente, da pressão popular em torno de igualdade de oportunidades²³ e a forma mais eficaz de manter a supremacia burguesa sem a necessidade de uma contenção dispendiosa de revoltas. Uma universalização que, apesar de todo o esforço para a manutenção da divisão de classes, acaba perdendo parte do controle sobre a pré-direção dos indivíduos, pois alguns transpõem os obstáculos impostos pelas desigualdades de acesso aos bens e serviços e progridem além do esperado em seus estudos.

Progressão que não significa desalienação, ao mesmo tempo em que se amplia o acesso à educação, ela não é oferecida em uma mesma estrutura para todos; a competitividade,

²³ O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova teve grande contribuição na defesa da escola pública como direito social de todos. A este respeito ver: BRASIL. Ministério da Educação. O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto. Brasília: MEC/ SASE, 2014.

individualismo, submissão e servidão continuam sendo bases que garantem uma reorganização educacional controlada, na qual os indivíduos têm seus conhecimentos ampliados, mas ainda assim alienados.

O controle dos indivíduos acabou se alterando com o fortalecimento das ideias neoliberais e hoje assistimos a expansão de uma nova forma de gerenciamento tanto da sociedade quanto das instituições escolares, embora os indivíduos permaneçam sem a posse do que produzem, há agora o incentivo ao sentimento de pertencimento. Nesse contexto, a ideia de gestão democrática que, conforme destaca Dirce Freitas (2007), é utilizada de modos muito adversos devido às suas imprecisões semânticas, tem favorecido a inserção da gestão empresarial no âmbito educacional.

Embora o termo gestão tenha aparecido nos discursos das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) como uma proposta de gestão oposta ao autoritarismo e centralismo, associada a um exercício do poder “calcado na democratização do conhecimento, do ensino, da escola e dos sistemas, tendo como horizonte transformações substanciais nas relações sociais” (FREITAS, D. N. T., 2007, p. 503), existem questionamentos e críticas sobre este termo. Dirce Freitas (2007) salienta que na literatura educacional recente a palavra gestão tem sido transfigurada, sendo utilizada tanto de forma restrita quanto para designar processos mais amplos, observando-se com frequência sua utilização em associação à lógica do mercado.

Essa adulteração das tentativas de promoção da democratização da educação não é novidade na história do nosso país, e hoje vivenciamos a construção de uma identidade educacional que, embora seja revestida pelo discurso de gestão democrática, é alicerçada pelo autoritarismo. Segundo Arelaro (2007), já no período do Golpe Militar (1964-1985) os Conselhos de Educação criados nos anos 1960 foram descaracterizados, esvaindo a concepção democrática de elaboração de políticas e projetos educacionais que estava sendo semeada anteriormente. Período em que surgiu uma visão mais técnica da educação:

Por coerência com o novo momento histórico, uma visão tecnocrática da educação é estabelecida, onde o controle das ações educacionais é sempre do Poder Executivo, e a descentralização das ações, uma simples estratégia organizacional, que visa somente uma maior racionalidade dos recursos utilizados e o desenvolvimento mais rápido e menos oneroso dos fins previstos para a escola e a educação, reafirmando os termos da reforma administrativa da época (Decreto-Lei n. 200/1967), cuja diretriz principal era a “descentralização das ações e centralização das decisões.” (ARELARO, 2007, p. 907).

Neste contexto, foram introduzidos ao vocabulário educacional conceitos como competência, produtividade, eficácia e eficiência, e também uma nova concepção da ação educativa e do uso de metodologias, havendo ênfase na prática de planejamentos com foco em competência, produtividade e na avaliação objetiva das metas educacionais. Mesmo após o período de resistência à ditadura militar e ao movimento constituinte por uma nova organização legal e política, a proposta tecnocrática voltou fortemente no cenário político e educacional. As marcas do autoritarismo até então estabelecido persistem na educação com a cobrança contínua de escolas e professores para que ofereçam uma formação básica e comum com conteúdos similares (ARELARO, 2007).

Hill (2003) aborda essa construção da nova identidade educacional por meio da transposição da linguagem empresarial para o ambiente escolar, ressaltando que até mesmo a relação entre os membros da comunidade escolar foi redelineada com o intuito de tornar o ensino cada vez mais técnico. A educação torna-se então um novo tipo de mercadoria e, segundo o autor, o capital nacional e multinacional busca obter lucro mediante a propriedade e controle do ensino e da educação, sendo que as escolas têm o dever de cumprir com as necessidades de eficiência que os empregadores necessitam dos trabalhadores, e as empresas têm que lucrar com a educação e demais serviços públicos.

Nas universidades e estabelecimentos de cursos superiores vocacionais a linguagem da educação foi amplamente substituída pela linguagem do mercado, aonde os professores universitários ‘entregam o produto’, ‘operacionalizam a entrega’ e ‘facilitam o aprendizado dos clientes’, dentro de um regime de ‘gestão da qualidade’ em que os estudantes viram fregueses selecionando módulos ao acaso aonde, nas universidades, ‘o desenvolvimento da habilidade técnica’ ganha importância em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico. (HILL, 2003, p. 33)

Há, assim, a internalização de uma nova relação com o conhecimento, na qual os estudantes são motivados por objetivos alheios ao interesse pessoal, frequentando as aulas somente para conquistarem o “produto” necessário à sua inserção ou manutenção no mercado de trabalho competitivo. Embora a progressão nos estudos na prática não signifique garantia de ascensão, essa ideologia inculcada paulatinamente produz antolhos ideológicos que conduzem a população a uma qualificação técnica comedida.

Autores como Arelaro (2007) e Freitas (2012b) destacam que a gestão por concessão, fez surgir um novo conceito de privatização, do qual emergiram instituições públicas com gestão privada, ocorrendo a transferência de recursos para instituições privadas em detrimento de um maior investimento direcionado às escolas públicas. Ao mesmo tempo em que esta

atuação empresarial aparece na promoção de lucro ao setor privado, atua na desresponsabilização do Estado em relação ao oferecimento de educação para todos e no controle ideológico do sistema educacional, ocorrendo, dentro dessa associação público-privado, a concessão de vouchers (bolsas) com o discurso de que assim os estudantes e pais poderiam optar pelas instituições que atendessem seus interesses.

A educação reformou-se, adotando princípios da nova gestão pública, que surgiu nos anos 1970 em resposta a pressão advinda da economia globalizada e da demanda de serviços públicos nacionais, articulando-se à lógica do gerenciamento privado e da individualização das demandas de bens públicos. Nesse sentido, buscou-se colocar o cliente no centro da ação do Estado, descentralizar competências, responsabilizar os agentes do Estado, enfatizar a qualidade e eficácia e avaliar por resultados. (LESSARD; CARPENTIER, 2016)

Já no início dos anos 1980 notava-se a mudança de foco das políticas educacionais, que passaram a preocuparem-se com a regulação do sistema baseando-se na gestão educacional. Sem que houvesse maiores discussões em relação ao conceito de qualidade da educação, esta passou a ser entendida como resultados em provas estandardizadas, e algumas políticas ditas como direcionadas à melhoria da qualidade foram adotadas, políticas as quais são mais voltadas para a gestão do sistema, ou seja, para a economia, do que para o avanço da educação. (CASASSUS, 2009). Alguns exemplos dessas políticas amplamente divulgadas são: “[...] mais horas de aulas, prolongamento dos calendários escolares, descentralização, medição [...], medidas centradas nos directores e na sua gestão, concorrência entre escolas, privatização, etc.” (CASASSUS, 2009, p. 72).

A partir dos anos 1990 houve maior descentralização com participação dos pais e outros parceiros nas tomadas de decisões. Acreditava-se que com maior autonomia o sentimento de propriedade e participação dos agentes envolvidos aumentaria, melhorando o serviço ofertado. Em detrimento da expectativa positiva no que refere-se à autonomia de pais e estabelecimentos e de algumas pesquisas que apontam aspectos positivos dessa nova forma de gestão, vários estudos apontam que a participação dos profissionais da educação na atuação dos estabelecimentos autônomos não surtiu mudanças no ensino. Delegar poder de decisão à escola não necessariamente significa maior autonomia e profissionalismo por parte dos professores, e, quando isso ocorre, os profissionais não têm suportado a sobrecarga de trabalho advinda dessa participação. (LESSARD; CARPENTIER, 2016)

“No Brasil, a reforma administrativa começou a ser discutida e implementada a partir da instituição de um governo de transição democrática, que vinha tentar diminuir as bases burocráticas então estruturadas no País” (SÃO PAULO, 2005, p. 38). Este período que sucedeu

a ditadura militar (1964-1985) foi marcado por críticas ao Estado intervencionista e empresarial e pelo apelo à modernização (SÃO PAULO, 2005).

A partir de 1995 foi reintroduzida na agenda política do país a reforma administrativa. Por meio da criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado²⁴ foram elaboradas diretrizes para a reforma do aparelho do Estado, sendo instituído o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRE), que apontou um novo modelo de gestão para o setor público com o intuito de possibilitar maior flexibilidade administrativa e responsabilização das organizações. (SÃO PAULO, 2005)

Apresentada pelo então ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser-Pereira, a reforma pautava-se no princípio de que o Estado só deve executar diretamente tarefas exclusivas de Estado, o que refere-se à aplicação de recursos ou ao emprego do poder de Estado. Nesse sentido, as tarefas que não fossem consideradas exclusivas do Estado seriam realizadas por terceiros, sendo que serviços sociais e científicos deveriam ser contratados com organizações sociais, ou seja, públicas não-estatais de serviço (BRESSER-PEREIRA, s/d). Segundo Bresser-Pereira:

As principais mudanças legais previstas foram transformadas em leis: a reforma constitucional que ficaria chamada de 'reforma administrativa' foi aprovada praticamente na forma proposta pelo governo, flexibilizando o regime de estabilidade e terminando com o regime jurídico único; as agências reguladoras foram criadas e dotadas de autonomia previstas para agências executivas; foram definidas em lei e estabelecidas as primeiras organizações sociais destinadas a executar no setor público não-estatal atividades sociais e científicas que o Estado deseja financiar mas não quer executar diretamente; foi criado o regime de emprego público como alternativa ao cargo público quando não se tratar do exercício de atividade exclusiva de Estado; alterações substanciais na lei regulando o regime de trabalho dos servidores públicos foram introduzidas eliminando privilégios e distorções, os contratos de gestão e o conceito de indicadores de desempenho foram claramente definidos; e uma nova política de recursos humanos foi colocada em prática com ênfase no fortalecimento do núcleo estratégico do Estado e na realização de concursos anuais com pequeno número de vagas de reposição para as carreiras de Estado. Por outro lado, uma estratégia gerencial de administração - a gestão pela qualidade total - foi adotada e passou a ser consistentemente aplicada na Administração Pública Federal e em diversas administrações estaduais e municipais. Finalmente, o apoio recebido pela reforma junto à alta administração pública revelou uma clara mudança de uma cultura burocrática para uma cultura gerencial. Houve, assim, êxito nos três planos da reforma: no institucional, no cultural, e no da gestão. (BRESSER-PEREIRA, 2000, p. 1).

²⁴ A Reforma da Gestão Pública foi executada pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) criado em 1995. Após sua extinção por sugestão do próprio ministro Bresser-Pereira, o que ocorreu ao fim do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, em 1998, a reforma passou a ocorrer no âmbito do Ministério do Planejamento e Gestão. (BRESSER-PEREIRA, s/d)

Este novo perfil de gestão, voltado à atuação de um Estado mais regulador e menos produtor de bens e serviços, está associado às ideias neoliberais de controle da administração daquilo que é público por meio da incorporação de modelos do gerenciamento empresarial, que é caracterizado pela busca por resultados, prestação de contas e responsabilização. Embora os impactos da adoção dos princípios neoliberais, inclusive no âmbito educacional, possam ser observados no Brasil mesmo antes da adoção deste plano, nota-se que boa parte da administração neoliberal presente hoje em nosso país vem desta reforma.

No Brasil, o neoliberalismo teve início nos anos 1990, com o governo de Collor de Melo (1990-1992), política que enfraqueceu no governo de Itamar Franco (1992-1994), e acelerou nas gestões de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), tendo continuidade no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) (ARELARO, 2005; YANAGUITA, 2011). Na gestão de Dilma Rousseff (2011-2016)²⁵ não foi diferente, sendo uma continuidade do governo Lula, as práticas de sua administração perpetuaram as de seu antecessor. Porém, ainda que todos os governos tenham sido direcionados pela vertente neoliberal, cada abordagem teve um foco específico.

Como os novos modelos de gestão implementados a partir da década de 1990 estavam associados aos interesses neoliberais, desde este período as políticas educacionais voltaram-se com grande força para o discurso de autonomia, eficiência, qualidade e competitividade, ocorrendo a desresponsabilização contínua do Estado em relação à manutenção da educação pública e uma atuação permanente dos organismos internacionais em prol da promoção de regulações privadas no âmbito educacional.

No governo Collor, o mercado regulava as relações humanas, tendo impacto também nas políticas educacionais, que voltaram-se ao clientelismo, à privatização e à fragmentação. Os programas educacionais deste período demonstravam a tentativa de compartilhamento de responsabilidades entre governo, sociedade e iniciativas privadas, havendo ênfase na ideia de que a articulação com o setor empresarial seria benéfica até mesmo ao sistema educacional. (YANAGUITA, 2011). Não houve movimentação em prol da melhoria da educação, mas constatando-se que a coleta de dados educacionais era ineficiente, iniciou-se a organização do

²⁵ Em 31 de agosto de 2016, o Senado aprovou o impeachment da então presidente Dilma Rousseff sob a acusação de ter cometido crimes de responsabilidade fiscal. Não havendo consenso sobre a legitimidade do processo, a atuação do ex-vice-presidente Michel Temer enquanto atual presidente tem ocorrido de forma tumultuada, pois além de toda uma mudança estrutural advinda da nova composição do governo, também não há apoio de parte da população que considera o processo um golpe político. Embora já haja algumas políticas educacionais propostas pelo governo Temer, optamos por fazer um recorte, abordando as políticas adotadas até a gestão de Dilma Rousseff.

Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (Saeb), primeiro esboço das avaliações nacionais. Com o bloqueio das poupanças e sua atuação pouco discreta de proveito do poder, o presidente sofreu impeachment. (ARELARO, 2005)

No governo Itamar, as privatizações diminuíram e houve a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), um desdobramento da participação do Brasil na Conferência de Educação para Todos, ocorrida em 1990, em Jomtien²⁶. Em meados de 1993 foi assinado um termo de compromisso entre o governo federal e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), no qual o ministro da Educação e do Desporto colocava a valorização do profissional de educação como prioridade do Plano Decenal. Diante de denúncias de venda de pareceres para criação de escolas de ensino superior, no fim de 1994 o governo Itamar apresentou medida provisória extinguindo o Conselho Federal de Educação (CFE), e, em seguida, criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), sem definição política objetiva, com perfis de conselheiros menos agressivos e carente de autonomia. (ARELARO, 2005)

Segundo Arelaro (2005), no primeiro governo FHC (1995-1998) houve uma presença mais impactante do neoliberalismo e a estabilidade monetária foi priorizada, criando a ilusão de consumo “para todos”, o que se transformou em dívida pública. Também ocorreu o crescimento das privatizações e a introdução da concepção de Estado mínimo, com a defesa de necessidade de uma reforma do Estado que modernizasse a gestão pública e superasse a atuação burocrática e tecnocrática, discurso presente em diferentes meios de comunicação e que desaguou na Reforma Gerencial proposta pelo ministro Bresser-Pereira, em 1995.

A afirmação de que a crise econômica e do Estado devia-se ao gasto social foi uma recorrente alegação deste governo, o que justificaria a necessidade de substituição ou superação do Estado-providência com consequente adesão às políticas sociais seletivas e focalizadas que se desenvolviam em países como o Chile. (ARELARO, 2005)

Na política educacional, Yanaguita (2011) salienta que tendo o financiamento e a avaliação como bases da reforma educacional, buscava-se efetuar mecanismos de controle de qualidade e destinação mínima de recursos, havendo ênfase na descentralização conforme se observa no documento “Mãos a obra Brasil”, que atribuía ao poder executivo apenas a função de coordenar e gerir as prioridades educacionais, reduzindo as responsabilidades do MEC e da

²⁶ Promovida pela UNESCO, UNICEF e pelo BIRD, a Conferência de Educação para Todos ocorrida em Jomtien, na Tailândia, teve dentre outros, o objetivo de enfrentar desafios educacionais que cresceram na década de 1980, inaugurando a política de priorização do ensino fundamental e de relativização do dever do Estado em relação à educação. (YANAGUITA, 2011).

União. Neste período, ocorreu a sanção da nova LDB (lei 9.394/1996), o estabelecimento de um Conselho Nacional de Educação menos burocrático, mudanças nas regulamentações voltadas à autonomia escolar, ênfase na avaliação de resultados e a Emenda Constitucional nº 14/1996, que regulamentada pela lei 9.424/1996, cria o Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), substituído pelo Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) em 2006.

O Fundef apresentou-se como uma alternativa para a redução da responsabilidade da União com a educação. Além disso, a focalização do fundo no ensino fundamental prejudicou o repasse de verbas para outros níveis de ensino, ocorrendo a diminuição de oferta de matrículas nos ensinos infantil e médio, e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este fundo teve ainda como consequência a municipalização, além de uma descentralização não planejada e realizada de modo inadequado, visto que uma quantidade expressiva de municípios era frágil financeira e administrativamente. Na tentativa de garantir recursos, muitos municípios optaram por artifícios como superlotação, fechamento de salas de outros níveis de ensino e abertura de salas e escolas sem infraestrutura. (YANAGUITA, 2011)

O objetivo maior do Fundef era a mudança de foco no Estado como mantenedor do ensino fundamental, não havendo em geral ampliação do número de matrículas (diferente do que os meios de comunicação divulgavam) e ocorrendo a rápida municipalização deste nível de ensino. Com a lógica de cálculo do investimento mínimo por aluno a tentativa de ampliação do atendimento escolar ficava prejudicada, o que não condiz com o discurso da época de universalização do ensino fundamental (ARELARO, 2005). Corroborando com estas ideias, Pinto (2009) destaca:

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) teve como principal resultado a redução do compromisso do governo federal com essa etapa de ensino, pois, ano após ano, a contribuição da União ao fundo foi caindo e nunca houve o cumprimento do parágrafo 4º do artigo 60 do ato das disposições constitucionais transitórias – ADCT (na redação dada pela emenda à constituição n. 14/96), que determinava a garantia de um valor mínimo por aluno correspondente a um padrão mínimo de qualidade de ensino a partir de setembro de 2001. Além disso, esse fundo, ao estimular a municipalização do ensino fundamental provocou um desequilíbrio entre a capacidade tributária de estados e municípios e a distribuição de responsabilidades pela oferta da educação básica, com uma clara sobrecarga sobre os últimos. (PINTO, 2009, p. 324).

Embora discutida durante sete anos, a nova LDB promulgada em 1996 foi aprovada sem que houvesse diálogo com as entidades, sindicatos ou representantes do legislativo, havendo contradições entre o texto da lei e suas disposições transitórias, inclusive sobre a responsabilidade de oferta do ensino fundamental e a formação dos professores de séries iniciais. A necessidade de formação rápida dos professores proposta na LDB beneficiou a privatização e terceirização dessas formações aligeiradas (ARELARO, 2005).

No segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso (1999-2002), várias diretrizes nacionais curriculares e diretrizes “operacionais” foram aprovadas, enfrentando resistência de instituições e entidades que discordavam de alguns pressupostos como a formação simplificada de professores. A Lei de Responsabilidade Fiscal também foi um impasse para as políticas sociais, estabelecendo, por exemplo, utilização máxima de 60% de recursos com pessoal e havendo punição administrativa e criminal em caso de descumprimento da lei, o que resultou em certo congelamento do atendimento social. Em 2001, durante as férias de janeiro dos professores, o PNE foi votado e aprovado, havendo veto presidencial dos artigos que envolviam gasto financeiro, vetos que não foram submetidos ao plenário do Congresso Nacional (ARELARO, 2005). Na análise de Oliveira (2011b, p. 327):

Ao final do governo FHC, é possível considerar que a educação nacional se encontrava em um quadro de (des)sistematização, para designar uma orientação de governo na contramão do que se pode considerar um sistema, ou seja, uma organização da educação nacional fragmentada, segmentada, flexível e dispersa, o que não contribuiu para estabelecer bases de cooperação, integração e coesão entre os entes federativos e menos ainda entre os indivíduos na sociedade.

Diante desse quadro de ausência de sistematização da educação, tomou posse o presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Apesar de ter representado esperança devido a sua atuação popular, Arelaro (2005) e Oliveira (2011b) afirmam que o governo Lula não inovou em sua governança, tendo mais permanências do que rupturas em relação ao governo anterior. Ainda assim, Frigotto (2011) pondera que não se pode adotar o discurso de mera continuidade, visto que “[...] há diferenças no que tange à abrangência das políticas, aos grupos sociais atendidos e ao financiamento posto em prática” (FRIGOTTO, 2011, p. 244)

Para Pinto (2009), a própria forma de escolha do primeiro ministro da Educação, Cristovam Buarque, demonstrou que a educação não seria um setor estratégico no governo Lula, pois escolhido a contragosto, foi demitido na primeira oportunidade sem ao menos executar o orçamento de sua pasta integralmente. Em sua curta gestão, o ministro criou alguns

programas sem a devida clareza em sua formulação, como Escola Básica Ideal, Escola Moderna e Universidade do Século XXI (PINTO, 2009). Ele propôs exames nacionais para certificação da competência de professores, o bolsa-infância, no valor de apenas R\$50,00 para mães pobres ficarem em casa com seus filhos, objetivando diminuir a procura por creches, e o Projeto Brasil Alfabetizado, muito semelhante ao projeto do governo anterior. Os estudos sobre o Fundeb, que abrangeria toda educação básica e as diferentes modalidades, também não avançaram significativamente no primeiro ano de governo e o Saeb continuou ativo, passando de amostral para censitário. (ARELARO, 2005)

O Ministro da Educação subsequente, Tarso Genro, estabeleceu como projetos prioritários o Programa Universidade para Todos (ProUni), a Reforma do Ensino Superior (com instalação de permanentes debates) e a aprovação do Fundeb (ARELARO, 2005). Porém, embora o Fundeb tenha ampliado o universo de atendimento, isso ocorreu sem o aumento proporcional dos recursos. (FRIGOTTO, 2011)

Com a saída de Tarso Genro, a primeira grande iniciativa de Fernando Haddad²⁷ como ministro da educação foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que reunia dezenas de programas da educação básica à superior, buscando instaurar um regime de colaboração com o intuito de melhorar os indicadores educacionais (OLIVEIRA, 2011b). O eixo principal do PDE foi o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que teve o Plano de Ações Articuladas (PAR) como a principal forma de efetivação de suas metas. Neste contexto, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi apontado como instrumento de verificação do cumprimento das metas estabelecidas (PINTO, 2009).

Segundo Frigotto (2011), tendo em vista que o MEC teve como referência para elaboração do PDE o movimento empresarial *Compromisso Todos pela Educação*, estas iniciativas acabaram não favorecendo a valorização do público e a desaceleração da privatização. Outras iniciativas que, de acordo com o autor, acabaram contribuindo para a pedagogia dos resultados e para o produtivismo foram o ProUni, que incorporou a ideia de incentivo a vouchers ou cartas de crédito e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que apesar de aumentar as vagas nas universidades acabou desestruturando a carreira docente, aumentando o trabalho precário e intensificando a carga de trabalho.

Embora aponte as características mercadológicas presentes no governo Lula, Frigotto (2011) sublinha que houve avanços na área educacional por meio da criação de novas

²⁷ Enquanto secretário-executivo de Tarso Genro, Fernando Haddad já era um dos principais responsáveis pelas questões relativas ao MEC (PINTO, 2009).

universidades federais, da abertura de concursos públicos, do aumento dos recursos de custeios, da ampliação dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), hoje intitulados Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFETs), da ênfase em políticas para educação de jovens e adultos (EJA) e para educação da população indígena e afrodescendente, do apoio dado ao projeto pedagógico desenvolvido pelo Movimento dos Sem Terra (MST), do Fundeb (apesar de suas fragilidades) e da fixação do piso nacional para o magistério da educação básica.

Como um governo que posicionou-se claramente em continuidade à administração de Lula, o governo de Dilma Rousseff estabeleceu-se na mesma direção do anterior, mantendo programas como o Sistema de Seleção Unificado (Sisu), o ProUni e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Além disso, criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o Programa Ciência sem Fronteiras e aprovou o Plano Nacional de Educação (2014-2024), que dá grande ênfase às avaliações externas e ao Ideb como instrumentos de promoção da qualidade da educação.

As políticas desenvolvidas nos governos brasileiros a partir dos anos 1990 demonstram que paulatinamente foram transferidas responsabilidades que antes eram atribuídas ao governo central para os municípios e para os cidadãos. Havendo, com o discurso de descentralização e autonomia, o incentivo ao avanço da privatização e a pseudoparceria entre sistema público e privado.

Segundo Lessard e Carpentier (2016), as experiências empíricas mostram que nem toda autonomia é benéfica, havendo dúvidas sobre os benefícios dessas políticas. Apesar de suas divergências, os estudos revelam que a descentralização amplia as desigualdades regionais e sociais, já que as normas de qualidade e recursos variam de uma escola para outra e que os maiores beneficiados pelas novas políticas de gestão são os alunos provenientes de classes abastadas. O mercado escolar regulado pelo julgamento tende a excluir alunos desfavorecidos, e a polarização de alunos pobres em uma escola e de abastados em outra acentua a segregação, podendo ocorrer além da segregação social, a racial e a étnica, no caso de escolas que se distinguem pela orientação religiosa.

Nesse sentido, Freitas (2012b) adverte que, embora geralmente as escolas privadas apresentem melhores resultados estatísticos, a princípio elas já recebem alunos mais qualificados, com pais de alto nível socioeconômico, além de possuírem estratégias de seleção. O autor evidencia que as categorias responsabilização, meritocracia e privatização da educação como políticas públicas não têm promovido êxito educacional, na contramão desta ideia têm gerado estreitamento curricular, competição entre profissionais e escolas, pressão sobre o

desempenho de alunos (com preparação para testes), fraudes de resultados, aumento da segregação socioeconômica, precarização da formação do professor, destruição moral do docente, destruição do sistema público de ensino e ameaça à noção de democracia.

Tendo em vista que a educação não se enquadra perfeitamente no modelo capitalista de privatização e competição entre agentes econômicos livres e autônomos, a transferência de propriedades estatais para a iniciativa privada e a disseminação e incorporação de concepções de gestão privada promoveram a privatização educacional com o discurso de ineficiência do estado. (SOUZA; OLIVEIRA, 2003)

Há limitação dos mecanismos de mercado no que tange a serviços educacionais, tanto devido às regulações do governo quanto pelo leque mais reduzido de opções de escolas em uma mesma região, assim a competição entre os estabelecimentos de ensino se restringe. Destarte, a introdução de concepções da gestão privada em instituições públicas sem que estas perdessem seu caráter de públicas foi uma alternativa para unificar as características próprias do mercado ao perfil estatal de gestão, surgindo a noção de “quase-mercado” da educação, conjuntura na qual a avaliação surge como um mecanismo de grande potencial. (SOUZA; OLIVEIRA, 2003)

A regulação pelo quase mercado é um modelo no qual “[...] o Estado continua prescrevendo as finalidades do sistema escolar e o currículo, mas delega às escolas (ou a instâncias intermediárias) uma autonomia quanto à escolha dos meios a serem implementados para atingir tais objetivos” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p.131). Havendo, assim, a transferência de responsabilidades e estímulo a competitividade sem que o Estado perca seu poder central, uma atuação que tem sido crescente no Brasil após as políticas iniciadas nos anos 1990.

Lessard e Carpentier (2016), destacam um estudo realizado por Félouzis, Maroy e Van Zantem, no qual estes autores apontam três configurações de quase mercados em educação, a *concorrência entre ensino privado e público*, que consiste na coexistência de ofertas educativas diferenciadas, formando-se um mercado advindo da disposição de oportunidade de escolha para os pais, que podem optar por instituições sob gestão e financiamento público ou pelas do setor privado, mais ou menos financiadas pelos poderes públicos; o *quase mercado*, que reúne operadores educativos diversos, financiados de modo quase paritário pelo poder público, oferecendo vasta gama de opções aos pais; e o *mercado oficioso*, que ocorre quando as regras de distribuição dos alunos entre as escolas são contornadas, beneficiando os pais que possuem ambições quanto às trajetórias escolares de seus filhos e os educandos com recursos necessários para efetivarem suas escolhas. (LESSARD; CARPENTIER, 2016)

Essa inserção de mecanismos de mercado no âmbito educacional público tem sido uma estratégia recorrente para que a engrenagem capitalista incorpore os sistemas de ensino não só no que tange a reestruturação do ideário dos indivíduos, mas também no intuito de que os sistemas sociais sejam absorvidos pelo mercado e atuem na produção de bens e lucro. Neste contexto, a avaliação tem garantido a manutenção do controle e poder estatal, mesmo que a distância.

A palavra de ordem atual que opera na manutenção do controle indireto da educação é responsabilização, ou, como está em voga atualmente, *accountability*. Trata-se da responsabilização dos agentes educacionais que faz com que os mesmos utilizem diferentes mecanismos para atenderem os objetivos pré-estabelecidos para a educação. Dessa forma, os docentes são bombardeados com responsabilidades que deveriam ficar a cargo do Estado e que viram uma camisa de força para a prática educativa.

Embora *accountability* geralmente seja abordada como sinônimo de prestação de contas, Afonso (2010) a caracteriza como algo mais abrangente devido ao fato de este termo ter um conceito com significados e amplitudes plurais. Sendo assim, a *accountability* é entendida pelo pesquisador como a interação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização (AFONSO, 2010, 2012)

Nesta perspectiva, a avaliação é condição para a prestação de contas, ou seja, para o fornecimento de informações e justificações - *answerability*, e, com isso, ocorre a responsabilização e imposição de sanções - *enforcement* (AFONSO, 2010). Dentre os três pilares da *accountability* apontados por Afonso, a responsabilização tem aparentado ser o menos justificável, pois tem se configurado como culpabilização e como cobrança de resultados visíveis e mensuráveis em detrimento da preocupação com os objetivos, processos organizacionais e subjetividades. (AFONSO, 2012)

Afonso (2012) propõe uma concetualização progressiva e alternativa de *accountability*, com abordagens democráticas de avaliação, como a deliberativa, que possui como princípios a inclusão, o diálogo e, como sugere o nome, a deliberação, ocorrendo uma prestação de contas que, tendo como pilares a informação e a justificação, também seja conduzida pelo diálogo crítico. Nesse sentido, o autor sugere uma responsabilização que não seja sinônimo de culpa, pois ela não deve ser individual, a responsabilidade é algo partilhado e coletivo.

O discurso da autonomia favorece o mascaramento da opressão realizada por meio dos novos mecanismos de controle, essa autonomia restringe-se a tomadas de decisões que não interferem no poder estatal e geralmente diz respeito a busca por recursos para promoção de

um processo de ensino e aprendizagem que contemple um vasto número de educandos sem geração de despesas para os entes federados.

A avaliação externa e a divulgação de seus resultados são os principais mecanismos atuais para a garantia dessa autonomia direcionada. Ao mesmo tempo em que a avaliação aponta os resultados negativos da educação brasileira, salienta que diante da distribuição “igualitária” de recursos há casos de instituições que apresentam resultados positivos, favorecendo a visão de que os bons ou maus resultados estão nas mãos dos profissionais de cada instituição.

Diante da constatação de que as inovações na gestão da educação pública estão alinhadas aos objetivos neoliberais e evidenciada a tendência atual de mercantilização do ensino, é notório que os intentos educacionais estão voltados ao atendimento das exigências mercadológicas nas quais os indivíduos deixam de ser sujeitos para se materializarem enquanto parte do sistema de acumulação de capital. Embora nos modelos de gestão anteriores essa materialização do trabalhador já tenha ocorrido, a diferença do atual sistema é que o controle ocorre de forma ainda mais ideológica, fazendo com que os sujeitos internalizem e defendam sua própria transformação em objeto, sem a necessidade de sanções externas.

Neste contexto, os professores se tornam preocupação dos burocratas em relação à manutenção da regulação do mercado, pois são peça chave para promoção da alienação e disseminação dos ideais neoliberais, havendo dispendiosas inovações dos sistemas de controle ideológico sobre os docentes para que não ajam em prol da autonomia libertadora dos educandos, futuros trabalhadores. A emancipação vista como uma ameaça à exploração capitalista é por isso contida por uma vasta gama de inovações políticas que objetivam impedir a atuação crítica do professorado.

1.3 A educação em tempos de reforma e regulação

Diferente do que ocorre hoje, a princípio, a escola não possuía papel de destaque no que se refere ao aprendizado, visto que este ocorria essencialmente no âmbito familiar. Em algumas culturas as crianças eram enviadas desde cedo para outras casas com o intuito de serem “aprendizes serventes” de serviços domésticos ou de algum ofício. A aprendizagem e educação se davam prioritariamente pela via da socialização de uma geração com outra e pela participação nas tarefas da rotina adulta, enquanto a escola voltava-se à doutrinação religiosa e moral (ENGUIA, 1989).

Com o desenvolvimento da manufatura, as crianças passaram a serem cobiçadas pelos industriais como mão de obra barata e a serem vistas como indivíduos que deveriam ser disciplinados para o trabalho na fase adulta, ocorrendo no século XVII o auge do disciplinamento via instituições como orfanatos e escolas industriais, locais onde as crianças tinham maior contato com o labor do que com o ensino, tendo seu trabalho explorado, sob o discurso de que, com isso, pretendia-se tirá-las da ociosidade (ENGUITA, 1989).

Ante a expansão industrial, não bastava o trabalhador piedoso e resignado por meio de disciplinamento religioso, sendo necessário modelar as crianças desde o princípio conforme as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, ou seja, de acordo com as novas relações de produção e processos de trabalho. Destarte, para manter os indivíduos dóceis, a escola foi vista como um recurso necessário, o foco deixou de ser a educação religiosa e o doutrinamento ideológico para situar-se na organização de experiências escolares que gerassem hábitos, comportamentos e caráter condizentes com as expectativas industriais. A intencionalidade da escola não era a instrução e sim manter os alunos sob vigilância e domá-los. (ENGUITA, 1989)

Após a imigração de trabalhadores com diferentes culturas e etnias destinados à atuação nas indústrias, as escolas também se tornaram mecanismo para americanização, contenção de suas revoltas e espaço de adaptação aos hábitos e organização do tempo apregoados pela indústria, como pontualidade, regularidade, atenção e silêncio. Ocorrendo ainda a fundação de escolas para negros com líderes educacionais inclinados a disseminar as mensagens desejadas ao seu povo, de modo que os ensinamentos baseados em trabalhos manuais, disciplina, destrezas literárias básicas e atitudes adequadas, fossem melhor recepcionados pelos pares. (ENGUITA, 1989)

Quando as indústrias foram reorganizadas, direcionando-se à visão de maior eficiência, as escolas também se reestruturaram nesse sentido. Segundo Enguita (1989), “[...] as escolas, através de mais ilustres reformadores inspirados no mundo da empresa, importaram seus princípios e normas de organização de forma extremada em ocasiões delirantes, mas sempre com notáveis consequências para a vida nas salas de aula.” (ENGUITA, 1989, p. 125).

Reformas estas, que estão cada vez mais fortes nas instituições escolares e ocorrem não só no ambiente de sala de aula, mas também nas estruturas da formação docente, na construção de políticas públicas e na reformulação do ideário social no que tange aos objetivos e expectativas referentes à escola. Embora, a princípio, não houvesse preocupação com a formação dos profissionais da educação, essa temática foi aos poucos tornando-se pauta de discussão e tomando espaço no âmbito político.

A educação não passa por uma evolução linear, ela se remodela conforme as exigências que lhe são impostas, e isso significa que ora ela caminha para um ensino mais holístico e ora regride a uma atuação mais restrita, movimento evidente nas políticas educacionais e de formação de docentes. Atualmente, tanto a educação básica quanto a superior, e especialmente os cursos de licenciatura, são reestruturados para atenderem às necessidades do capital, e ao analisarmos o processo histórico de organização dos cursos de formação de professores observa-se que a preocupação com tal instrução também objetivou atender a necessidade de capacitação advinda das novas exigências do mundo do trabalho.

Foi nas primeiras décadas do século XX que se estabeleceram as escolas normais de nível médio para formação dos professores das séries iniciais e a graduação para as séries posteriores, sendo que as escolas normais foram extintas a partir da Lei nº 5.692/71 e a formação passou a ser realizada por meio do magistério de nível médio, com um ensino menos abrangente devido ao fato de contemplar também conteúdos do ensino médio. Embora essa legislação tenha contribuído para que não faltassem professores, criando, inclusive, possibilidades de suprir a falta de docentes licenciados, a formação específica para os professores do primário foi muito reduzida com o magistério (GATTI; BARRETO, 2009).

Em 1982, foi aprovada a Lei nº 7.044, que instaurou a formação docente por meio de licenciatura curta em nível superior. Como tal licenciatura gerou polêmica, foram emitidas orientações normativas pelo Conselho Federal de Educação prevendo que ela deveria, aos poucos, ser substituída pela licenciatura plena. Em meados de 1980 foi prevista a extinção desses cursos nas grandes capitais devido ao acesso a melhores formações, e mediante a LDB de 1996 o curso foi totalmente extinto (GATTI; BARRETO, 2009).

Após a aprovação desta nova LDB, há uma reestruturação dos currículos dos cursos de formação de professores, mas só ocorreram mudanças significativas nos currículos a partir de 2002, por meio do estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e pela aprovação pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura. Como muitos professores possuíam apenas o magistério de nível médio, ou eram leigos e a LDB exigia nível superior para professores da educação básica, foi estabelecido um prazo para adequação (GATTI; BARRETO, 2009). É importante ressaltar que, ainda que a atual LDB exija formação mais ampla dos docentes, ela admite o magistério de nível médio como formação mínima para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesta legislação que exige maior formação dos profissionais da educação, mas abre brechas para a desvalorização dos docentes que atuam nas primeiras fases da educação básica,

já se observa o movimento em prol do atendimento aos novos ideais apregoados pelas reformas educacionais. Ao mesmo tempo em que se estabelece que os profissionais deverão ter formação mais abrangente, no nível em que haveria maior demanda de docentes se admite uma formação menos valorizada, o que gera também a diminuição dos gastos públicos.

Além da finalidade econômica imediata das reformas educacionais, estas têm sido pregadas e enfatizadas por organismos internacionais e pelos Estados também com o intuito de moldar a subjetividade dos indivíduos em consonância com a necessidade de controle social e formação de mão-de-obra “pseudo-qualificada” para o mercado. Nesse sentido, os docentes têm sido uma preocupação dos artífices das reformas, havendo um ataque direto, ainda que discreto, a dinâmica e atuação autônoma do professor no que tange aos aspectos didáticos e metodológicos.

Há uma resignificação da profissão docente e do sentido de sua atuação, o que faz com que o próprio professor perca sua identidade profissional, tornando-se mais suscetível ao que lhe é imposto como necessário, objetivo e igualitário. Com o discurso de busca pela formação de professores autônomos, o intuito das novas políticas educacionais é a construção de professores-fantoches, ou seja, docentes que atuem em prol dos interesses governamentais sem que se percebam manipulados.

Segundo Evangelista e Shiroma (2007), os professores são apontados como obstáculos da reforma. Estes são desqualificados política e profissionalmente porque são vistos como empecilhos, e, nesse contexto, é disseminada a ideia de que os docentes são acomodados, descomprometidos ou foram empurrados para tal profissão, discurso que tenta justificar as ações duras sobre eles. Essa desqualificação, abrange todas as esferas da docência e age em prol de políticas que atuam na intensificação e precarização do trabalho educativo.

Os sintomas do sobretabalho docente podem ser verificados numa longa lista de situações que prenunciam o alargamento das funções docentes: atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537)

Paulatinamente, os profissionais da educação estão sendo massacrados por uma gama de responsabilidades antes delegadas à família e ao estado. As instituições escolares tornaram-se mediadoras dos conflitos sociais gerados pela nova organização do trabalho e são

impulsionadas a suprir a ausência de atuação dos responsáveis por estes conflitos. Frente à sobrecarga de atribuições adversas, a escola perdeu seu foco instrucional e incorporou uma dinâmica frenética de atendimento rápido e “eficaz” conforme a organização gerencial.

Como Estado mínimo, o Estado oferece o que considera o mínimo necessário para manter as instituições abertas e criar o ideário de que oferece “Educação para Todos” e de que se a educação não vai bem, se os alunos não estão se tornando autônomos ou críticos o suficiente, a responsabilidade não é sua. Porém, como incentivar a criticidade e autonomia garantindo ao mesmo tempo a integridade física e emocional dos educandos e transmitindo conteúdos engessados por currículos pré-determinados, em salas de aula com aproximadamente 30 a 50 alunos, sem recursos físicos e materiais?

Inicialmente a superlotação das salas de aula pode ter ocorrido apenas como mais uma forma de, em consonância com os ideais do Estado mínimo, poupar recursos, evitando maiores gastos com direitos sociais. Entretanto, esta pode ter sido a melhor estratégia para manter os indivíduos exatamente onde estão, sem se rebelarem ou progredirem em grandes escalas. Isto porque impede o atendimento individual aos alunos e conseqüentemente o progresso de sua totalidade, sem que este obstáculo se torne evidente. A escola que nos atuais discursos é intitulada Escola para Todos “não cumpre, em muitas situações, o seu papel de integração social e de formação para as novas exigências da ‘economia do conhecimento’, e de emancipação, porque não produz a mobilidade social aguardada” (TEODORO, 2011, p.12).

Com turmas tão numerosas, sem recursos adequados e com a missão de abordar um amplo leque de conteúdos sem tempo hábil para isso, os profissionais não conseguem, por exemplo, estimular a autonomia e criticidade dos alunos de forma eficaz, pois em aulas de 50 minutos, quando muito ministradas três vezes na semana, como haveria espaço para que uma maioria dos discentes expusessem suas opiniões, travando discussões mais engajadas? Mesmo contra sua vontade, neste contexto, os profissionais acabam por tolher muitos diálogos que poderiam estimular proficuamente os alunos a pensarem criticamente sobre o contexto no qual estão inseridos.

A autonomia também é prejudicada, já que em classes pequenas e lotadas, sendo envoltos por todo um aparato de vigilância, que os responsabiliza por qualquer dano ao bem estar físico ou emocional do aluno, a melhor forma encontrada pelos docentes para manterem o domínio sobre todos aqueles indivíduos foi aderir ao mesmo sistema de vigilância e controle ao qual estão subordinados. Ou seja, controle de entrada e saída, do tempo e até mesmo sobre a fala e gestos, o que, quando não ocorre, ou pode ser visto como simples empecilho ao bom desenvolvimento da aula, ou interpretado como falta de domínio sobre a turma.

Com a dificuldade em acompanhar os educandos individualmente, o ideal de se atender as peculiaridades de cada aluno parece cada vez mais distante, pois torna-se humanamente impossível um desdobramento tão grande de atenção, optando-se, na maioria das vezes, pela promoção de um aprendizado mediano, onde os que demonstram maiores dificuldades permanecem sem progressos significativos e os que têm maior acesso a estímulos externos não são impulsionados a ir além. Dessa forma, mantendo-se o aprendizado apenas na média, os interesses da nova ordem econômica são atendidos, já que esta preconiza a formação restrita às necessidades do mercado, sem maiores evoluções.

Embora Enguita (1989) destaque que, caso fosse voluntária a aprendizagem não precisaria ser imposta pela ordem, reconhecendo a atuação do ensino simultâneo na manutenção da autoridade e disciplina necessárias às relações de produção capitalista. O autor acredita que a impessoalidade própria da inserção em coletivos não se deve ao número de alunos, a este respeito ele afirma:

Mas o que compromete a impessoalidade e o tratamento como parte de um coletivo não é o número em si, mas uma organização socialmente determinada das escolas e da educação. Os hospitais relacionam-se com um número de pessoas tão elevado ou mais que o das escolas, mas nem por isso as submetem a um tratamento uniforme nem as reduzem a unidades componentes de coletivos internamente homogêneos – embora não lhes falte alguma tendência a isso. (ENGUIITA, 1989, p. 167 – 168)

É fato que a organização socialmente determinada da educação em prol do atendimento às necessidades do capital favorece diretamente a atuação mais distante dos profissionais da educação e a prévia organização dos indivíduos em categorias ou grupos homogêneos típicos da configuração atual do trabalho. Porém, não se pode ignorar o fato de que, nos demais ambientes, o atendimento dado a um grande número de pessoas ocorre de forma individual, e não simultânea, como ocorre no ambiente escolar.

Há ambientes coletivos em que não se vê a necessidade de tamanho controle, mas como bem pontua Enguita, a educação é algo imposto. “Manter a ordem na sala de aula é notavelmente mais difícil que fazê-lo em uma sala de conferências ou em um cinema, porque nestes a assistência e a permanência obedecem à vontade e naquela não.” (ENGUIITA, 1989, p. 163).

Devido às várias cobranças, o professor acabou imergindo na lógica da competitividade e a produtividade tornou-se objetivo central. Porém, é a gestão que atua na conformação dos professores. A administração eficiente da escola e de seus trabalhadores é essencial na nova

forma de regulação social e a construção de consensos em torno da importância da escola garante que todos passem por ela para serem controlados socialmente e inculcados ideologicamente, adquirindo formação básica para o trabalho (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Ball (2002) adverte que além da capacidade de gestão, o mercado e a performatividade também são elementos chave da reforma da educação, sendo tecnologias políticas que, em conjunto, tornam-se atrativas. Para o autor, essas tecnologias políticas objetivam a mudança das organizações no sentido técnico e estrutural, sendo também mecanismos de reforma de professores e do que é ser professor, o que impacta diretamente sobre as subjetividades e relações dos indivíduos entre si.

Ainda segundo Ball, a performatividade entendida como “[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança” (BALL, 2002, p. 4), mede a produtividade e rendimento validando, qualificando e valorizando alguém ou uma organização por meio da avaliação. “A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados [...]” (BALL, 2005, p. 544)

A gestão voltada a resultados e eficiência faz com que os profissionais de educação priorizem o desempenho mensurável, e dessa busca incessante por resultados eclode uma competitividade própria do mercado, na qual os professores deixam de se dedicar a promoção de uma formação mais ampla e passam a priorizar instruções pontuais, moldadas conforme os instrumentos de medição da aprendizagem. Nesta dinâmica não há espaço para a subjetividade nem dos professores e nem dos educandos, visto que ambos têm que se adaptar aos padrões pré-definidos do que se deve aprender em um curto espaço de tempo, tudo o que não está prescrito, ainda que seja mais importante para aqueles indivíduos, é considerado marginal e, por isso, acaba sendo ignorado.

A própria identidade profissional dos docentes é atingida pela reforma educacional, embora profissionalismo baseie-se na relação estabelecida entre o profissional e seu trabalho, na reflexão moral para tomadas de decisão, este termo tem sido redefinido em uma racionalidade técnica que o torna sem sentido porque erradica a reflexão e o diálogo. A busca por ordem, transparência e classificação advindos da performatividade e gerencialismo tem contribuído diretamente para este esvaziamento do profissionalismo. Assim, a ressignificação do profissionalismo tido como obediência a regras e desempenho voltado a satisfação de

juízos fixos e impostos, presente em textos gerenciais, deturpa o que de fato deveria significar este termo. (BALL, 2005)

Em meio as várias artimanhas de dominação, o professor tem perdido a autenticidade de sua prática. Envoltos por um emaranhado mercadológico que exalta a produtividade, quando o docente toma consciência da perda de sua identidade profissional, ele se vê em uma bifurcação atroz, ou ele opta por uma prática autônoma que pode não estar de acordo com as expectativas pré-estabelecidas e que, portanto, não será mensurada pelos instrumentos gerenciais, ou passa a fazer parte da engrenagem gerencial que lhe é imposta, perdendo gradativamente a autonomia que tange a sua prática profissional, mas apresentando os resultados esperados.

Vale ressaltar que mesmo que haja a busca contínua pela reificação da educação, esta possui peculiaridades que são extremamente discrepantes dos frutos do capitalismo. Diferente das produções comercializadas no atual sistema econômico, o produto da educação não pode ser milimetricamente calculado, pois está diretamente associado a questões abstratas, não tangíveis, variando conforme os diferentes contextos e sujeitos, e, conseqüentemente, sendo impossível seu controle total. Ainda assim, segundo Hill (2003), os professores são vistos pelos capitalistas como perigosos, pois para manter a permanência do capitalismo o Estado busca assegurar que não haja pedagogias opostas à produção acrítica de força de trabalho.

Devido a sua configuração subjetiva, a educação pode apresentar resultados completamente adversos entre si, agindo tanto em prol da autonomia quanto promovendo a alienação dos indivíduos expostos a ela. Embora, como destaca Enguita (1989), já no início do período industrial a escola tenha se mostrado facilitadora do processo de exploração dos trabalhadores, moldando os indivíduos para que se tornem mais dóceis, quando direcionada a outro viés, pode, pelo contrário, promover a conscientização da exploração a qual os sujeitos estão sendo submetidos.

Diante desta constatação, uma das formas de continuar regulando o trabalho docente é questionando sua atuação autônoma por meio da veiculação da concepção de que para que se tenha uma boa educação o trabalho dos profissionais e das instituições deve ser controlado e seguir alguns “padrões de qualidade”. Mais do que isso, o ataque ao ensino público, além de servir para legitimar o engessamento da educação, ajuda a endossar a ideia de que o ensino deve ser privatizado, abrindo este tão promissor campo de atuação mercadológico.

Neste cenário, a avaliação externa aparece fortemente no controle dos processos educativos, sendo defendida como instrumento de garantia da qualidade educacional. De acordo com Souza e Oliveira (2003), no cenário das reformas educacionais, a avaliação tem duas potencialidades funcionais, por um lado aparece como mecanismo de controle que garante que

ocorra o processo de ensino-aprendizagem independentemente de como ocorra, e por outro, legítima processos úteis ao mercado, como a competitividade.

Para além do controle do professor por meio dos processos avaliativos, há tentativas contínuas de desmoralização dos docentes e da educação pública. Neste contexto, o MEC e os professores são frequentemente acusados de promoverem ideologias políticas e religiosas ou de atingirem “a moral e os bons costumes”, havendo a alegação de que a atuação da escola tem influenciado os discentes em sua formação política, ideológica ou religiosa.

No ano de 2016 surgiu uma ampla discussão em relação ao movimento intitulado “Escola sem partido”, que afirma representar pais e alunos contrários a doutrinação ideológica em salas de aula. De acordo com matéria intitulada *Entenda a polêmica em torno do “Escola sem Partido”*, publicada no portal G1 em 03 de agosto de 2016, o assunto tornou-se polêmico ao ser debatido em Câmaras Municipais, Assembleias Legislativas e no Congresso Nacional, onde ocorreu a criação de projetos de lei inspirados no movimento.

Um dos projetos mais divulgado e discutido, em especial devido a abertura de uma consulta pública na página do Senado Federal, foi o Projeto de Lei do Senado nº 193/2016. O projeto previa a inclusão do “Programa Escola sem Partido” na LDB, defendendo a neutralidade política, ideológica e religiosa no âmbito escolar e alegando que os estudantes devem receber educação religiosa e moral de acordo com as convicções de seus pais, além de conter ataque direto ao que intitulam ideologia de gênero, claramente exposto no parágrafo único do artigo 2º, que opõe-se à intromissão na assim chamada “identidade biológica de sexo”. O projeto prevê em seu artigo 5º, que no exercício de suas funções o professor:

- I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;
 - II - não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
 - III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;
 - IV - ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;
 - V - respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;
 - VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.
- (SENADO FEDERAL, 2016, p. 180)

O projeto pressupõe ainda a fixação de cartazes nas paredes das instituições escolares, contendo o conteúdo da lei e a criação de um canal de comunicação destinado a denúncias sobre o seu descumprimento, as quais, segundo a proposta, seriam encaminhadas ao Ministério Público.

Com a justificativa de que teria o intuito de evitar a doutrinação política e ideológica exercida pelos professores, este projeto teve adesão de parte da população, em especial da população cristã, mas enfrentou massiva rejeição de professores, alunos e entidades educacionais, que intitularam o projeto de “Lei da mordaza” e promoveram manifestações, passeatas e paralisações em prol da não aprovação de tais medidas. Tal projeto foi retirado pelo autor em 21 de novembro de 2011 e seu arquivamento aconteceu em 30 de novembro de 2017. Apesar disso, um projeto semelhante (PL 7180/2014) ainda tramita na câmara dos deputados.

O texto que compõe os artigos da proposta parece justo e até mesmo atraente, mas quando se observa a justificativa e a argumentação por trás da proposição, fica evidente que o intuito é evitar a conscientização dos educandos quanto aos processos de exploração e de dominação ideológico-políticos presentes em nossa sociedade. Para além disso, é mais uma forma de ancorar os professores no prescrito, no que os especialistas ou até mesmo não especialistas determinem que se deve pregar, promovendo maior eficácia do controle a distância, pois o estímulo ao debate ou a argumentação acabariam ficando travados pelo medo de que as discussões sobre questões históricas ou científicas fossem julgadas como um desrespeito ou ataque às convicções familiares.

Frigotto (2016) destaca que o processo de desqualificação da educação pública com o intuito de abrir caminho para a gestão privada e para sua apropriação em relação a conteúdo, método e forma é preocupante, já que com isso se desclassifica a formação e trabalho docente fazendo com que estes passem a apenas entregarem conhecimentos pré-definidos por especialistas orientados por bancos, associações e institutos empresariais. Segundo o autor, ao contrário do que divulga o movimento “Escola sem Partido”, na prática, este projeto defende uma escola do partido absoluto e único da intolerância em relação às diferentes formas de se ver o mundo, ameaçando os fundamentos da liberdade e democracia, e conduzindo à eliminação do diferente.

Outro exemplo recente de tentativa de desqualificação das escolas públicas e de seus profissionais foi a veiculação nas redes sociais de textos e vídeos, sendo que dentre estes há um discurso realizado em janeiro de 2016 por um deputado federal, nos quais o MEC foi acusado de ter distribuído cartilhas com conteúdo sexual discrepante em relação a faixa etária dos alunos nas escolas públicas do país, o que estimularia o ingresso precoce na vida sexual.

Diante da repercussão das acusações, ocorreu um esclarecimento por parte do MEC. Por meio de publicação intitulada *MEC não distribuiu nas escolas livro de educação sexual citado em vídeo na internet*, divulgada no Portal Brasil, esclarece-se que segundo o Ministério da Educação “não há qualquer vinculação entre o ministério e o livro, já que a obra tampouco consta nos programas de distribuição de materiais didáticos levados a cabo pela pasta.” (BRASIL, 2016a), afirmando ainda que em 2013 o ministério já havia respondido oficialmente sobre a suposta distribuição ocorrida também naquele ano.

Estes são apenas dois exemplos de acusações que, embora imbuídas de um discurso moral e religioso, agem em prol do ataque às instituições escolares e desmoralizam a atuação autônoma dos docentes. Evidenciando, também, preocupação com a influência destes profissionais na formação política dos alunos, visto que diante das contínuas denúncias de corrupção e ataque direto aos direitos sociais, houve um amplo movimento dos civis em prol de mudanças nos rumos da política nacional, o que pelo que se vê foi parcialmente atribuído às “influências ideológicas” dos docentes.

Há tempo que a culpabilização dos docentes tornou-se rotineira. Os professores são responsabilizados pela má qualidade da educação, por não incentivarem a autonomia, por não falarem a “língua dos alunos”, por não conscientizá-los sobre os perigos das drogas e doenças sexualmente transmissíveis, por não promoverem aulas diferenciadas, pelo alto índice de analfabetos funcionais, pelos péssimos resultados no Ideb, por não atuarem na diminuição das desigualdades, por não combaterem o bullying e por deixarem maus tratos familiares acontecerem. Um leque de atribuições que vai muito além dos muros da escola, mas que, aos poucos, são transpostos do Estado para estas instituições.

Todo o histórico de legitimação da desresponsabilização do Estado com os entes sociais advindo da política neoliberal foi o pano de fundo para que hoje os entes federados passassem para o tão desejado papel de coadjuvantes da educação. Até mesmo os textos acadêmicos incentivam essa inércia do Estado por meio da responsabilização dos professores em relação aos maus resultados. Não é por acaso que a bandeira “Professor trabalha por amor”, presente no senso comum e amplamente divulgada em propagandas veiculadas nos meios de comunicação é até hoje tão levantada. Enquanto salvador da pátria, título muito incentivado por vários autores, o professor teria que atuar como o ser consciente que deve incentivar a criticidade e levar os indivíduos a conquistarem seu espaço e a ultrapassarem as artimanhas de controle neoliberais.

Porém, não se pode ignorar o fato de que o docente também está envolvido na engrenagem neoliberal, ele pode até trabalhar com amor, mas não trabalha por amor. Enquanto

trabalhador assalariado, o professor está imerso no sistema capitalista e dele retira seu sustento. Para transferir suas responsabilidades sem que com isso perca seu controle sobre o trabalho docente o governo mantém as amarras estruturais e organizacionais ao mesmo tempo em que promove as ideologias necessárias para a manutenção de profissionais submissos aos seus desmandos.

Neste contexto, a avaliação externa apresenta-se então como um importante instrumento de regulação, pois “através da avaliação pode-se dar aumento (neoconservador) do poder de controle central do Estado em torno dos currículos, da gestão das escolas e do trabalho dos professores” (COELHO, 2008, p. 249), o que aponta para a necessidade de os educadores desenvolverem uma visão crítica sobre tais instrumentos, garantindo a manutenção de sua própria autonomia e identidade profissional.

Diante do exposto, para compreendermos como a avaliação tem se consolidado enquanto um dos principais mecanismos das reformas gerenciais para manutenção do controle do poder estatal sobre a educação, abordaremos na próxima seção a trajetória de valorização das avaliações em larga escala em nosso país e sua atuação no domínio sobre o trabalho dos profissionais da educação.

2 TRAJETÓRIAS E CONTEXTOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

Nesta seção nos propusemos a realizar um resgate histórico da utilização das avaliações em larga escala no Brasil, abordando sua progressiva valorização enquanto instrumentos de controle de qualidade que, associados a criação do Ideb, têm contribuído para a responsabilização dos sujeitos pelos resultados educacionais e para desobrigação do Estado enquanto mantenedor da educação.

Abordando as características das avaliações que compõem o Saeb e as contradições presentes nos instrumentos de coleta de dados do Ideb, evidenciamos as fragilidades dos mecanismos utilizados pelo Estado como parâmetros de controle do desenvolvimento educacional no país, ressaltando a atual estrutura tecnicista destes instrumentos de controle voltada a resultados quantitativos, que contribuem para a manutenção dos ideais neoliberais e influenciam na prática pedagógica.

2.1 Histórico das avaliações em larga escala no Brasil

É inegável o grande movimento global que vem ocorrendo nas últimas décadas em torno da utilização das avaliações externas para delinear ou justificar políticas públicas no âmbito educacional. Em consonância com esta realidade, no Brasil, o fortalecimento das avaliações em larga escala ocorreu a partir dos anos 1980, havendo a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica em resposta às pressões dos organismos internacionais que, embalados pelos discursos dos reformadores educacionais, defendem um controle mais ativo sobre o ensino para a garantia de que os objetivos de homogeneização da educação mundial e de formação de uma cultura global sejam atingidos, promovendo por consequência a sustentação da globalização neoliberal.

Vários autores, como Bonamino e Franco (1999), Coelho (2008), Dias Sobrinho (1996), Gatti (2015) e Yanaguita, (2011), destacam a influência das organizações internacionais, em especial do Banco Mundial, na realização de reformas educacionais. Fazendo referência a diferentes pesquisas, Bonamino e Franco (1999) evidenciam que em detrimento da grande ênfase dada pelo Banco Mundial (BM) às questões gerenciais, ele não demonstra a mesma preocupação com temas pedagógicos, além disso, ressaltam que o BM direciona às políticas para uma atuação voltada às preocupações financeiras e a um reducionismo das diretrizes educacionais e visões sobre o currículo, priorizando o que chamam de habilidades cognitivas básicas.

Essa ideia de básico tem delineado as propostas educacionais e, ao contrário do que deveria ser a lógica do ensino e aprendizagem, o currículo deixou de nortear a prática educativa e passou a ser definido pelas cobranças externas do que deve ser o mínimo, reduzindo tanto a atuação docente como o aprendizado dos educandos. Na contramão da melhoria da educação por meio da ampliação curricular e do ensino, assistimos a um reducionismo contínuo, voltado às habilidades básicas, hoje disseminadas como o domínio da leitura e escrita (não necessariamente funcional) e das operações fundamentais de matemática. Nesse contexto, os aprendizados menos técnicos e que apontam para a reflexão filosófica ou ampliação da visão de mundo, deixam de ser valorizados, tornando-se marginais no currículo educacional. (FREITAS, 2012b).

Foi no início da década de 1930 que surgiu, principalmente nos EUA, o interesse pela avaliação do processo educativo, o que anteriormente não era motivo de preocupação, pois sendo destinada e controlada pela elite, a educação não era massiva. Apesar da existência de tal preocupação, o primeiro grande levantamento educacional em larga escala nos EUA só ocorreu em 1965, originando o relatório Coleman (HORTA NETO, 2007).

O Relatório Coleman (Coleman, 1966) foi, provavelmente, uma das mais influentes pesquisas de levantamento na área de educação. Para estudar em que medida as diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e origem social afetariam as oportunidades de educação, o governo americano realizou uma pesquisa a partir de uma amostra de 645 mil alunos, distribuídos por cinco níveis de estudos diferentes, e coletou dados sobre as características das escolas freqüentadas, do corpo docente, dos alunos e suas famílias. Através da aplicação de cinco grupos de testes, que objetivavam medir competências verbais e não verbais, procurou-se conhecer a variabilidade entre as escolas, de modo a subsidiar a implementação de políticas de melhoria escolar. (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 102)

Resultado da Lei dos Direitos Civis de 1964, que objetivava resgatar os direitos da população negra nos EUA, este relatório tinha o intuito de verificar a variação de conhecimentos adquiridos pelos estudantes e acabou apontando, pela primeira vez, a grande relação entre as variáveis socioeconômicas e os resultados educacionais dos discentes (HORTA NETO, 2007).

Pesquisas realizadas posteriormente na Inglaterra e na França, apresentaram resultados similares. Apesar das críticas em torno dos aspectos técnicos e derivações políticas de quando foi elaborado o relatório, nos anos 1970, por meio de investigação mais cuidadosa, chegou-se a conclusões parecidas. Embora não tenha ocorrido em nosso país uma pesquisa de igual natureza e abrangência, isto também pode ser observado no Brasil, visto que alguns dados

parciais apontam para a mesma direção de influência das questões socioeconômicas. O relatório Coleman colocou em dúvida a afirmativa de papel redentor da educação. (BONAMINO; FRANCO, 1999)

Segundo Gatti (2015), nos anos 1960 surgiu com força a preocupação com os processos avaliativos escolares mais criteriosos e com instrumentos de avaliação mais objetivos. Nessa década e na seguinte, profissionais brasileiros receberam formação inclusive no exterior. Vianna (2014) assevera, porém, que, diferente do que ocorre em outros países, nos quais as avaliações são de responsabilidade das universidades ou de fundações privadas contratadas para este fim, no Brasil, geralmente, são promovidas por órgãos governamentais federais ou estaduais, muitas vezes com a colaboração de instituições como universidades ou fundações.

Em nosso país, a princípio, houve tentativas mais isoladas de avaliação, a exemplo temos a experiência realizada pela Fundação Brasileira para o Ensino de Ciências (Funbec) nos anos 1960 e 1970, que ao instaurar um programa de novos currículos deu início também a uma avaliação de seus programas. (VIANNA, 2014). “Essa atividade pioneira, entretanto, não teve continuidade em outras instituições, perdendo-se essa rara oportunidade para o desenvolvimento de *know-how*²⁸ e a formação de capacitações na área de avaliação.” (VIANNA, 2014, p. 27).

Outra iniciativa importante foi a criação em 1966 do Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP) na Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, que passou a desenvolver e a estudar testes educacionais. A equipe desse centro elaborou provas das quatro grandes áreas de ensino (Linguagem, Matemática, Ciências Físicas e Naturais e Estudos Sociais) destinadas às últimas séries do ensino médio e realizou pesquisa com alunos desse período escolar por meio de questionários abordando questões socioeconômicas e suas aspirações. (GATTI, 2015). “Esta pode ser considerada a primeira iniciativa relativamente ampla, no Brasil, para verificação da aquisição de conhecimento e sua relação com diferentes variáveis, como sexo, nível socioeconômico, e outras.” (GATTI, 2015, p. 40)

Em meados dos anos 1970 um estudo avaliativo foi desenvolvido no Brasil e em outros países da América Latina pelo Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana (ECIEL), ele era composto por questionário envolvendo o processo escolar, nível socioeconômico e aspirações e um exame de leitura e ciências, além de coleta de dados dos profissionais e das escolas. Nesta época também foram utilizadas amostras para testar instrumento de medida sobre o desempenho dos alunos da primeira série em relação à leitura,

²⁸ Termo inglês que significa “saber como” e se refere ao desenvolvimento de conhecimentos inovadores.

escrita e matemática, derivado de estudos realizados na atual cidade do Rio de Janeiro e de outros em convênio com o INEP, porém a preocupação com a avaliação sistemática do rendimento escolar em nível nacional só foi aparecer a partir de 1988, havendo, em 1990, a implantação de um sistema nacional de avaliação da educação básica. (GATTI, 2015)

O discurso de busca pela modernização e eficácia propagados internacionalmente acabaram impulsionando o Brasil a adentrar no mecanismo do controle total. E, nesse contexto, a avaliação tornou-se instrumento central para alinhar a educação aos propósitos internacionais.

As perspectivas economicista e tecnicista no tratamento da questão da avaliação educacional, ao lado do questionamento acadêmico e social da qualidade do ensino e da reivindicação de descentralização, concorreram para que, no início dos anos 80, fossem iniciadas, pelo Estado, as experiências de avaliação em larga escala e, ao final da década, fosse implantado um sistema nacional de avaliação, com vistas à modernização do setor educacional. (COELHO, 2008, p. 232)

Entre 1985 e 1986 iniciou-se discussões sobre a implantação de um sistema de avaliação nacional no Brasil, período em que o Projeto Edurural, financiado com recursos do Banco Mundial, estava sendo colocado em prática e, para o qual surgiu a necessidade de um instrumento para medida de sua eficácia. Estudou-se, então, a elaboração de uma pesquisa para avaliar os resultados do Edurural, analisando o desenvolvimento dos alunos beneficiados em relação a outros (BRASIL, 2011).

Gatti (2015) aponta o Projeto Edurural como um bom exemplo de estudos dessa natureza. Segundo a autora, ele foi um marco histórico da década de 1980. Com metodologia clara e bem definida, o projeto foi desenvolvido em todos os estados do Nordeste brasileiro, ocorrendo avaliação do gerenciamento do projeto geral e localmente, assim como de características das escolas, docentes e famílias, evidenciando aspectos relevantes e verificando as contribuições e impasses do programa. Foram realizados também, seminários sobre os resultados e houve consequências advindas desses resultados sobre as políticas vigentes (GATTI, 2015).

No fim dos anos 1980 debates apontavam um alto índice de fracasso escolar, entendido como repetência e evasão escolar, também tornou-se evidente a falta de dados sobre o rendimento dos alunos e, diante disso, ocorreram no MEC discussões sobre o assunto. Ao final de 1987 houve a proposta de uma avaliação de rendimento escolar experimental em 10 capitais brasileiras, o que abrangeu 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries, abordando Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Esse estudo piloto tentou abarcar as diferentes realidades do país e, após essa etapa, foram realizadas discussões sobre os resultados e as questões que o influenciaram nas diferentes

localidades, culminando em sua expansão. Com o apoio da Secretaria de Ensino de Segundo Grau do Ministério da Educação, houve também uma avaliação de rendimento escolar de alunos do 3º ano do ensino médio (GATTI, 2015).

Em 1988, foi instituído o Sistema de Avaliação da Educação Primária (Saep) por iniciativa do MEC, sistema que após as alterações da Constituição de 1988 passou a se chamar Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ficando sua aplicação sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a partir de 1992 (BRASIL, 2011). A aplicação piloto do Saep foi realizada nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, porém, dificuldades financeiras impediram o prosseguimento do projeto, que só deslançou em 1990 após a Secretaria Nacional de Educação Básica alocar recursos para a realização do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (BONAMINO; FRANCO, 1999).

A primeira aplicação do Saeb, ocorrida em 1990, teve caráter amostral e direcionou-se à alunos de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries, suas questões eram baseadas em currículos estaduais, havendo também levantamento de dados em nível nacional. A segunda aplicação da avaliação ocorreu em 1993, com o mesmo público alvo da primeira, ela foi estruturada pelos eixos: rendimento do aluno; perfil e prática docente e perfil dos diretores e formas de gestão escolar (INEP, 2013).

A assinatura da Portaria nº 1.795, que institucionalizou o Saeb como processo nacional de avaliação, ocorreu em 27 de dezembro de 1994. A partir de 1995, no início da gestão FHC, foram levantadas questões sobre a validade da avaliação do Saeb e um estudo encomendado pelo Inep apontou para a necessidade de modificações em seus instrumentos e técnicas. Diante deste estudo, o Saeb deixou de avaliar as séries anteriormente examinadas e direcionou-se a 4ª e 8ª série do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. Incluindo também escolas privadas, foram introduzidas novas metodologias estatísticas para ampliação da quantidade de conhecimentos avaliados e foi elaborada uma escala nacional de proficiência para comparar os resultados (HORTA NETO, 2007).

A incorporação da Teoria de Resposta ao Item (TRI), ocorrida a partir de 1995, viabilizou a comparação entre os ciclos de avaliação. Por meio da avaliação amostral dos alunos matriculados nos últimos anos das etapas da educação básica, passou a ser realizada a divulgação dos resultados por rede de ensino com agregação nacional, regional e estadual. (BRASIL, 2011). Segundo o Inep:

A TRI permite a utilização de um grande número de itens em uma única avaliação, distribuídos em vários cadernos de teste, e não somente uma prova única, mas garantindo os resultados em uma mesma escala tanto para os

parâmetros dos itens quanto para as proficiências (medida de desempenho) dos indivíduos avaliados. Essa metodologia teve origem em um artigo de Frederick M. Lord, de 1952, mas apenas pode ser aplicada na década de 1980, graças ao desenvolvimento das técnicas estatísticas e do avanço computacional. A TRI possibilitou um grande avanço na área de avaliação, pois permitiu a criação de uma escala de desempenho por área curricular, comum a diferentes anos escolares e anos de aplicação. Isso possibilita o monitoramento do desempenho de uma população de alunos em diferentes séries escolares e ao longo dos anos. (INEP, 2017f, p. 6).

Klein (2015) ressalta que na Teoria Clássica dos Testes a interpretação dos resultados fica presa a uma única prova (ou provas muito similares) e ao grupo de indivíduos avaliados, dificultado a comparação de resultados. Sendo assim, a TRI mudaria o foco para a análise de cada item, “[...] a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência (habilidade) do aluno (variável latente, não observável) e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens.” (KLEIN, 2015, p. 189-190). Nessa metodologia, para interpretação dos resultados é necessário a associação de conhecimentos e habilidades a diferentes níveis de uma escala.

Por meio de uma consulta nacional em relação aos conteúdos e currículos praticados nas escolas, foram desenvolvidas, em 1997, Matrizes de Referência contendo a descrição das competências e habilidades esperadas dos educandos de cada série avaliada, de modo a promover maior precisão técnica na elaboração dos testes e na análise de seus resultados. (BRASIL, 2011)

Nas aplicações de 1997 e 1999, “[...] a matriz com descritores das etapas próprias do ensino teve as competências categorizadas em três níveis de ações e operações mentais, que se diferenciavam pela qualidade das relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto do conhecimento [...]” (INEP, 2013, p. 9). A matriz de referência de 1997 foi composta pelas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Física, Química e Biologia; já em 1999, além dessas áreas, História e Geografia também foram incluídas. Nos anos subsequentes os testes restringiram-se à Língua Portuguesa e Matemática (INEP, 2013). Sendo que, no ano de 2013, houve a inclusão da avaliação de ciências em caráter experimental, sem continuidade de tal aplicação.

A Portaria nº 839, de 26 de maio de 1999, revogou a Portaria nº 1.795/94. Segundo o documento legal, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) teria o objetivo de “[...] monitorar a qualidade do ensino, a equidade e a eficiência do sistema de educação básica [...]” (BRASIL, 1999). A portaria instituiu ainda o Comitê Consultivo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Comsaeb), com a função de prestar apoio ao Inep

em relação ao Sistema de Avaliação, sendo composto por presidente e diretor de avaliação da educação básica do Inep e por representantes do Conselho Nacional de Educação (CNE), do MEC, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) (BRASIL, 1999).

A sexta aplicação do exame ocorreu em 2001. Neste ano, houve o aprimoramento da matriz de referência do Saeb conforme a LDB, as Diretrizes Curriculares e a nova dinâmica da época. Isso se deu por meio de consulta na qual os professores e equipes de ensino verificaram a compatibilidade das matrizes com os currículos estaduais das disciplinas avaliadas. As novas matrizes elaboradas reuniram, além do conteúdo, competências e habilidades esperadas, ocorrendo também aperfeiçoamento dos questionários. (INEP, 2013)

Segundo Silva (2010), a princípio os ciclos de avaliação do Saeb se davam trianualmente, mas o mesmo foi aprimorado e ampliado, abarcando novas avaliações. Hoje, a avaliação da educação básica é realizada pelo Inep e tem periodicidade bianual. Porém, “[...] o Instituto não realiza todo o processo sozinho, pois recebe assessoria de empresa especializada na constituição de base de dados e na produção das escalas de proficiência, que é contratada por meio de licitação internacional.” (SILVA, 2010, p. 430)

Em 2005, durante a gestão do governo Lula, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi reestruturado, até então composto por uma única avaliação, com a Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, ele passa a abarcar a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil. Visto que o parágrafo 1º da dada portaria estabelece que a Aneb manteria “[...] os objetivos, características e procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até agora pelo SAEB [...]” (BRASIL, 2005), Aneb passa a ser a nova nomenclatura da avaliação até então chamada de Saeb. Ainda hoje observa-se em documentos legais a referência à Saeb como uma avaliação. Porém, conforme esclarece a matéria intitulada *Avaliações da aprendizagem* disponível no portal do MEC, por manter as mesmas características da avaliação anterior, a tradicional utilização do termo Saeb foi mantida nas publicações e demais materiais de divulgação do exame amostral.

Além do amplo conjunto de avaliações, em 2007 também foi criado pelo Inep o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) com o intuito, segundo discurso governamental, de que houvesse uma espécie de termômetro da qualidade educacional em nosso país.

“Ainda que os objetivos perseguidos sejam discutíveis do ponto de vista do paradigma adotado – a eficácia do sistema –, a educação nacional passa a ser orientada na mesma direção,

sendo a qualidade da educação básica referenciada no Ideb.” (OLIVEIRA, 2011b, p. 329). As políticas implementadas no governo Lula, voltadas ao controle da “qualidade” segundo os critérios mercadológicos, fizeram com que a educação fosse cada vez mais direcionada a resultados quantitativos, ou seja, ao aumento do atendimento de alunos em termos numéricos e a resultados nos indicadores educacionais, independente de como estes são alcançados.

Com a disseminação da ideia advinda das políticas de responsabilização de que a avaliação se faz necessária para que haja controle de qualidade, a valorização dos exames educacionais não se restringiu ao governo Lula. Em 2013, a Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, incluiu a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no aparato avaliativo do Saeb e, de acordo com a dada portaria a ANA tem o intuito de avaliar a qualidade, equidade e eficiência do ciclo de alfabetização e de obter informações em relação às unidades escolares. (BRASIL, 2013). Com foco na alfabetização, essa avaliação é aplicada anualmente aos educandos do 3º ano do ensino fundamental de escolas públicas, considerado último ano do ciclo inicial de alfabetização, e possui caráter censitário, ou seja, abarca todos ou a maior parte dos educandos do ano avaliado.

Assim como a ANA, a Anresc/ Prova Brasil é censitária. Esta avaliação é destinada à alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental regular de escolas públicas rurais e urbanas, com turmas de no mínimo 20 alunos, apresentando resultados por unidade escolar e redes de ensino. (INEP, 2017a)

Já a Aneb é amostral e aplicada a turmas de 5º e 9º ano do ensino fundamental com 10 a 19 alunos e ao 3º ano do Ensino Médio regular de escolas com mais de 10 alunos, abrangendo instituições públicas, urbanas e rurais. Também se estende a escolas privadas que possuam tais séries com turmas compostas por mais de 10 alunos. Como a Aneb avalia instituições e alunos que não atendem os critérios de participação da Anresc, onde ocorre avaliação exclusivamente por meio da Aneb os resultados são apresentados por regiões geográficas e unidades da federação. Os sorteios das escolas que participam da Aneb consideram a dependência administrativa, a unidade da federação, a localização, a área e o porte da escola. (INEP, 2017a)

Recentemente houve uma nova modificação no Saeb, a Portaria nº 564, de 19 de abril de 2017, alterou a Portaria nº 482/2013, incluindo as especificações de público-alvo das avaliações do Saeb no artigo 6º da dada portaria. A datar desta alteração, ocorreu mudança no que se refere aos indivíduos avaliados, pois a avaliação do 3º ano do ensino médio passou a ter caráter censitário. Além disso, o documento afirma que as escolas privadas participarão do sistema de avaliação mediante assinatura de termo de adesão e pagamento de um valor fixado

conforme a quantidade de alunos atendidos pelas instituições. (BRASIL, 2017b). Segundo a portaria, participarão do Saeb:

I - todas as escolas públicas, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam dez ou mais estudantes matriculados em turmas regulares de 3º ano do Ensino Fundamental, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental;

II - todas as escolas públicas e privadas, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam pelo menos dez estudantes matriculados em turmas regulares na 3ª série do Ensino Médio ou na 4ª série do Ensino Médio, quando esta for a série de conclusão da etapa; e

III - uma amostra de escolas privadas, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam estudantes matriculados em turmas regulares de 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, distribuídas nas vinte e sete unidades da Federação. (BRASIL, 2017b)

Esta alteração permitirá o cálculo individual do Ideb das escolas que oferecem o Ensino Médio. Segundo matéria publicada no portal do Inep, a partir de 2018 já haverá a publicação do Ideb das escolas que cumprirem os critérios, afirmando ainda que “com o encerramento da divulgação do Enem por Escola, que apresentava dados estatisticamente inadequados para a avaliação de sistemas de ensino e escolas, a população terá uma avaliação mais ajustada das instituições de ensino brasileiras.” (INEP, 2017e).

Todas as avaliações que compõem o Saeb possuem provas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo seus resultados complementados por questionários contextuais. Porém, a Anresc e a Aneb têm periodicidade bianual e seus escores são utilizados no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

“Os questionários contextuais são respondidos pelos alunos, professores e diretores, fornecendo informações sobre fatores socioeconômicos e de contexto que podem estar associados ao desempenho escolar.” (INEP, 2015a, p. 7). O aplicador da avaliação também preenche um questionário contextual da escola, contendo questões relativas a infraestrutura da instituição e recursos. Tendo em vista que as avaliações abordam apenas os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, somente os professores dessas disciplinas respondem os questionários destinados à docentes. (INEP, 2015a). É válido ressaltar ainda, que no caso da ANA, dada a faixa etária a qual se destina, os questionários não são respondidos pelos educandos.

Os questionários propostos aos docentes contém questões sobre formação, experiência profissional, características funcionais, desenvolvimento profissional (formação continuada), hábitos culturais e de leitura, utilização de recursos audiovisuais e didáticos, integração da equipe escolar e gestão, percepção sobre os problemas de aprendizagem, violência na escola,

expectativas em relação à trajetória dos educandos, escolha e qualidade do livro didático, utilização do tempo em sala de aula e práticas pedagógicas. O questionário voltado aos diretores é composto por identificação profissional (formação, experiência, características funcionais), características da equipe escolar, políticas, ações e programas escolares, merenda escolar, problemas da escola e dificuldades de gestão, recursos financeiros, escolha e recebimento do livro didático, violência na escola e estrutura do ensino religioso. O questionário dos educandos aborda características pessoais como cor, sexo e idade, situação socioeconômica, escolaridade dos pais ou responsáveis, participação dos responsáveis na vida escolar do aluno, rotinas culturais e pessoais, trajetória escolar e rotina de abordagem de atividades para casa pelos docentes.

A análise destes instrumentais pode permitir a associação dos escores das provas à situação socioeconômica, cultural e de recursos materiais e pessoais dos educandos, da comunidade escolar e do local onde a instituição se insere, favorecendo a contextualização dos resultados. Porém, dificilmente ocorre essa análise conjunta dos dados por parte dos indivíduos, principalmente quando se tem acesso a estes por meios de comunicação que não analisam os dados criticamente e que divulgam os resultados com base no *ranking* do Ideb, índice que não incorpora estas variáveis.

O quadro a seguir apresenta de forma simplificada as principais características da Aneb e da Anresc em suas diferentes aplicações realizadas até o ano de 2015, conforme o público-alvo, abrangência, formulação dos itens e áreas de conhecimento abordadas.

Quadro 1 – Características da aplicação das avaliações Aneb e Anresc²⁹

Anos	Público-alvo	Abrangência	Formulação de itens	Área do conhecimento/ disciplinas avaliadas
1990 1993 1995	1 ^a 3 ^a 5 ^a e 7 ^a séries do EF	Escolas públicas Amostrais	Currículos de sistemas estaduais	Língua portuguesa, Ciências Naturais, Redação, Matemática
1997	4 ^a e 8 ^a série do EF 3 ^a série do EM	Escolas públicas e Escolas particulares Amostrais	Matrizes de referência – Avalia competências / Define descritores (conteúdos curriculares + operações mentais)	Língua portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia
1999	4 ^a e 8 ^a série do EF 3 ^a série do EM	Escolas públicas e Escolas particulares	Matrizes de referência – Avalia competências / Define descritores	Língua portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física,

²⁹ Até a edição de 2003 o Saeb ainda era composto por uma única avaliação, deste modo, o quadro apresenta a estrutura das avaliações Aneb e Anresc a partir de 2005, sendo que a Aneb (substituta do antigo Saeb) se manteve amostral e aplicada em escolas com no mínimo 10 alunos por turma e a Anresc (Prova Brasil) avalia de forma censitária escolas com pelo menos 20 estudantes nas séries/anos avaliados. (INEP, 2015c).

		Amostral	(conteúdos curriculares + operações mentais)	Química, Biologia, História e Geografia
2001 2003	4ª e 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas e Escolas particulares Amostral	Matrizes de referência – Avalia competências / Define descritores (conteúdos curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa e Matemática
2005 2007 2009 2011	4ª e 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas e Escolas particulares Amostral + Extratos censitários - Ideb	Matrizes de referência – Avalia competências / Define descritores (conteúdos curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa e Matemática
2013³⁰ 2015	5º e 9º anos do EF 3ª série do EM	Escolas públicas e Escolas Particulares Amostral + Extratos censitários Ideb	Matrizes de referência – Avalia competências/ Define descritores (conteúdos curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa e Matemática

Fonte: Elaborado pela autora, com base no original (INEP, 2015c).

No quadro, observa-se que as mudanças realizadas nestas avaliações estão mais associadas a sua abrangência do que a sua estrutura. No que se refere às áreas de conhecimento, nota-se tentativas recorrentes de experiências em torno da abordagem para além das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o que até hoje não manteve linearidade. Quanto a composição do público-alvo, embora este público tenha se restringido em relação às primeiras aplicações, isso ocorreu devido à ideia de que a avaliação ao final dos ciclos de aprendizagem poderia ser mais eficaz. A metodologia de formulação dos itens manteve certa estabilidade, pois, desde 1997, são utilizadas matrizes de referência com avaliação de competências e definição de descritores. Outro fator evidente é a tendência à expansão dessas avaliações por meio da adoção da abordagem censitária a partir da criação da Anresc em 2005.

Além das avaliações que compõem o Saeb, no que se refere a educação básica também foi instituída pela Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, a Provinha Brasil. Até o ano de 2016, esta avaliação, destinada às turmas de 2º ano do ensino fundamental, era disponibilizada pelo Inep às redes de ensino no início e no fim do ano letivo, permitindo

³⁰ No ano de 2013 foi aplicado um pré-teste em caráter experimental com os conteúdos de Ciências Naturais, História e Geografia, destinado aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e ao 3º ano do Ensino Médio, sem que este gerasse resultados para a edição.

comparabilidade entre os resultados e facilitando o diagnóstico de aprendizagem dos educandos.

Diferente das demais avaliações, os resultados da Provinha Brasil não eram divulgados externamente e dependiam da adesão das secretarias de educação. Porém, no dia 20 de fevereiro de 2017, foi publicado pelo Inep o Ofício nº127/2017/GAB-INEP, direcionado às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, o qual comunica que, a partir do dado ano, a avaliação não será mais realizada. A justificativa para descontinuar a avaliação foi de que a ANA também teria objetivos similares, que a publicação da Base Nacional Comum estaria iminente e de que há necessidade de revisão das matrizes de referência da prova. No fim de 2016 já houve indícios de que a avaliação não fazia parte das prioridades governamentais, na ocasião, ela foi disponibilizada apenas em versão online com a justificativa de restrições financeiras.

Propondo a ampliação do sistema de avaliação da educação básica brasileira, a Portaria nº 369, de 5 de maio de 2016, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) em substituição ao Saeb. Segundo o artigo 1º da Portaria 369/2016, o Sinaeb teria “o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação da educação básica em todas as etapas e modalidades, considerando suas múltiplas dimensões [...]”. (BRASIL, 2016b).

A proposta da portaria era de que o novo sistema avaliativo, além das avaliações que já compõem o Saeb, incorporasse também a Provinha Brasil (já existente, mas que não compõe o Saeb) e a Avaliação Nacional da Educação Infantil (Anei), que ainda seria regulamentada. Embora se assemelhe ao Saeb, a portaria que havia estabelecido o Sinaeb deixava clara sua amplitude, pois propunha que o novo sistema se articulasse ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), produzindo indicadores de rendimento escolar, avaliação institucional, e que, no prazo de 2 a 3 anos, fossem criados novos instrumentos para avaliação de diferentes modalidades da educação básica. O artigo 3º da portaria estabelece:

Art. 3º O SINAEB produzirá:

- I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos estudantes e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;
- II - indicadores de avaliação institucional, em conformidade ao estabelecido no art. 1º; e
- III - o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Ideb, agregará a este o Índice de Diferença do Desempenho esperado e verificado - IDD dos estudantes da educação básica, entre outros. (BRASIL, 2016b, p. 26).

Segundo Freitas (2016), o IDD pode ser um índice destrutivo para a educação pública no Brasil, sendo mais uma conquista dos reformadores empresariais com potencial para comprometer o futuro da educação pública brasileira, visto que tem o objetivo de comparar o desempenho esperado para uma determinada etapa ou instituição com o realmente obtido, ampliando o controle da educação e determinando o quanto a escola e seus profissionais agregaram na aprendizagem dos educandos. Há, assim, grande possibilidade de agir no fortalecimento da meritocracia, abrindo caminho também para a privatização.

Cabe ressaltar que, mais uma vez, busca-se a qualidade apregoada pelos reformadores educacionais, o que é observado claramente na defesa do Ideb enquanto indicador de qualidade, pois como ponderam Schneider e Nardi (2013) a qualidade na educação tem sido traduzida nos índices educacionais como aprovação e proficiência em exames estandardizados e testes padronizados, sem que se avalie as múltiplas determinações que influenciam nas condições de ensino e aprendizagem

Apesar da criação legal do novo sistema avaliativo, o Sinaeb não saiu do papel. Em meio a instabilidade política causada pela presidência de Michel Temer após o impeachment de Dilma Rousseff, a portaria que instituiu o sistema vigorou por menos de quatro meses, sendo revogada em 25 de agosto de 2016 pela Portaria nº 981. Tal revogação foi justificada com o argumento de que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda não teria sido finalizada, afirmando-se que essa base deveria nortear o sistema. Com a aprovação da BNCC da educação infantil e do ensino fundamental em dezembro de 2017, embora não tenha sido aprovada outra portaria que amplie o Saeb, seu aprimoramento foi anunciado pelo INEP para o ano de 2019 (INEP, 2018).

Independente da não implementação oficial do Sinaeb, as movimentações em torno da ampliação do sistema avaliativo com resultados quantitativos e divulgáveis, tendência em nosso país, são notórias. A avaliação censitária se expande com eficácia e a busca pela divulgação dos dados por meio do Ideb é incontestável, porém não se observa a utilização qualitativa destes escores na realização de políticas para melhoria e valorização da educação pública.

Por meio dos estudos aqui apresentados, nota-se que todo este conglomerado avaliativo tem ligação direta com as propostas dos reformadores da educação, assim como tem garantido a atuação dos pressupostos da *accountability*. Embora haja significativa instabilidade no que refere-se à organização do sistema avaliativo, muitas vezes associada a cultura política do país de descontinuidade das propostas de governos anteriores, a atuação em torno da valorização das avaliações externas tem sido praticamente unânime entre as equipes de governo. A

responsabilização e desmoralização dos profissionais e das instituições públicas está sendo cada vez mais intensificada pelo aparato avaliativo que, sucessivamente, vem sendo aprimorado.

Deste modo, garante-se a manutenção dos ideais capitalistas e a transformação da educação em uma mercadoria rentável, que ao mesmo tempo em que promove a formação da mão de obra conforme as necessidades do capital, permite uma atuação controlada tanto dos docentes quanto dos discentes. Ocorrendo um controle ideológico muito eficaz, visto que com instrumentos como a avaliação, a dignidade profissional do educador e dos educandos (futuros trabalhadores) se perde sem que estes percebam sua “marionetização”.

Além do amplo conjunto de avaliações existentes hoje no Brasil, com a criação do Ideb em 2007, vemos que o controle externo da educação tornou-se ainda mais forte. Apontado pelo PNE/2014 como principal indicador de qualidade, a construção desse indicador com base na proficiência e aprovação anuncia o conceito de qualidade defendido pelo governo, “a despeito da [...] necessidade de avaliação das múltiplas determinações que implicam as condições de ensino e de aprendizagem, são estes dois indicadores os constituintes da base para a aferição da qualidade das escolas brasileiras” (SCHNEIDER; NARDI, 2013, p. 40). Deste modo, em vez de aparecer enquanto garantidor de qualidade, o Ideb tem se constituído como forte instrumento regulador.

2.2 As características e fragilidades do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)

Desde sua criação, o Ideb vem sendo apontado como direcionador de políticas públicas, agindo com bastante força na propagação e justificação das políticas de gerenciamento, responsabilização e meritocracia e sendo utilizado também na defesa das privatizações por meio da ênfase no fracasso da educação pública dada pelos escores do índice, sem sua devida contextualização e análise. Para Silva (2010, p. 429):

O acordo mais incisivo hoje na política educacional brasileira, exponencialmente seu sistema de avaliação, é o *Compromisso Todos pela Educação*, organização composta por empresas, com atuação predominante no setor financeiro nacional e internacional. São elas: grupo Gerdau, grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco, organizações Globo, entre outras. Em articulação com órgãos públicos e/ou representativos das gestões educacionais centrais e locais, tal organização construiu um plano de metas para a política educacional brasileira, entre elas a criação do Ideb, e conquistaram a aprovação do Decreto-Lei n. 6.094, de abril de 2007 [...].

Sabendo que o Ideb surgiu de uma iniciativa composta por grupos empresariais, presume-se que, para além dos objetivos divulgados pelo MEC, há subliminarmente a busca pela manutenção dos interesses das instituições privadas. Nesse contexto, o Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, prevê, dentre outros, a divulgação dos dados sobre a educação com ênfase no Ideb, a organização de um comitê local do Compromisso, inclusive com representantes das associações de empresários para mobilização da sociedade e acompanhamento do Ideb, e a utilização do indicador para aferição da qualidade da educação e para verificação do cumprimento das metas fixadas por meio do Compromisso. (BRASIL, 2007a)

Embora o acordo estabelecido por meio deste decreto seja de adesão voluntária, ele destaca em seu artigo 8º que “as adesões ao Compromisso nortearão o apoio suplementar e voluntário da União às redes públicas de educação básica dos Municípios, Distrito Federal e Estados” (BRASIL, 2007a), mediante assistência técnica e financeira. Ressaltando que o acompanhamento deste pacto se dará pelo cumprimento de meta estabelecida para o Ideb. Além disso, associa apoio técnico e financeiro também à elaboração e cumprimento de um Plano de Ações Articuladas (PAR) com o intuito de atingir as metas do Compromisso (BRASIL, 2007a).

No documento de proposição do Ideb, o então presidente do Inep, Reynaldo Fernandes, justificou a necessidade de criação do índice afirmando que o indicador teria dois objetivos principais: “a) detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa performance e b) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino” (FERNANDES, 2007, p. 8).

O Ideb é calculado dentro de uma escala de zero a dez, por meio da articulação entre o rendimento escolar advindo das notas em exames padronizados, e do fluxo escolar, ou seja, promoção, repetência e evasão escolar. Como os dados de 2005 apontaram um índice médio de 3,8, foi estabelecida a meta 6,0 para o Ideb de 2022, ano em que se comemora 200 anos da independência política do Brasil (SAVIANI, 2007a).

A criação do Ideb teve influência do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), exame realizado a cada três anos com estudantes de países da comunidade europeia e convidados, destinado à faixa etária de 15 anos. Executado no Brasil desde o ano 2000, o Pisa também influenciou no estabelecimento do índice 6,0 como objetivo do país, pois esta nota diz respeito aos resultados obtidos por membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) no exame (SILVA, 2010).

Segundo Fernandes (2007), um sistema educacional ideal deve conciliar a universalização do acesso à escola, o não desperdício de tempo com repetências, o não

abandono precoce dos estudos e o aprendizado. Tendo isso em vista, ele defendeu a criação do indicador educacional que hoje faz parte do contexto brasileiro, alegando que a combinação de informações de desempenho advindos de exames, com dados do fluxo escolar, poderia evitar a opção por medidas que priorizem um indicador em detrimento de outro.

A taxa de aprovação é calculada por meio da razão entre o número de alunos aprovados em relação a soma dos aprovados, reprovados e os que abandonaram a escola, multiplicando o valor final por 100. Falecidos e matrículas sem informação da situação final do aluno não são computados para este cálculo. (INEP, 2017g). Sendo assim, “[...] o rendimento de uma escola no IDEB é a média harmônica das taxas de aprovação dos quatro ou cinco anos que compõem cada uma das etapas do ensino fundamental” (SOARES, 2015, p. 468). Por consequência, se a taxa de abandono ou a de reprovação forem altas, isso fará com que o rendimento da instituição seja baixo.

Aparentemente, a inclusão do indicador de rendimento no cálculo do Ideb pode parecer favorável à manutenção da qualidade da educação, porém, deve-se ressaltar que alguns fatores fazem com que essa variável se torne nociva para as instituições escolares. No cerne da defesa de inserção da taxa de rendimento no índice está o argumento de que algumas instituições poderiam optar por aumentar a retenção de alunos com desempenho baixo para que não prossigam até os anos avaliados e, portanto, não realizem as avaliações, e que, por outro lado, a promoção de alunos sem o devido aprendizado seria detectada por meio das avaliações em larga escala. No entanto, tal inclusão acabou promovendo resultado contrário, muitas instituições e sistemas optaram por promover os educandos indiscriminadamente, garantindo, assim, que pelo menos o indicador de rendimento fosse positivo e favorecesse a nota do Ideb.

Silva (2010) pondera que, embora na maioria dos casos a taxa de aprovação das instituições escolares tenha aumentado, favorecendo o fluxo dos alunos, isso se deu muitas vezes por consequência da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) no ensino fundamental de várias redes de ensino. Segundo a autora, o aumento do Ideb observado entre 2005 e 2007 ocorreu em grande medida pela elevação da taxa de aprovação e não pela melhoria do aprendizado.

Pesquisa realizada com dez municípios cearenses, sendo que destes, cinco apresentavam maior evolução no Ideb 2005-2007 (Aratuba, Boa Viagem, General Sampaio, Ipu e Martinópolis) e os outros cinco, maior Ideb em 2007 (Mucambo, São Gonçalo do Amarante, Jijoca de Jericoacoara, Sobral e Catunda), também aponta para esta constatação. Por meio de análise de entrevistas e documentos de fontes primárias, averiguou-se que na maioria dos

municípios avaliados a melhoria do Ideb estava associada ao avanço da taxa de aprovação e consequentemente à melhoria do indicador de rendimento (VIDAL; VIEIRA, 2011).

Ainda que haja o discurso de implementação do ciclo ou da progressão continuada com o intuito de respeitar o tempo de aprendizagem dos alunos, as pesquisas demonstram a existência da promoção automática dos educandos sem mudanças significativas na organização do ensino-aprendizagem. Segundo Freitas (2003), o ciclo e a progressão continuada só interessam às políticas neoliberais porque a repetência e a evasão geram custos que oneram o Estado, “o que está em jogo, portanto, não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas seu lado econômico, sistêmico – ou, como se costuma dizer, o custo-benefício.” (FREITAS, 2003, p. 80)

Outro fator que deve ser considerado é que, como o índice de abandono também contribui para que o indicador de rendimento diminua, as escolas localizadas em zonas rurais, regiões que recebem muitos alunos de outras regiões, ou periferias nas quais vários discentes são trabalhadores ou se mudam com frequência, acabam tendo queda deste índice. Uma situação que é colocada como responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, mas que dificilmente pode ser modificada por meio da intervenção dos agentes escolares. Posto isto, mais uma vez as instituições escolares que atendem estudantes em situação de maior vulnerabilidade são prejudicadas e desacreditadas por fatores externos a elas.

O cálculo do indicador de desempenho, definido pela proficiência dos estudantes nas provas Aneb e Anresc, possui ainda mais nuances do que o de rendimento. Isto porque este indicador é composto por avaliações de disciplinas diferentes entre si que são inseridas em uma escala de medida. Embora seus resultados sejam definidos em uma escala de zero a dez, eles devem ser analisados de forma mais apurada, pois não obedecem a mesma lógica de uma pontuação tradicional.

As escalas de medidas utilizadas nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática são distintas e, por isso, são padronizadas para variarem em um mesmo intervalo. Como se trata da média das proficiências dos alunos de determinada instituição, a variação ocorre em um intervalo menor que 10, geralmente situado entre 3 e 6, pois é extremamente improvável que todos os educandos de uma mesma instituição atinjam os limites superiores nas duas avaliações, ou pelo contrário, atinjam simultaneamente os limites inferiores. (SOARES, 2015)

Um aspecto importante é que pelo fato de as proficiências padronizadas em matemática serem frequentemente superiores as de leitura, já que na Prova Brasil os números utilizados para proficiência em matemática são maiores que os em língua portuguesa, a proficiência em matemática tem maior influência na média para a construção do Ideb. Valores que não

condizem com a realidade brasileira, na qual os educandos geralmente apresentam menor domínio dos conteúdos matemáticos. Isto pode, por consequência, gerar melhores resultados de instituições que focalizem no ensino de matemática. (SOARES, 2015)

Além da meta nacional a longo prazo de 6,0 pontos, também foram definidas metas intermediárias bianuais para o Ideb em âmbito nacional, estadual, municipal e para cada escola, “[...] o procedimento do cálculo dos esforços e metas intermediárias para os Estados e municípios leva em consideração o Ideb inicial observado, fazendo com que cada município ou Estado obtenha uma trajetória diferente para o Ideb ao longo dos anos [...]” (INEP, 2007, p. 6), com posterior redução dessa desigualdade.

Segundo nota do Inep, as trajetórias projetadas para o Ideb partem de três premissas principais, o fato das trajetórias terem comportamento de uma função logística (quanto mais elevadas as notas, mais difícil fica seu crescimento); o fato das trajetórias por rede de ensino atuarem na redução das desigualdades em relação à qualidade educacional; e de que, para o Brasil alcançar sua meta, o esforço de cada rede tem sua devida contribuição com base nas metas individuais. (INEP, 2007)

Ainda que desde a publicação do relatório *Coleman* se conheça a relação direta entre as condições socioeconômicas e os resultados escolares, como se observa, as desigualdades entre as diferentes realidades e localidades são vistas apenas como empecilho inicial que pode ser contornado pela comunidade escolar. Mesmo que haja a aplicação dos questionários contextuais, estes dados não fazem parte da equação que compõe o Ideb, criando a falsa impressão de que os resultados advêm exclusivamente do esforço dos educandos e da equipe escolar avaliada. Este índice atua então como um potencial instrumento de responsabilização e descrédito dos profissionais.

A este respeito Almeida, Dalben e Freitas (2013) ressaltam que a utilização do Ideb para medir a qualidade do ensino por meio do aproveitamento cognitivo e do fluxo escolar é inviável por não refletir a realidade das instituições. Segundo os autores, tanto a questão socioeconômica quanto a cultural são preponderantes no desempenho escolar, sendo assim, o nível socioeconômico (NSE) dos alunos seria a variável mais correlacionada às notas dos educandos.

Por este viés, entende-se que as diferenças socioeconômicas e culturais devem compor uma análise explicativa da diferença de desempenho dos alunos, já que não considerá-las significaria, muitas vezes, atribuir o título de boa escola a instituições que, como única e verdadeira diferenciação em relação a outras, possui alunos de maior capital socioeconômico e cultural. (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1157)

Embora o capital socioeconômico e cultural não seja determinante da trajetória escolar dos educandos, ele influencia em todo seu percurso, diferente do que prega o discurso meritocrático, o caminho a ser percorrido torna-se mais árduo se as oportunidades e acesso ao capital cultural forem restritos no ponto de partida. O que nos leva a constatar que, muitas vezes, um pequeno avanço de escolas com Ideb inicial baixo pode significar maior esforço do que um avanço maior de escolas que já possuem um alunado com oportunidades iniciais mais abundantes. As experiências são algo que agregam valor ao aprendizado, embora elas possam ser procrastinadas e vivenciadas posteriormente, isso faz com que seu valor agregado também o seja, tornando algumas comparações injustas. Casassus (2009) faz uma crítica a forma como foram colocados e como são tratados os dados das avaliações externas, segundo ele:

Diz-se que os testes de inteligência (QI) ou as provas dos sistemas nacionais de medição são objectivos, mas, na realidade, não o são, pois estão sujeitos a ênfases e às condições específicas de quem os elabora. Mas enfatizar que são objectivos tem um efeito perverso. Assim sendo, aceita-se que, em sociedade, a inteligência e o desenvolvimento mental se distribuem numa curva normal. Ou seja, é por sorte ou azar que alguns estão no extremo dos “burros” e outros estão no outro extremo, o dos “inteligentes”. Se os testes de inteligência (QI) ou os sistemas nacionais de medição fossem objectivos, então, supunha-se que, dada a normalidade da curva, no extremo dos “burros” tinha que haver tantos ricos como pobres e, no extremo dos “inteligentes”, também deveria haver tantos ricos como pobres. Mas não é o que acontece. Os resultados das provas indicam-nos que no extremo dos “burros” e das baixas pontuações se encontram os pobres, e que os ricos se encontram no extremo dos “inteligentes” e com pontuações altas. É esta a única informação válida e consistente deste tipo de provas: as escolas municipais e os pobres têm más pontuações, porque se verifica, “cientificamente”, que é ali que estão os “burros”, que, por azar, são pobres. Um sistema meritocrático numa democracia formal, ou seja uma democracia que não toma em consideração a desigualdade de condições e os contextos de pobreza, que nos diz que há uma razão de ser para os burros serem pobres: é porque são burros. Assumir isto é esquecer um ponto crucial: os efeitos negativos que a pobreza tem nas aprendizagens e no desenvolvimento cognitivo dos alunos. (CASASSUS, 2009, p. 76)

Mesmo que o NSE fosse incluído no cálculo do Ideb, este não poderia ser utilizado como representação da qualidade da escola em sua totalidade, pois sempre há limitações em instrumentos de medida. Tanto na composição quanto em sua operacionalização, há influência da subjetividade dos indivíduos ao responderem os questionários e, também, da própria forma como as questões são postas. Deste modo, ainda que a inclusão do NSE no Ideb possa ser um ganho, este não deve ser considerado indicador de qualidade isoladamente. (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013).

As tabelas³¹ a seguir trazem os resultados e projeções do Ideb em nível nacional:

Tabela 1 – Resultados do Ideb - Anos iniciais do Ensino Fundamental

	Ideb observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	6,0
Dependência Administrativa												
Estadual	3,9	4,3	4,9	5,1	5,4	5,8	4,0	4,3	4,7	5,0	5,3	6,1
Municipal	3,4	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	3,5	3,8	4,2	4,5	4,8	5,7
Privada	5,9	6,0	6,4	6,5	6,7	6,8	6,0	6,3	6,6	6,8	7,0	7,5
Pública	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	3,6	4,0	4,4	4,7	5,0	5,8

Fonte: Saeb e Censo Escolar. Obs.: Os resultados marcados referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Tabela 2 – Resultados do Ideb - Anos finais do Ensino Fundamental

	Ideb observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3,5	3,8	4,0	4,1	4,2	4,5	3,5	3,7	3,9	4,4	4,7	5,5
Dependência Administrativa												
Estadual	3,3	3,6	3,8	3,9	4,0	4,2	3,3	3,5	3,8	4,2	4,5	5,3
Municipal	3,1	3,4	3,6	3,8	3,8	4,1	3,1	3,3	3,5	3,9	4,3	5,1
Privada	5,8	5,8	5,9	6,0	5,9	6,1	5,8	6,0	6,2	6,5	6,8	7,3
Pública	3,2	3,5	3,7	3,9	4,0	4,2	3,3	3,4	3,7	4,1	4,5	5,2

Fonte: Saeb e Censo Escolar. Obs.: Os resultados marcados referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Tabela 3 – Resultados do Ideb - Ensino Médio

	Ideb observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3,4	3,5	3,6	3,7	3,7	3,7	3,4	3,5	3,7	3,9	4,3	5,2
Dependência Administrativa												
Estadual	3,0	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,1	3,2	3,3	3,6	3,9	4,9
Privada	5,6	5,6	5,6	5,7	5,4	5,3	5,6	5,7	5,8	6,0	6,3	7,0
Pública	3,1	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,1	3,2	3,4	3,6	4,0	4,9

Fonte: Saeb e Censo Escolar. Obs.: Os resultados marcados referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Como é possível observar, desde o primeiro cálculo do índice, em todas as etapas de ensino avaliadas os resultados das instituições privadas estavam em um patamar muito além dos resultados das escolas públicas. Enquanto o valor encontrado em 2005 referente às instituições privadas já se aproximava a 6,0, nas públicas estes valores não ultrapassavam 4,0 em nenhuma de suas instâncias. Destarte, ainda que as metas finais das escolas privadas sejam maiores, as destinadas às escolas públicas tiveram projeções com avanços percentuais mais aligeirados. Por outro lado, nos resultados já apresentados nota-se um progresso mais tímido das escolas particulares em relação às públicas, havendo, inclusive, um retrocesso das privadas no que tange ao ensino médio.

³¹ Tabela disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=10513559>>.

Não se pode negar que a medida em que determinado valor é alcançado, tornam-se cada vez mais difíceis avanços significativos, tanto devido a metodologia de cálculo do Ideb quanto pelas limitações dos sistemas e indivíduos. Porém, a despeito das constantes críticas às escolas públicas com o discurso de que índices do Ideb são insatisfatórios, o sistema público de ensino tem demonstrado avanços significativos principalmente no que se refere aos anos iniciais do ensino fundamental.

A escassez de análises oficiais sobre as variáveis que influenciam nestes resultados faz com que não haja dados mais concretos que demonstrem o que interfere de forma preponderante nos valores apresentados. O que comprova que o objetivo principal da criação deste índice não é a melhoria do sistema educativo, se assim o fosse, detectadas as deficiências estruturais haveria uma atuação direcionada do governo. Atuação que provavelmente não ocorrerá, pois não é interessante para os representantes governamentais evidenciar que a maioria dos fracassos escolares estão associados às desigualdades socioeconômicas presentes em nosso país.

Além das lacunas do Ideb já pontuadas, Soares (2015) destaca dentre outros, que somente os alunos presentes nos testes são considerados, sendo necessária a presença mínima de apenas 50% dos educandos para o cálculo do índice. O autor ressalta também que como o cálculo se dá pela definição de uma média, pode haver maior concentração de esforços em alguns alunos para compensar resultados negativos de outros.

Esta brecha do Ideb faz com que nos perguntemos se alguns profissionais não optariam por atitudes fraudulentas com o intuito de alavancar o índice de suas escolas, o que poderia ocorrer por meio do incentivo a faltas nos dias dos exames. Como adverte Soares (2015, p. 474), “[...] mantendo-se dentro da lei, as escolas podem escolher seus melhores alunos e assim ter um melhor valor do IDEB”.

A consequência de se concentrar os esforços nos educandos medianos é algo apontado por autores como Soares (2015) e Freitas (2012b), sabendo que o Ideb é gerado por meio da média dos resultados do alunado, muitos educadores podem voltar seus esforços à evolução de alguns alunos em detrimento de outros, isso porque geralmente é mais fácil aumentar a média de uma parcela dos aprendizes de forma mais significativa, do que promover uma evolução conjunta, que muitas vezes será percentualmente inferior.

A este respeito Freitas (2012b) afirma que com o intuito de segurar a média da escola, algumas instituições segregam seus alunos, formando turmas de estudantes que se destacam e turmas com alunos que apresentam dificuldades. Há ainda uma concentração no centro, uma dedicação maior aos alunos próximos da média para não baixarem seus rendimentos e se

superarem de modo a contribuírem com o avanço da escola nos indicadores, o que penaliza os estudantes mais necessitados.

Alves e Soares (2013) associam os resultados do Ideb ao contexto escolar, entendido como o perfil dos alunos e características da escola. Segundo os pesquisadores, além de o nível socioeconômico interferir diretamente nos resultados, a infraestrutura, tamanho e complexidade da escola tem influenciado significativamente, e a proporção de alunos de acordo com a raça/cor e gênero gera um pequeno impacto no índice. Escolas com melhor infraestrutura e focadas nas necessidades de aprendizagem de seus alunos tendem a ter resultados positivos. Já instituições mais complexas, que atendem diferentes níveis e modalidades de ensino e possuem dentre seu alunado crianças com necessidades especiais, têm complicações adicionais para alcançarem bons resultados no Ideb.

Porém, os defensores do Ideb teimam em ignorar as diferentes realidades educacionais. Na defesa da implantação dos ideais de *accountability* na educação, Fernandes e Gremaud (2009) afirmam que o Ideb é um recurso para que o governo tenha controle sobre a educação e que, por meio das metas estabelecidas para o índice, o objetivo é de que as redes e escolas se comprometam de forma eficaz com a melhoria da educação. Ignorando as discrepâncias entre os diversos estados e municípios, os autores afirmam que a autonomia dos entes federados na gestão das escolas públicas de educação básica restringe as ações do governo federal, o que justificaria a criação do Ideb e de suas metas.

Nota-se que a ação governamental tem se restringido a responsabilização, a característica quantitativa do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica facilitou sua utilização no ranqueamento das instituições escolares e embora o discurso governamental afirme que este não seja o objetivo do indicador, observa-se que a divulgação pública dos resultados por escolas, estados e municípios favorece o emprego destes dados de forma indevida, para depreciar ou exaltar instituições, profissionais e educandos sem que haja a contextualização dos números.

A este respeito, Coelho (2008) lembra que em 2007 após a divulgação dos resultados do Saeb e da Prova Brasil, “numa perspectiva de mercado, os resultados foram tabulados e utilizados pela mídia para comparação por *ranqueamento* de municípios e até de escolas [...]” (COELHO, 2008, p. 245). Situação parecida se repete sempre que é publicizado novo resultado do Ideb. No ano de 2016, assim que o índice referente a 2015 foi divulgado, houve diferentes publicações que traziam os *rankings* do índice.

A matéria intitulada *Estados melhoram no ensino médio, mas só dois batem meta no Ideb 2015*, publicada no jornal Folha de São Paulo em 08 de setembro de 2016, apresenta o

ranking das redes estaduais de ensino segundo os dados do índice e o *ranking* dos estados advindo do Ideb geral de todas as redes de ensino. Destacando o avanço significativo do Ideb do Ceará referente aos anos iniciais do ensino fundamental público, o autor da matéria afirma que uma lei estadual de 2009 impulsionou a educação no estado porque “o rateio do ICMS passou a ser definido de acordo com os resultados na avaliação educacional do Estado”. (SALDAÑA, 2016).

Este é apenas um exemplo de divulgação do Ideb em formato de *ranking* que apoia-se na lógica mercadológica. Em uma busca rápida nos meios de comunicação observa-se com facilidade a tentativa de rotular as instituições por meio da classificação dos níveis de ensino, municípios, estados, escolas e tipos de sistemas, com base no indicador. Diferentes modalidades de ranqueamento que preponderantemente trazem os dados tabulados sem sua adequada análise.

Embora esta finalidade não esteja clara nos documentos legais, em consonância com os discursos neoliberais de culpabilidade pelos resultados adquiridos, há atualmente a utilização das avaliações e do Ideb como instrumentos de controle, o que é facilitado pelo estabelecimento destas comparações hierarquizadas. Estratégia que justifica e estimula as ideias de busca por competitividade, gerencialismo, performatividade e responsabilização.

2.3 Efeitos das avaliações em larga escala na educação, na escola e no trabalho docente

Sistemas avaliativos direcionados à educação estão se disseminando em diferentes regiões do mundo. Essas políticas de responsabilização foram adotadas por nações com culturas e ideologias bem distintas. “Países como Cuba, Chile, México, Peru, China, Espanha, Inglaterra, Austrália, EUA, França, [...] possuem sistemas nacionais de avaliação. Na América Latina, há sistemas nacionais de avaliação em 19 países, e crescente participação da região nas avaliações internacionais [...]” (CASTRO, 2009, p. 274), realidade que se dá por diferentes motivos, mas que de modo geral, ocorre com o intuito de gerar um panorama do desempenho dos sistemas educacionais, favorecendo o emprego de políticas públicas ou, ao menos, atuando na justificação de determinadas tomadas de decisões.

Frequentemente a utilização das avaliações em larga escala está associada às políticas de responsabilização, sendo um instrumento potente para efetivação do doutrinamento no âmbito educacional e favorecendo o controle mais enérgico de docentes e discentes. A atribuição da responsabilidade pelos resultados do processo de ensino-aprendizagem à comunidade escolar retira o foco da necessidade de maior investimento por parte do governo,

favorecendo a minimização de seus investimentos econômicos ao promover essa transferência de atribuições.

Os maiores exemplos de realização de políticas de responsabilização de gestores e demais membros da equipe escolar pelo desempenho das instituições educacionais são a Inglaterra e os Estados Unidos. A reforma da educação inglesa envolveu a criação de um currículo comum nacional e de um sistema de avaliação de desempenho dos alunos, possibilitando a comparação entre as escolas. Já nos EUA, o relatório *Uma nação em risco*, que apresentou um quadro negativo da educação no país, foi o pontapé inicial para estas políticas, sendo posteriormente promulgada a lei de responsabilização “No Child Left Behind”, que pode ser traduzida como “Nenhuma criança será deixada para trás”. Ao contrário do que ocorre na Inglaterra, o entusiasmo pelas medidas de responsabilização tem sido progressivo nos Estados Unidos. (BROOKE, 2006). Talvez por isso, este país seja a maior fonte de inspiração para a criação de políticas avaliativas no Brasil.

Na contramão do que deveria ocorrer, o Brasil não tomou como base os fracassos do sistema avaliativo americano, e hoje nota-se a reprodução de muitas experiências negativas estadunidenses. Ravitch (2011), pesquisadora que foi grande defensora das políticas de responsabilização, escolha escolar e lógica de mercado, atuando inclusive nos governos de Bush e Clinton, mesmo tendo participado da elaboração da política “Nenhuma criança será deixada para trás”, que se baseava na defesa da possibilidade de as famílias escolherem a escola para seus filhos, tornou-se crítica das reformas que apoiava ao perceber os efeitos negativos destas.

Ravitch (2011) aponta inúmeras falhas e prejuízos advindos dos testes padronizados e da transposição do modelo de mercado para a educação em seu país, e ao analisarmos suas pontuações, observa-se uma extrema semelhança com a realidade brasileira. De acordo com a autora, a reforma que envolveu testes padronizados, ranqueamento e responsabilização, não apresentou melhorias para o ensino, pelo contrário, devido aos mecanismos de premiação ocorreu o treinamento para testes e a redução do currículo.

Situação facilmente observada no Brasil principalmente após a criação do Ideb. A abordagem quantitativa dos dados educacionais em detrimento da qualitativa tem estimulado o ranqueamento das escolas com base em seus resultados no índice, e diante disso, a responsabilização dos profissionais que atuam nas instituições escolares tornou-se frequente. Não se observa, porém, iniciativas direcionadas à identificação dos fatores que influenciam positiva ou negativamente nestes escores, ou a atuação governamental em prol da melhoria dos resultados educacionais (OLIVEIRA, 2010).

Os estudos de Bonamino e Souza (2015) mostram que há pouca utilização dos dados do Saeb por parte das secretarias de educação, ocorrendo com maior frequência sua utilização na redefinição do conteúdo curricular. Deste modo, ao contrário da proposição presente nos discursos governamentais de utilização das avaliações para orientação de políticas públicas, o que tem ocorrido é o estreitamento curricular.

Excetuando-se as aplicações experimentais de testes de outras disciplinas, comumente as avaliações que compõe o Saeb possuem apenas exames de Língua Portuguesa e de Matemática, o que causa desvalorização dos demais conteúdos e o foco apenas nessas disciplinas. Muitas vezes, com o intuito de melhorar os índices das escolas em que atuam, os professores das séries iniciais, que deveriam abordar toda uma gama de conhecimentos, dão ênfase de forma desproporcional aos conteúdos avaliados, deixando as demais abordagens em segundo plano. Mesmo os questionários contextuais são direcionados apenas aos docentes das disciplinas avaliadas, ignorando-se a perspectiva dos demais professores quanto à realidade educacional daquela instituição.

Segundo Freitas (2013), o foco no básico acaba excluindo o não básico, a limitação ao mínimo com o argumento de que aspectos complexos dependem do domínio prévio do básico, retira da formação elementos de análise crítica da realidade, restringindo o aprendizado principalmente da juventude pobre que depende dos conhecimentos adquiridos na escola. Para o autor, além do reducionismo advindo da concentração em determinadas disciplinas, há também uma segunda redução fruto da elaboração dos testes, já que mesmo diante de toda a tecnologia atual para sua elaboração, ainda são selecionadas competências e habilidades dentro das áreas de conhecimento, escolhas divulgadas como produto de um instrumento técnico (matrizes de referência), mas que acabam invariavelmente partindo de opções epistemológicas, psicológicas, sociológicas e filosóficas (FREITAS, 2013).

Devido a estrutura mais padronizada das avaliações que compõe o Saeb, há a ilusão de que trata-se de um sistema totalmente imparcial, porém, ao elaborar uma avaliação, a própria seleção dos conteúdos ou a forma como as questões são postas influenciam nas respostas dos discentes. Muitas vezes, quando são indagados sobre a forma como chegaram a determinada conclusão, nota-se que a interpretação dos educandos diante de um questionamento está associada a sua cultura, o tratamento da informação pode assim ser influenciado pelo foco que se dá a um ou outro aspecto questionado.

Indubitavelmente a estrutura das avaliações, com questões de múltipla escolha, facilita a tabulação dos resultados e por consequência a comparação entre os escores, tanto no que se refere aos ciclos avaliativos quanto às instituições. No entanto, esta metodologia traz consigo

uma frieza no tratamento dos dados, pois não possibilita a percepção das diferentes interpretações e análises no que tange às questões avaliadas. Embora se afirme que ela favorece resultados imparciais, esta estrutura permite que a motivação pessoal para a realização das provas interfira nos resultados.

A motivação e a autoestima do aluno são construtos intrinsicamente relacionados e de difícil mensuração. São atributos subjetivos e podem estar associados ao aluno, quando este traz consigo altas expectativas no que se refere à sua própria aprendizagem e ao seu futuro profissional, demonstra confiança em si mesmo e tem um sentimento de aprovação social ou podem ser fruto de processo desencadeado na escola, através do professor ou outros fatores, que conseguem motivar e desenvolver a autoestima dos alunos com o projeto educacional. (FRANCO et al., 2003, p. 60).

Por outro lado, a falta de motivação para realização das avaliações também pode influenciar nos dados, pois se os educandos não perceberem a relevância destas avaliações e se estas não tiverem significado para eles, serão vistas apenas como um amontoado de questões cansativas que estão tomando seu tempo. Neste contexto, caso os avaliados respondam de forma aleatória, não há como saber se aqueles quocientes demonstram seu real conhecimento, havendo influencia do próprio interesse dos educandos no que se refere a execução das avaliações no quociente final.

Diante desta constatação, instituições que atendam educandos mais desmotivados, frequentemente compostas por alunos em situação carente tanto financeira quanto emocionalmente, têm seus escores prejudicados. A interferência do próprio contexto psicológico dos alunos devido a pressão e de situações pessoais adversas também é abordado por Ravitch (2011):

Todos os testes têm uma margem de erro, como pesquisas de opinião, e o mesmo estudante poderia produzir diferentes escores realizando o mesmo teste em dias diferentes. Os escores podem não ser grosseiramente diferentes, mas eles podem ser diferentes o bastante para mover o estudante de um lado para o outro da linha entre “não proficiente” e “proficiente”. Então, um estudante que falhou em um teste na segunda-feira poderia passar se ele fizesse o mesmo teste na quarta-feira. Talvez o estudante tenha uma boa noite de sono em um dia, mas não no dia seguinte; talvez ele estivesse distraído por uma crise pessoal – uma briga com seu melhor amigo – um dia, mas não no seguinte. Os testes por si mesmos diferem uns dos outros, mesmo quando eles são projetados para ser tão similares quanto possível. Então um estudante poderia passar em um teste e fracassar em outro que foi projetado para ter uma dificuldade igual. (p. 174)

Tanto o contexto dos educandos quanto a motivação pessoal são cruciais para que este tipo de diagnóstico dê resultados, porém, esta é mais uma responsabilidade colocada sobre os profissionais das instituições. Além de preparar adequadamente os educandos, recai sobre a escola a responsabilidade por motivar os alunos a realizarem as avaliações com comprometimento.

Responsabilização semelhante ao que ocorre quando há a inclusão das taxas de abandono no cálculo do indicador de rendimento, pois a evasão é vista como consequência do trabalho da instituição sem que se verifique seus motivos. Situação que novamente prejudica as escolas que atendem educandos mais vulneráveis, contribuindo para que haja o que Freitas (2012b) chama de segregação socioeconômica. O autor destaca que devido à pressão por desempenho, algumas escolas se especializam em determinado perfil de alunos, travando direta ou indiretamente a entrada de discentes de risco nas instituições, isto quando a seleção não ocorre dentro da própria escola, por meio da formação de turmas conforme o nível de conhecimento dos alunos ou pela concentração de esforços na aprendizagem de alguns educandos em detrimento de outros.

O incentivo à competição derivado da classificação feita por meio do Ideb e das avaliações externas, faz com que a desigualdade seja vista como algo trivial, passando a ser aceita “[...] como condição mesma de produção de qualidade, pois sendo diferentes e diversificadas as condições dos sistemas e unidades escolares estaríamos caminhando na direção de intensificar os processos de segregação e seleção educacional e social.” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 890).

Apesar de os quocientes advindos destas avaliações e do Ideb serem apontados como indicadores da qualidade da educação, a opressão causada por estes parâmetros faz com que seus resultados não sejam fiéis a realidade, tornando-se meros instrumentos burocráticos que não servem para diagnosticar a real situação do sistema educacional. Realidade que não se restringe ao nosso país.

A pressão decorrente dos escores impulsiona professores e administradores escolares a utilizarem truques e atalhos para atingirem bons resultados, nos EUA foram percebidas trapaças como correção das respostas dos estudantes antes da entrega dos testes e vazamento antecipado de questões para estudantes (RAVITCH, 2011).

Ainda assim, ao analisarmos o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência até 2024, que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira, fica evidente o protagonismo das avaliações. O PNE aponta as avaliações e o Ideb como

instrumentos de acompanhamento do plano e suporte para a elaboração de políticas públicas, ressaltando ainda que o Ideb servirá de indicador de qualidade da educação básica.

Essa hipervalorização das avaliações e do indicador tornam-se preocupantes ao averiguarmos as consequências causadas por essa pressão por resultados numéricos, pois muitas vezes o currículo deixa de ser o norteador das avaliações e os testes é que passam a orientar o conteúdo curricular independente da realidade de cada instituição. Barretto (2012), destaca que a centralidade dada aos dispositivos e instrumentos avaliativos faz com que as políticas voltadas à qualidade do ensino adotem processos hierarquizados de gestão do currículo, havendo unificação ou homogeneização dos conteúdos curriculares por especialistas, e o monitoramento das ações educativas pelas avaliações padronizadas. Segundo a autora:

O que parece estar se tornando mais frequente nas redes escolares é a prescrição do quê, como e quando deve ser ensinado e, inclusive, do como deve ser avaliado, incitando os professores à conformidade às regras de trabalho, restringindo-lhes a autonomia no trato com os conteúdos escolares e estabelecendo o controle sobre as suas práticas. Não é raro que a prescrição do que deve ser ensinado, ou, dizendo de outro modo, do que se espera que o aluno aprenda, tenda, por sua vez, a reduzir-se, ela mesma, a uma matriz de avaliação que termina por tomar o lugar do currículo. (BARRETTO, 2012, p. 746).

Neste contexto, o professor perde sua identidade profissional enquanto planejador e reestruturador do currículo da instituição na qual atua, e assim como ocorre no sistema empresarial, passa a ser treinador/capacitador e executor do que já está pré-concebido como o mínimo necessário a ser aprendido. Ocorrendo muitas vezes um ensino distante da realidade dos alunos e sem significado para eles.

Essa vinculação do que é ensinado ao que é avaliado externamente, além de tolher a atuação dos docentes em sua autonomia profissional, também deságua no treinamento superficial. É prática recorrente a adoção de simulados e de apostilas contendo questões que já foram aplicadas em avaliações governamentais anteriores para que os educandos se habituem ao modelo da prova, linguagem e estrutura. O ensino deixa então seu caráter formador amplo e passa a se restringir ao que é cobrado nas avaliações externas.

A forma mais comum de tentativa de burlar o sistema de avaliações externas é mediante treinamento diário, ensinando-se o tipo de questão que aparece nos testes, porém, os resultados apresentados por este treinamento são totalmente ilusórios. “A consequência de toda essa prática é que os estudantes podem ser capazes de passar no teste, mas não conseguem passar

em um teste do mesmo assunto para o qual eles não tenham praticado. Eles dominam métodos de realizar testes, mas não o assunto em si” (RAVITCH, 2011, p. 181).

As atividades mais lúdicas e que envolvam projetos duradouros acabam sendo excluídas da rotina escolar, pois ao requerer um maior tempo de dedicação que poderia ser voltado ao treinamento, são consideradas empecilhos à preparação para as avaliações. Ainda que as atividades dinâmicas exijam mais do profissional, em meio a inculcação de que o resultado numérico em pequeno prazo é sinônimo de qualidade, os docentes que optam por esse tipo de aula podem ser taxados como procrastinadores do ensino. Para Casassus (2009), a busca por resultados incentivada pelos sistemas avaliativos, acaba tolhendo a criatividade dos profissionais em desenvolverem aulas diferenciadas, que envolvam mais os alunos. Segundo o autor, a utilização de motivações extrínsecas mina a motivação intrínseca.

Apontados como responsáveis pelos resultados educacionais, mesmo sem condições estruturais, materiais e físicas, o sentimento de desvalorização e perda de autoridade profissional é algo constante entre os docentes, que, aos poucos, veem sua atuação tornar-se mecânica. Os processos de avaliação externa retiram dos educadores sua autoridade em relação ao resultado de seu trabalho e o respeito e aceitação pública, o que é reforçado pela divulgação midiática dos resultados como verdades absolutas que denunciam a incompetência dos profissionais. (OLIVEIRA, 2011a)

Ravitch (2011) destaca outras formas utilizadas para burlar o sistema avaliativo em prol da promoção de bons resultados, como a restrição da admissão de estudantes de baixa performance por meio da imposição de obstáculos para matrículas, incentivo para que os problemáticos se transfiram, encorajamento para que os educandos de baixa performance faltem no dia do teste ou sua suspensão nos dias que o antecedem, remoção destes estudantes de um determinado sub-grupo para que seus escores não sejam relatados, elaboração de testes estaduais com conteúdo menos desafiador ou redução do ponto de corte, flexibilização com auxílio especial para um maior número de alunos e eliminação de escores de alunos que não ficaram matriculados o ano inteiro.

Uma prática que contribui para a adoção destes artifícios em prol de bons resultados nos escores é a associação de instrumentos meritocráticos aos índices apresentados, o que geralmente ocorre por meio de punições e/ou gratificações. Estudos sobre o sistema nacional de avaliação do Chile, país pioneiro da responsabilização na América Latina, onde há o oferecimento de prêmios para escolas com melhores resultados, mostram que esta prática tem efeito positivo e cumulativo apenas sobre os alunos de escolas que possuem chances de ganhar o prêmio, não surtindo tanto resultado nas demais instituições. Além disso, evidenciam que

uma grande estratégia é a concentração de esforços na produção de bons resultados nos anos avaliados, sem maiores preocupações com a aprendizagem dos alunos em sua trajetória (BROOKE, 2015).

No Brasil, a prática de gratificações e punições associadas aos resultados em avaliações externas ocorre principalmente em âmbito estadual. “Pelo menos seis estados brasileiros já têm experiência com o uso de incentivos salariais para professores baseados em medidas de desempenho dos alunos – Amazonas, Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo.” (BROOKE, 2015, p. 523).

Em Minas Gerais, estado em que se situa a cidade de Uberlândia na qual realizamos nossa pesquisa empírica, há o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), criado em 2000 e desenvolvido mediante parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O Simave teve início com o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) e, posteriormente, foram incorporados a ele o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Paae), em 2005, e o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), em 2006. Sendo então um sistema pioneiro, anterior inclusive a criação do Ideb (REVISTA DA GESTÃO ESCOLAR, 2014).

A Lei Estadual de Minas Gerais nº 14.694, de 30 de julho de 2003, instituiu o prêmio de produtividade no dado estado, sendo que esta lei foi alterada pela Lei Estadual nº 15.275, de 30 de julho de 2004 e regulamentada pelo Decreto nº 43.674, de 4 de dezembro de 2003. Atualmente suspenso³², este prêmio por produtividade vincula-se a um acordo de resultados que engloba entre outros critérios, metas pactuadas para superintendências regionais de ensino e escolas estaduais, incluindo os resultados obtidos nas avaliações estaduais Proalfa e Proeb e as distorções idade/série do ensino fundamental e médio. “No caso das escolas, a nota recebida é composta em 65% pela nota da Secretaria, 10% pela nota da SRE e 25% pela avaliação dos ‘indicadores finalísticos’ da escola.” (BROOKE, 2015, p. 536).

Este é um exemplo de adoção de prêmios com o discurso de promoção da qualidade no setor público, porém, não há evidências de bons resultados associados especificamente a tais estratégias. Embora nas instituições que possuam bons escores possa servir como um estímulo ainda maior, onde as condições de ensino são desfavoráveis e os resultados nas avaliações são

³² Ver MARQUES, José. Suspensão de bônus gera impasse entre servidores e governo de MG. **Jornal Folha de São Paulo**, Belo Horizonte, 14 set. 2015. Política - Poder. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2015/09/1681495-suspensao-de-bonus-gera-impasse-entre-servidores-e-governo-de-mg.shtml>. Acesso em: 16 maio 2016.

insatisfatórios, os bônus ou punições atuam apenas para desestimular ainda mais alunos e professores e para que os docentes evitem atuar em tais unidades.

Estas estratégias de responsabilização e a adoção de recursos meritocráticos não se associam ao objetivo inicial das avaliações, que deveria ser diagnosticar a educação e evidenciar as fragilidades do sistema educacional brasileiro, permitindo intervenções favoráveis a melhoria deste sistema. A utilização de fatores tão limitados para diagnóstico da educação não contribui para o progresso educacional, pois deveriam ser considerados e analisados também, características como nível socioeconômico dos educandos, contexto social das instituições, condições físicas e estruturais das escolas, gestão escolar, recursos materiais, valorização docente, dentre outros.

3 A PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA EM RELAÇÃO ÀS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E AO IDEB

Na terceira seção da presente dissertação, realizamos a análise dos resultados da pesquisa de campo, destacando o contexto das instituições abordadas, identificando o perfil dos sujeitos que participaram da pesquisa e associando os dados contextuais tanto aos resultados das instituições nas avaliações externas, quanto às percepções dos sujeitos da pesquisa em relação a tais instrumentos.

Com base na análise de dados, nosso intuito é elucidar como os profissionais da educação que atuam em duas instituições municipais da cidade de Uberlândia, relacionam-se com as avaliações externas, e como estes instrumentos interferem no cotidiano escolar. Sendo assim, pretendemos, com a abordagem de dois inspetores e de docentes e supervisores de escolas que encontram-se nas extremidades do Ideb, refletir sobre as consequências da avaliação na realidade das escolas investigadas.

3.1 Caracterizando as instituições e os sujeitos participantes da pesquisa

Buscando compreender em que medida as avaliações em larga escala, ao influenciarem a prática do professor, provocam a desvalorização destes profissionais enquanto sujeitos que pensam e organizam a própria prática, realizamos nossa investigação empírica em duas instituições escolares situadas na cidade de Uberlândia – MG. Estas instituições foram selecionadas por critérios já abordados na introdução da presente pesquisa, quais sejam: escolas que oferecem o ensino fundamental I, pertencentes a rede municipal da dada cidade e que encontram-se nas extremidades do Ideb referente ao ano de 2013³³, mantendo regularidade no índice durante as aplicações ocorridas nos anos de 2009, 2011 e 2013. Regularidade que podemos verificar na tabela abaixo:

Tabela 4 – Resultados do Ideb das escolas investigadas referentes aos anos de 2009 a 2015³⁴

ESCOLAS	IDEB 2009		IDEB 2011		IDEB 2013		IDEB 2015	
	Meta	Nota	Meta	Nota	Meta	Nota	Meta	Nota
Escola X	----	4,3	4,6	4,2	4,9	3,9	5,2	4,7
Escola Y	4,9	6,6	5,3	6,6	5,5	7,1	5,8	7,3

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponibilizados pelo INEP (2018c).

³³ Tendo em vista que no período em que foi realizada a pesquisa de campo os dados do Ideb de 2015 ainda não tinham sido publicados, utilizamos como principal referência os índices advindos das avaliações realizadas em 2013.

³⁴ As notas referentes ao ano de 2015 não foram utilizadas para seleção das escolas participantes.

Como se observa, enquanto as notas da Escola Y aumentaram durante os três anos analisados para o recorte da pesquisa (2009/ 2011/ 2013), o índice da Escola X fez processo inverso, decrescendo neste intervalo. O Ideb da Escola Y vem sendo publicado desde a criação do índice, já a primeira divulgação do Ideb da Escola X só foi realizada após as avaliações de 2009.

É importante destacar que, segundo os dados publicados pelo Inep (2018c), em 2007 foi o único episódio no qual a Escola Y não cumpriu a meta estabelecida pelo Inep, com nota inicial de 4,5, a meta parcial estipulada para o ano de 2007 foi de mesmo valor, porém, a escola alcançou o percentual de 4,0 pontos. No que se refere ao ano de 2015, embora ainda não tenha alcançado a meta de 5,2, a Escola X apresentou um avanço significativo em relação a seu Ideb anterior, conseguindo atingir o valor de 4,7 pontos, já a Escola Y manteve o movimento crescente e alcançou a nota 7,3, bem acima da meta de 5,8.

Apesar de estarem situadas no mesmo município, as duas instituições possuem características distintas quanto ao contexto no qual se localizam e ao público atendido. Deste modo, sabendo que tais dados podem fazer apontamentos importantes para as análises propostas, procedemos a caracterização tanto das instituições participantes da pesquisa quanto dos indivíduos entrevistados³⁵.

A Escola X, localiza-se na zona rural do município de Uberlândia. O município possui treze escolas situadas em zonas rurais. Dentre estas, algumas encontram-se em distritos da cidade, outras em fazendas e há ainda as que localizam-se em bairros distantes, que não fazem parte do perímetro urbano. A escola em questão faz parte deste terceiro agrupamento (UBERLÂNDIA, 2018b). Embora a Lei municipal nº 11.819 de 9 de junho de 2014 tenha redefinido o perímetro urbano da sede do município de Uberlândia, nos documentos consultados (censo escolar, dados do Inep, blog da escola, site da prefeitura), a escola ainda é considerada uma escola de zona rural.

As notas estatísticas do Censo Escolar de 2017, mostram que 14% das matrículas do ensino fundamental situam-se em escolas de zona rural, sendo que, no que se refere a rede municipal, o percentual de matrículas em escolas rurais é de 19,9% (INEP, 2018a). Por não integrar a malha urbana da cidade de Uberlândia, o bairro no qual situa-se a escola X tem maiores dificuldades para ser beneficiado com melhorias como pavimentação e saneamento básico.

³⁵ Alguns dados referentes a caracterização das escolas e indivíduos foram baseados nos relatos coletados no ano de 2016, por isso, podem não representar em sua totalidade a realidade atual dos sujeitos e instituições.

A Escola X funciona em três turnos (manhã, tarde e noite), possui dezoito salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, abastecimento de água e energia e esgoto sanitário restrito a fossa. Seu quadro de funcionários é composto por 120 profissionais dos quais 61 são docentes, possuindo quarenta turmas que abarcam 1,040 matrículas (INEP, 2018c). A instituição atende estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, EJA e educação infantil, cedendo espaço físico para que o estado ofereça também o Ensino Médio (UBERLÂNDIA, 2018a - Blog da Escola X). Foram entrevistadas quatro professoras da Escola X, identificadas como PX e numeradas de um a quatro, além de uma supervisora, que chamaremos de SX.

A professora PX1 tem formação superior em pedagogia e especialização, ministra aula para os quintos anos e no outro turno é professora do laboratório de informática na mesma escola, cumprindo um total de 40 horas semanais. Ela está na docência há doze anos, sendo que sua atuação ocorreu em grande parte na rede particular, estando na rede municipal há quatro anos.

A professora PX2 também é formada em pedagogia e possui especialização. Atualmente, exerce a função de professora eventual, mas já atuou nos terceiros e quintos anos. De acordo com o relato de PX2, ela cumpre 20 horas semanais e está na docência há quatro anos.

Atuando no turno da manhã como supervisora de uma escola estadual e no turno da tarde como professora do primeiro ano, segundo a professora PX3, ela trabalha 8 horas diárias na educação, o que corresponde a 40 horas semanais. A docente é formada em pedagogia, tem especialização e está na educação há 17 anos.

A professora PX4 possui licenciatura em pedagogia e duas especializações, uma em neuropedagogia e psicanálise e a outra em educação de jovens e adultos. A profissional atua nos quartos e quintos anos e cumpre 40 horas semanais, trabalha há doze anos na educação, sendo que destes, onze foram na cidade de Uberlândia.

Assim como as demais profissionais da Escola X, a supervisora SX é formada em pedagogia e fez especialização. Está na educação há dez anos e, atualmente, supervisiona as turmas de primeiro e segundo período da educação infantil³⁶ e os quintos e sextos anos, cumprindo seis horas diárias, ou seja, 30 horas semanais.

No que se refere a Escola Y, esta localiza-se na zona urbana da cidade de Uberlândia, sendo que o município possui 39 escolas urbanas sob sua responsabilidade (UBERLÂNDIA,

³⁶ O primeiro e segundo período da educação infantil correspondem respectivamente a turmas de 4 e 5 anos, referindo-se a pré-escola.

2018b). A maioria das escolas brasileiras, 67,0%, está localizada em áreas urbanas, além disso, 58,1% das escolas de ensino fundamental estão situadas no perímetro urbano (INEP, 2018a).

Além de possuir sala de biblioteca e laboratório de informática, segundo a professora PY1 a Escola Y também possui sala de jogos. Esta escola funciona nos turnos matutino e vespertino, tendo quatorze salas de aula, quadra de esportes coberta, abastecimento de água e energia e esgoto sanitário tratado pela rede pública. Dos 89 funcionários da escola, 48 são docentes e todas as 28 turmas são dos anos iniciais do Ensino Fundamental, atendendo o total de 814 matrículas (INEP, 2018c). A princípio, a Escola Y era destinada a crianças da educação infantil, mas, devido a demanda do bairro, passou a atender alunos do ensino fundamental e a utilizar quatro salas da igreja localizada ao lado da instituição. (UBERLÂNDIA, 2018a - Blog da Escola Y)

Entrevistamos cinco professoras da Escola Y, sendo que conforme esclarecido no texto introdutório desta pesquisa, no caso desta instituição, após a definição e abordagem dos docentes que fariam parte de nossa investigação, houve o interesse de mais uma profissional em participar da pesquisa. As professoras desta escola foram identificadas como PY e numeradas de um a cinco. Além das docentes, entrevistamos também uma supervisora da escola, aqui intitulada como SY.

A professora PY1 é licenciada em pedagogia e não possui curso de pós-graduação, atualmente trabalha com o segundo ano, mas afirmou que costuma acompanhar suas turmas, atuando um ano no primeiro ano e no ano seguinte no segundo. A professora está na educação há cinco anos, sendo que destes, quatro foram na Escola Y.

A professora PY2 possui superior completo em pedagogia e especialização em educação especial inclusiva. Sua carga horária é de 40 horas semanais, ela atua na educação há 21 anos e quando participou da entrevista estava trabalhando com o segundo ano. Após a definição dos participantes da pesquisa na Escola Y, PY2 demonstrou interesse em participar e contribuiu significativamente com nossa investigação.

A professora PY3, foi a única participante que não autorizou a gravação do áudio da entrevista, solicitando também que a abordagem ocorresse na sala da supervisão. A professora possui licenciatura em pedagogia e ministra aulas para o terceiro ano do ensino fundamental, ela cumpre 20 horas semanais e atua na educação há sete anos.

No que se refere a professora PY4, ela tem licenciatura em pedagogia e especialização. Trabalhando na educação há quinze anos, atualmente ministra aulas para o quinto ano e cumpre carga horária de 20 horas semanais, ou seja, 4 horas diárias.

Diferente das demais, a professora PY5 não possui licenciatura em pedagogia, a profissional relatou que efetivou no cargo por meio do último concurso em que a formação técnica em magistério ainda era aceita para provimento do cargo. Hoje formada em letras, PY5 possui especialização em linguística e está concluindo o mestrado. A professora já atuou em escolas estaduais, e nos primeiros e segundos anos, atualmente como professora de linguagem e literatura, cumpre 20 horas semanais e está na educação há quatorze anos.

Sendo a profissional entrevistada que está a mais tempo na educação, a supervisora SY atua há 37 anos nesta área. Destes, 25 anos foram dedicados a supervisão. Ela possui formação superior em pedagogia e especialização, atualmente supervisiona os primeiros, quartos e quintos anos do ensino fundamental e cumpre 30 horas semanais.

Além das profissionais das escolas, acreditando que os inspetores são os sujeitos que fazem a primeira interlocução entre as instituições escolares e a instância administrativa municipal, abordamos dois inspetores da rede municipal de educação de Uberlândia, aqui identificados como I1 e I2, com o intuito de verificar se as avaliações externas e o Ideb provocam uma cobrança em cadeia e para apreender a percepção deles em relação ao nosso objeto de estudo.

A inspetora I1 é formada em letras e possui especialização em supervisão e inspeção escolar, atua na educação há treze anos, dos quais nove foram como professora de língua portuguesa no Ensino Médio da rede estadual de ensino e os demais na inspeção. Atualmente ela inspeciona sete instituições escolares que fazem parte de seu roteiro de trabalho, cumprindo 30 horas semanais de modo flexível. Segundo I1, geralmente os inspetores ficam responsáveis por um determinado roteiro durante dois ou três anos e, neste, deve haver escolas de todos os níveis de ensino. A inspetora afirmou que, atualmente, seu roteiro é composto por duas escolas de ensino fundamental, duas escolas de educação infantil e três ONGs.

O inspetor I2, único profissional do sexo masculino que participou da pesquisa, é graduado em normal superior, especialista em supervisão e inspeção escolar e mestre em educação, possui carga horária semanal de 30 horas. Há dez anos na educação, sendo cinco na inspeção, atualmente o profissional inspeciona cinco escolas municipais e duas ONGs. Segundo I2, em seu roteiro de trabalho há instituições de todos os níveis de ensino e modalidades, o que inclui EJA e AEE. O inspetor ressalta que, para facilitar a locomoção, os profissionais buscam compor seu roteiro com escolas mais próximas entre si.

Além desta breve apresentação das instituições e sujeitos participantes da pesquisa, acreditamos que alguns indicadores divulgados pelo Inep com o objetivo, segundo o discurso do instituto, de “[...] apresentar informações agregadas sobre o cenário educacional das

unidades da federação e dos municípios brasileiros, de modo a colaborar para o monitoramento do direito à educação” (INEP, 2018b), podem trazer apontamentos importantes para nossa pesquisa se analisados a luz dos depoimentos colhidos.

De acordo com os dados contextuais presentes no novo portal do Ideb, na Escola X o indicador de complexidade de gestão está no nível 6, já o da Escola Y encontra-se no nível 2 (INEP, 2018c). Este indicador que, classifica as instituições escolares de 1 a 6, sendo de nível 1 escolas menos complexas e de nível 6 as mais complexas, analisa as escolas com base em quatro variáveis: porte da escola (número de matrículas de escolarização); número de etapas/modalidades ofertadas; complexidade (considera que quanto mais avançada a idade dos alunos e etapas mais difícil é seu gerenciamento) e turnos de funcionamento (INEP, 2014b). A nota técnica do Inep sobre o indicador de complexidade da gestão afirma que:

[...] o escore de complexidade foi categorizado por meio da definição cuidadosa de pontos de corte na escala, criando, assim, grupos de escolas com complexidade de gestão similar. Como procedimento prévio à definição destes pontos de corte observou-se a distribuição empírica das escolas em relação ao escore de complexidade, os parâmetros de cada item e suas respectivas curvas características - que são úteis por indicar intervalos da escala onde cada categoria de resposta é dominante. (INEP, 2014b, p.2)

Diante do exposto, ao analisarmos os dados divulgados sobre as escolas municipais da cidade de Uberlândia, verificamos que junto a outras dez escolas municipais, a Escola X encontra-se no agrupamento de maior complexidade no que se refere a este indicador. Sendo que das 49 instituições pertencentes a instância municipal, quinze se encontram no nível 2, vinte e uma no nível 3, três no nível 4, duas no nível 5 e onze no nível 6 (INEP, 2018b). O que podemos notar na tabela a seguir:

Tabela 5 – Indicador de Complexidade da Gestão Escolar das escolas de Uberlândia/ MG

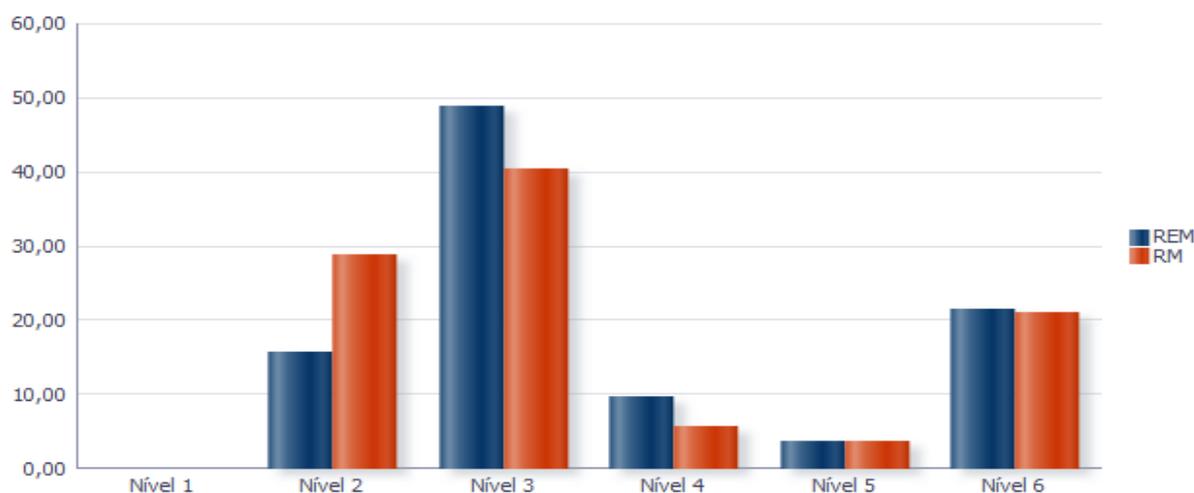
Níveis	Descrição	REM		RM	
		%	Quantidade	%	Quantidade
Nível 1	Porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada.	0,00	0,00	0,00	0,00
Nível 2	Porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada.	15,70	8,00	28,80	15,00
Nível 3	Porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os Anos Finais como etapa mais elevada.	49,00	25,00	40,40	21,00
Nível 4	Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando Ensino Médio/Profissional ou EJA como etapa mais elevada.	9,80	5,00	5,80	3,00
Nível 5	Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada.	3,90	2,00	3,80	2,00

Nível 6	Porte superior a 500 matrículas, operando em 3 turnos, com 4 ou mais etapas e apresentando a EJA como etapa mais elevada.	21,60	11,00	21,20	11,00
----------------	---	-------	-------	-------	-------

Fonte: INEP/ Painel Educacional Municipal³⁷/2016

Como podemos verificar, a maioria das instituições municipais que oferece o ensino fundamental na cidade de Uberlândia se enquadra no nível 3 no que se refere a complexidade da Gestão Escolar, ou seja, apresenta um indicador intermediário. Já as instituições que participaram da pesquisa, assim como ocorreu com o Ideb, encontram-se nas extremidades dos níveis apontados para a cidade. Neste indicador a Escola Y é considerada menos complexa e a Escola X muito complexa. O que pode ser observado com maior clareza no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Indicador de Complexidade da Gestão Escolar das escolas de Uberlândia/ MG



Fonte: INEP/ Painel Educacional Municipal/2016

RM: Escolas da Rede Municipal

REM: Escolas da Rede Estadual localizadas no município

Este indicador apresenta dados relevantes para nossa pesquisa, pois de acordo com Soares (2015), embora as escolas não tenham o poder de mudar a determinação social, o efeito escola pode ser significativo no aprendizado dos educandos. De acordo com o autor, intervenções escolares podem contribuir para o desenvolvimento dos alunos, sendo que a gestão escolar e o ensino seriam dois importantes processos que interagem para a produção de desempenho dos alunos.

“A gestão, responsabilidade da direção da escola, tem como função administrar o projeto pedagógico da escola, as pessoas que constituem a comunidade escolar e os aspectos físicos e financeiros da organização escolar.” (SOARES, 2015, p. 281). Segundo essa premissa, Soares (2015) ressalta que o objetivo da gestão escolar deve ser implantar uma rotina de

³⁷ O Painel Educacional é uma plataforma desenvolvida pelo Inep que apresenta informações sobre o cenário educacional das unidades da federação e municípios, sendo os dados apresentados por meio das subdivisões trajetória, contexto e aprendizagem (INEP, 2018b).

funcionamento da escola, utilizando os recursos da instituição para atender às necessidades dos alunos. Além disso, o autor destaca como atitudes que podem contribuir para o bom desenvolvimento dos alunos, o envolvimento e participação do gestor, que deve inclusive conhecer os alunos e garantir sua presença diária.

Diante disso, sabendo que o indicador de complexidade da gestão pode apontar para uma maior dificuldade por parte da direção da Escola X tanto no que se refere a maior distribuição de recursos, dado o grande número de alunos e a variedade de níveis de ensino, quanto em relação ao envolvimento da gestora com a comunidade escolar, seria mais provável haver um efeito escola positivo na Escola Y, já que, administrando um único nível de ensino em apenas dois turnos, com um quadro de docentes e de alunos inferior ao da Escola X, o envolvimento com os sujeitos inseridos no processo de ensino e aprendizagem é facilitado.

Em relação ao perfil dos docentes, embora em Uberlândia não fosse exigida formação superior para provimento do cargo de professor até recentemente³⁸, os dados divulgados pelo Inep em relação aos docentes das séries iniciais das escolas municipais, mostram que a maioria destes profissionais possui formação condizente com sua atuação, correspondendo a 83,40% dos professores (Inep, 2018a). No que se refere as escolas investigadas, 95,3% dos professores da Escola X possuem formação superior na área em que lecionam e 4,7% possuem licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica em área diferente daquela que lecionam³⁹. Já na Escola Y, há maior variedade de formações, nesta instituição 76,5% dos docentes têm formação condizente com a área em que atuam, 16,5% possuem formação superior pedagógica em área diferente da que lecionam, 5,5% afirmam ter formação superior diversa e 1,5% não possuem formação superior (INEP, 2018b).

Esta maior variedade de formações detectada na Escola Y pode estar associada à estabilidade do seu quadro de profissionais, já que, de acordo com os professores desta instituição, há pouca rotatividade de docentes. Sendo assim, como antes de 2004 ainda não se

³⁸ A partir da aprovação da Lei Complementar nº 347, de 20 de fevereiro de 2004, que dispunha sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação do município de Uberlândia, revogando a lei complementar nº 049, de 12 de janeiro de 1993, passou a ser exigido curso de licenciatura plena com habilitação em área própria ou formação superior em área correspondente com complementação conforme a legislação vigente na época, como requisito mínimo para provimento do cargo de professor (UBERLÂNDIA, 2004). Embora a exigência de formação superior para provimento do cargo de professor II tenha sido mantida no atual Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação (Lei Municipal nº 11.967 de 29 de setembro de 2014), houve a criação de um cargo intitulado Professor Auxiliar para a Educação infantil, que admite ensino médio na modalidade normal como pré-requisito para provimento do cargo. Com atribuições muito semelhantes às do professor II, a despeito da ampliação da carga horária deste profissional para 30 horas semanais, o subsídio salarial não aumentaria. Vale salientar, porém, que desde a criação da lei não foi realizado concurso ou contratações para este cargo.

³⁹ Os percentuais apresentados referem-se apenas aos docentes das séries iniciais, pois este é nível de ensino analisado em nossa pesquisa.

exigia formação superior para provimento do cargo de professor, essa diversidade de formações pode estar relacionada ao fato de haver na instituição profissionais efetivados a mais tempo, pois, de acordo com a Supervisora SY, muitos profissionais estão se aposentando na escola. Fala reafirmada pela professora PY5 ao relatar que os docentes costumam ficar muito tempo na instituição e que até mesmo os contratados quando têm a possibilidade de escolha optam por trabalhar na escola por anos consecutivos. A professora PY5 afirma:

Nós já temos uma equipe consolidada, normalmente quem vem trabalhar aqui fica, nós estamos há 10, 11, 12 anos, tem gente que está aqui desde quando a escola foi fundada, desde quando era educação infantil.

No decorrer de nossa investigação os profissionais PX4, SX, PY1, PY2, PY4, PY5 e I2 afirmaram que a rotatividade de profissionais pode influenciar no aprendizado dos alunos. O que podemos verificar nas falas abaixo:

Nós temos dois contratos ou três. E quem é o contrato as vezes é só dobra, quem é dobra já tem o dele definitivo. Porque esse negócio do contrato querendo ou não ele fere muito. Fica parecendo que aquela pessoa não faz parte da equipe, se bem que eu não tenho esse pensamento. Mas eu já fui de contrato e já senti isso na pele, é complicado. Então nesse momento, desse Ideb que ficou muito alto eu observei que um dos fatores foi isso. Eu falei, vamos ver no próximo, no próximo ano já vai ter rotatividade. Já aposentaram tantas. Então são fatores que entram, eles ficam tão ocultos que você não leva em consideração. Quando você para “pra” pensar você fala: nossa, é isso mesmo? Então, tudo isso influencia. (PY2)

A rotatividade acaba prejudicando o trabalho, porque quando o profissional pega o ritmo, quando começa a interagir com a escola, a conhecer os alunos, a comunidade, os pais, você tem que mudar. E automaticamente prejudica os alunos também. (SX)

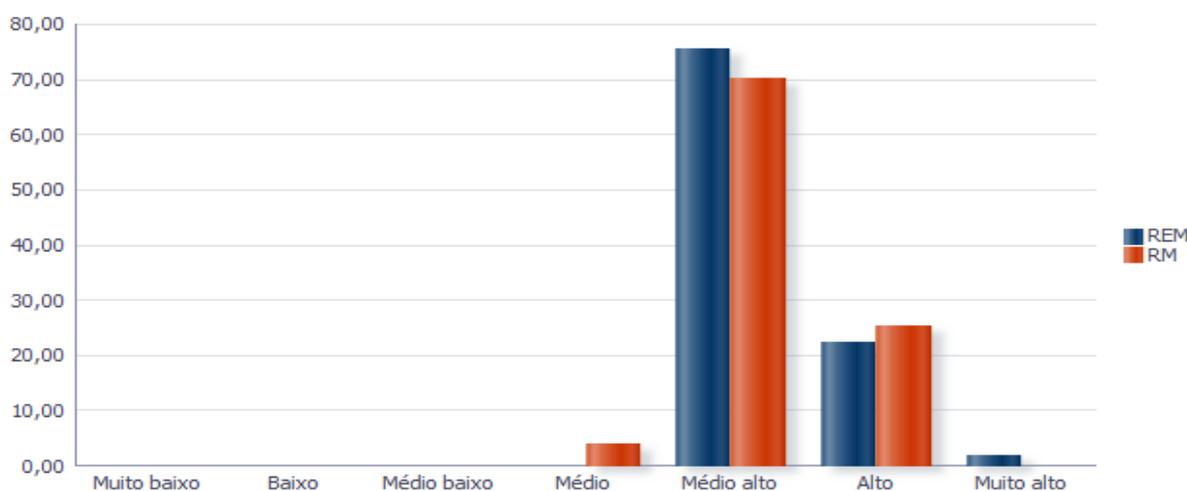
A rotatividade às vezes provoca uma descontinuidade do trabalho, porque cada profissional tem uma linha de trabalho [...]. Se a escola tivesse um grupo efetivo, ela teria como planejar melhor o seu ano seguinte [...], até os projetos variam dependendo disso. (I2)

Este é um dos fatores apontados por Soares (2015), como influentes na aprendizagem dos alunos e que deve ser motivo de atenção dos gestores, pois a rotatividade contínua de profissionais impede que haja continuidade de projetos intraescolares e prejudica o processo de ensino e aprendizagem quando as mudanças ocorrem durante o ano letivo. Além disso, não favorece a consolidação das equipes de trabalho e o planejamento conjunto e direcionado, visto que, com frequência, os profissionais são contratados após o início do ano letivo.

Outro dado contextual apresentado pelo Inep é o Indicador de Nível Socioeconômico (Inse). Segundo a nota técnica que trata do Inse, ele foi criado com o objetivo de “contextualizar os resultados obtidos pelos estabelecimentos de ensino, nas diferentes avaliações e exames realizados pelo Inep” (INEP, 2014a, p. 1). Quanto a base de elaboração do Inse, a nota técnica pontua que o indicador foi construído considerando os dados dos questionários contextuais de 2011, extraídos dos microdados advindos da aplicação das avaliações Aneb, Anresc e Enem. “As questões utilizadas dizem respeito à renda familiar, à posse de bens e contratação de serviços de empregados domésticos pela família dos estudantes e ao nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis” (INEP, 2014a, p. 6).

O Inse foi formulado com base em sete níveis que possibilitaram a classificação das escolas nos agrupamentos muito baixo, baixo, médio baixo, médio, médio alto, alto e muito alto (INEP, 2014a). De acordo com o Inse apresentado pelo Inep, o nível socioeconômico dos estudantes de Uberlândia encontra-se entre os níveis médio e muito alto, sendo que o percentual de escolas com séries iniciais que possuem um alunado com Inse de nível médio ou muito alto não chega a 5%.

Gráfico 2 – Indicador de Nível Socioeconômico das escolas de Uberlândia - MG/Anos iniciais



Fonte: INEP/ Painel Educacional Municipal/2016

RM: Escolas da Rede Municipal

REM: Escolas da Rede Estadual localizadas no município

Assim como a maioria das escolas municipais que oferece as séries iniciais na cidade de Uberlândia (70,21%), as Escolas X e Y foram enquadradas pelo Inep (2018b) no agrupamento de escolas com Inse médio alto, informação que não condiz com a percepção dos entrevistados em nossa pesquisa. No que se refere à Escola X, todos os entrevistados afirmaram que o nível socioeconômico dos estudantes varia entre os níveis muito baixo e baixo, já a maioria das respostas dos profissionais da Escola Y situou-se entre o nível médio baixo e médio,

sendo que uma das professoras caracterizou o nível socioeconômico dos estudantes como baixo. Essa discrepância pode estar associada à composição de cada grupo de classificação que deu origem ao indicador do Inep.

Tabela 6 – Distribuição do nível socioeconômico dos alunos das escolas, por Grupo

Grupos de Escolas	Inse dos Alunos							Total
	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V	Nível VI	Nível VII	
Muito Baixo	35%	50%	13%	2%	0%	0%	0%	100%
Baixo	12%	52%	30%	5%	1%	0%	0%	100%
Médio Baixo	4%	35%	44%	14%	2%	0%	0%	100%
Médio	1%	16%	47%	29%	6%	1%	0%	100%
Médio Alto	0%	5%	33%	46%	14%	2%	0%	100%
Alto	0%	1%	16%	48%	29%	5%	0%	100%
Muito Alto	0%	0%	3%	21%	45%	28%	3%	100%

Fonte: INEP/ 2014a

Como se observa, o grupo médio alto foi composto majoritariamente por estudantes que se encontram no nível III e IV, níveis que abarcam bens elementares e complementares de fácil acesso e que possuem um intervalo muito amplo no que se refere a renda familiar, pois se unirmos o intervalo dos dois níveis, este agrupamento possui indivíduos com receita familiar entre um e cinco salários mínimos. A caracterização destes níveis é assim definida na nota técnica do Inep (2014a, p. 3):

Nível III - (40;50]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.

Nível IV - (50;60]: Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, dois telefones celulares, até dois quartos e um banheiro e, agora, duas ou mais televisões em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos e um carro; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.

Diante do exposto, verifica-se que a inclusão das instituições participantes da pesquisa no nível médio alto não significa que seus estudantes possuem poder aquisitivo que signifique acesso a bens e serviços de qualidade e a diferentes manifestações artísticas e culturais. Segundo

Almeida, Dalben e Freitas (2013), tendo em vista que os fatores extraescolares estão intimamente ligados ao desempenho dos estudantes, é de suma importância que o nível socioeconômico (NSE) seja considerado na constituição dos índices de desenvolvimento, no entanto, os autores ressaltam que mesmo com a inserção do NSE no Ideb, este não poderia ser tomado como representação única da qualidade da escola, pois além de os fatores externos continuarem a influenciar no processo de escolarização, os instrumentos de coleta de dados, tanto da proficiência quanto do NSE, são limitados.

Alves e Soares (2009) advertem que, embora o nível socioeconômico seja muito utilizado para análise de fenômenos sociais, sendo medido pela agregação de informações sobre educação, ocupação, riqueza e rendimento, não há consenso sobre sua conceituação e forma de medida.

No entanto, apesar da fragilidade destes sistemas de medida e independente da classificação oficial que as escolas participantes da pesquisa recebam no que se refere ao NSE de seu alunado, perceberemos ao longo da análise de dados que alguns fatores apontados pelos entrevistados como influentes no processo de ensino e aprendizagem estão diretamente associados ao NSE e ao acesso a bens culturais como livros, pinturas, monumentos, teatros e diversidade musical, que promovem um enriquecimento linguístico, de escrita e da própria bagagem cultural.

Nos relatos abaixo podemos constatar que para alguns profissionais da Escola X, a carência cultural e socioeconômica de seus alunos é algo que interfere no cotidiano da escola e no processo de ensino e aprendizagem:

Eu acho que é inegável, todo o contexto socioeconômico pesa muito, são problemas pesadíssimos, situações que os alunos são envolvidos que você fala: - Nossa, se fosse eu talvez nem estaria aqui na escola. É uma rotina, um cotidiano muito pesado, da grande maioria. Eu acredito que isso influi muito na questão de não sonhar, não almejar, não ver nada melhorar, acho que isso vai jogando o aluno cada vez mais pra baixo. Além do contexto socioeconômico, aqui o contexto cultural pesa muito também, não vai ser muito além desse mundo aqui, o mundinho deles fica bem restrito. Por exemplo, a diversão... A escola é tudo para muitas dessas crianças aqui. É um lugar que elas vêm para sofrer, mas é o único lugar que elas têm para se divertir. A escola é tudo, muita coisa é inacessível para eles, em questões de distância e financeiramente falando, é complicado. (PX1)

Essa comunidade em específico aqui, é de uma pobreza assim... mental, cultural, que pra eles tanto faz estudar ou não. Às vezes eles vêm pra escola só por causa do Bolsa Família, às vezes vem só pra lanche porque não tem comida em casa. Então, o governo resolveu um problema da questão da repetência, da questão da evasão, mas não resolveu totalmente a questão do aluno alfabetizado, do aluno letrado. (PX3)

Aqui o nível socioeconômico é baixíssimo, e cultural também. Tem pais aqui que são analfabetos, não analfabeto de tudo, mas tem analfabeto aqui mais funcional, que sabe ao menos assinar o nome, é bem difícil [...] A nossa escola é muito carente, porque o nosso meio é carente. Então, tem alunos que não conseguem assimilar tudo devido a essa carência. Se a gente for comparar com outras escolas, o nível econômico aqui é pior. (PX4)

As falas dos profissionais, além de demonstrarem que o nível socioeconômico dos educandos não condiz com o proferido pelo governo, denunciam a presença da avaliação informal quando associam nível socioeconômico/carência material/carência cultural/ presença na escola em virtude da bolsa família ou lanche/desinteresse/dificuldade para aprender. Baseada em juízos de valores nem sempre aparentes, a avaliação informal acaba influenciando nos resultados finais dos educandos. Sendo construída diariamente na interação entre professores e alunos as representações criadas nessa relação influenciam tanto na atuação do professor quanto na interação dos sujeitos da aprendizagem com seus mentores. (FREITAS, 2003)

No que tange a realidade da Escola Y, os relatos sobre o NSE da comunidade escolar são bem diferentes daqueles proferidos na outra instituição. Segundo a professora PY5, o nível socioeconômico dos educandos da escola tem melhorado e, em consonância com esta docente, as professoras PY1 e PY2 afirmam que a realidade de seus alunos é favorável ao aprendizado, o que podemos constatar nos fragmentos a seguir:

A nossa clientela melhorou bastante o nível social. Melhorou porque a gente vê que a qualidade de vida dos meninos melhorou. A gente tinha um número maior, eu estou aqui há uns 10 anos. Então a gente tinha um maior número de crianças passando necessidades mesmo, com roupa, com calçados, com alimento e hoje já melhorou. A gente tem bastante alunos que andam com um telefone, que tem *facebook*, que participam, e você vê que não tem tanta dificuldade, o número é pouco. Então melhorou, o bairro melhorou. (PY5)

Acho que a escola tem um nível bom de clientela, é uma clientela que a gente tem poucas crianças com nível social que abale o processo educativo. E as famílias na sua maioria, pelo menos na minha prática, são famílias participativas. (PY1)

Tem profissionais de escolas periféricas que falam que não vão trabalhar noções de multiplicação com meninos de segundo ano porque eles vão para comer. Eu não, eu já sei que a renda per capita do meu bairro é melhor, que meu aluno não tem esse problema, então eu sei que posso trabalhar porque eles estão com a barriguinha cheia. (PY2)

Estas falas demonstram que as realidades socioeconômicas dos educandos das duas escolas investigadas são discrepantes, e por isso seria um equívoco analisá-las como pertencentes a um mesmo contexto social. Deste modo, a classificação realizada pelo Inep, na

contramão de contribuir para a contextualização dos dados do Ideb, pode, pelo contrário, agir em prol da utilização destes resultados de forma equivocada, o que não contribuiria para superação das desigualdades educacionais.

Luiz Carlos de Freitas (2007) destaca que se a avaliação for associada a ideologia meritocrática liberal, a ocultação da desigualdade social por meio de indicadores ditos neutros pode agir contra a universalização da melhoria da qualidade educacional. Para o autor, o nível socioeconômico é de suma importância para a compreensão do impacto da desigualdade social na educação, por outro lado, ele destaca que, quando o ensino é empobrecido pelo estreitamento curricular, as camadas populares são as mais impactadas, visto que grande parte do acesso ao conhecimento e cultura destes alunos ocorre no ambiente escolar.

Corroborando com essa afirmação, Casassus (2009) afirma que uma democracia que não considera a desigualdade de condições e contextos de pobreza, voltando-se a meritocracia, esquece os efeitos negativos da pobreza na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos discentes, naturalizando as desigualdades. Deste modo, procuramos proceder a uma investigação que dê voz aos sujeitos que fazem parte das realidades estudadas com o intuito de provocar a emergência das contradições presentes na realidade educacional atual, altamente envolvida por políticas de responsabilização.

3.2 Organização do trabalho pedagógico e avaliações em larga escala

Com a nova configuração da educação advinda principalmente das propostas dos reformadores educacionais, o currículo tem se voltado cada vez mais para a lógica do mercado e, embora seja entendido como algo em constante movimento, sendo “[...] a expressão da função socializadora e cultural da educação” (SILVA, 2006, p. 1), assistimos com frequência sua adequação às exigências econômicas e seu distanciamento do pensamento crítico do professorado sobre sua própria prática.

De acordo com as entrevistas realizadas, pudemos perceber como é a relação de cada instituição escolar e de seus profissionais com o currículo e qual a importância dada aos diferentes tipos de currículo nas duas escolas. “O currículo diz respeito a seleção, sequenciação e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem” (SAVIANI, 2005, p. 1), deste modo, os conteúdos de aprendizagem são modificados de acordo com a seleção da cultura realizada na comunidade escolar.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) afirmam que existem pelo menos três tipos de currículo, sendo eles: formal, real e oculto. Segundo os autores, o currículo formal é o oficial,

que aparece em propostas curriculares, o currículo real é o que de fato ocorre na sala de aula, tanto o que é proposto pelos professores quanto o que é assimilado pelos educandos, e o currículo oculto é proveniente da experiência cultural, dos valores e significados sociais trazidos para o ambiente escolar.

Em nossa investigação ficou evidente que o tratamento e valorização dada a avaliação no que se refere ao currículo real é diferente nas duas escolas participantes da pesquisa. Enquanto as falas dos profissionais da Escola Y evidenciam que sua prática é direcionada pelas competências, habilidades e descritores que aparecem nas avaliações externas, não observamos a mesma valorização destes instrumentos na Escola X. Essa relevância dada de forma diferenciada pelas duas instituições reflete diretamente no currículo real. Como se observa nos fragmentos por nós destacados, de forma geral, na Escola Y o direcionamento curricular da escola é voltado para as avaliações:

Olha, eu vejo que mudou muito, bastante! De antes da prova e o depois da prova, mudou bastante a prática. Mudou pra melhor, antes você podia até conhecer os descritores, mas você trabalhava aquilo sem saber. Hoje não, hoje você sabe qual descritor é. Você consegue juntar né?! O útil ao agradável, vamos dizer assim, você consegue. O que não era, era uma coisa sem muita direção, você tinha o conteúdo, mas você não tinha muita direção. Eu vejo que essas provas, elas deram uma direção. (PY4)

[...] se eu ficar com o segundo ano, a gente vê quais são os descritores do segundo ano [...]. Aí eu já sei que tem as provinhas, não resta dúvidas. É isso que eles estão cobrando, mas eu não fico só focada naquilo ali parecendo uma louca. É claro que eu vou trabalhar aquilo ali, mas não alterar só por causa das provas. Eu falo que é para a vida dele mesmo, ele tem que fazer para utilizar no processo mesmo. (PY2)

O que acontece é que até então não tinha esses descritores, depois que veio a primeira prova é que veio os descritores. Eles detalharam mais o que eles querem. Antes nós seguíamos a proposta curricular do município, mas só ela. Quando veio os descritores, passamos a pesquisar quais são as atividades dentro daquele descritor que você pode e tem que trabalhar, nunca esquecendo as diretrizes do município. Quando você olha aqui, procedimentos de leitura, compreender frases ou partes que compõe um texto, aí vem depois... aplicação de suportes, identificar gênero de um texto, identificar a função... então isso fez com que nós organizássemos ainda melhor o trabalho. Mas isso tudo está lá dentro; quando veio a primeira foi uma surpresa porque não sabíamos o que eles queriam. Quando eles exemplificaram aqui, ajudou muito. (SY)

Estas falas evidenciam que as matrizes curriculares de referência das avaliações acabaram se tornando norteadoras da prática dos profissionais da Escola Y, o que favorece a regulação por parte do estado, pois deste modo, o currículo deixa de orientar os testes e estes é que passam a determinar o que irá compor o currículo. Porém, como adverte Ravitch (2011, p.

32), “os testes devem seguir o currículo. Eles deveriam ser baseados no currículo. Eles não deveriam substituí-lo ou precedê-lo.”.

Os relatos dos profissionais da Escola Y, revelam que tanto o currículo formal quanto o currículo real da instituição são mais uniformes, há pouca discrepância nos relatos no que tange a organização pedagógica, já no que se refere a Escola X, evidencia-se uma autonomia metodológica que reflete em grande variação entre as falas. Ainda que haja raras menções explícitas dos profissionais da Escola X sobre a utilização da matriz de referência ou dos descritores no planejamento dos professores, vemos que ocorrem algumas ações pontuais voltadas ao preparo para as avaliações.

Ainda que seja mais que as vésperas ali, quando vai afinando o tempo, a gente começa já a trabalhar mais as atividades mais voltadas ao formato que vem nessas avaliações, acaba fazendo um pouco disso, por mais que não seja o tempo todo o planejamento pautado nisso. A gente faz umas atividades bem aproximadas do que seria a prova mesmo, para trabalhar ali tanto a questão da própria prova quanto da condição do aluno, de como ele vai estar, qual será a postura dele para fazer aquela prova, enfim. (PX1)

Nós professores trabalhamos os conteúdos curriculares dentro do nosso planejamento, mas a prova sai um pouco fora às vezes. [...] Hoje a gente já tem a internet para trabalhar a nosso favor, eu já faço o meu planejamento diário, em cima do quê? Eu entro em sites e pego as atividades que vão fazer com que o aluno leia, interprete e pense. Hoje eu já trabalho dessa forma. E de certa forma já atende a essas provas né?! (PX4)

A gente encontra livros para comprar e já vem. Por exemplo, eu gosto de trabalhar com “Blocos de alfabetização”, nele já tem ao término de cada bloco, atividades relacionadas a Provinha Brasil. Por exemplo, eu terminei o bloco 4, ali tem algumas atividades e eu já dou aquelas atividades relacionadas a Provinha Brasil. Não são aleatórias não, tem uma sequência didática e lógica. (PX3)

Para a supervisora SX falta na escola um planejamento mais direcionado às avaliações:

Para ter sucesso nas avaliações tem que desde o começo do ano ir falando sobre essas provas, ter no conteúdo, no planejamento anual dos professores. Porque essas provas sempre existem. Não ficar esperando chegar a época, pegar o conteúdo e dar as provas. As provas chegam lacradas, faz e devolve. Os professores deviam estar falando mais sobre isso, trabalhando sobre isso dentro da sala de aula, conscientizar eles da importância, que é um benefício para eles mesmos. Tanto para o professor quanto para o aluno. (SX)

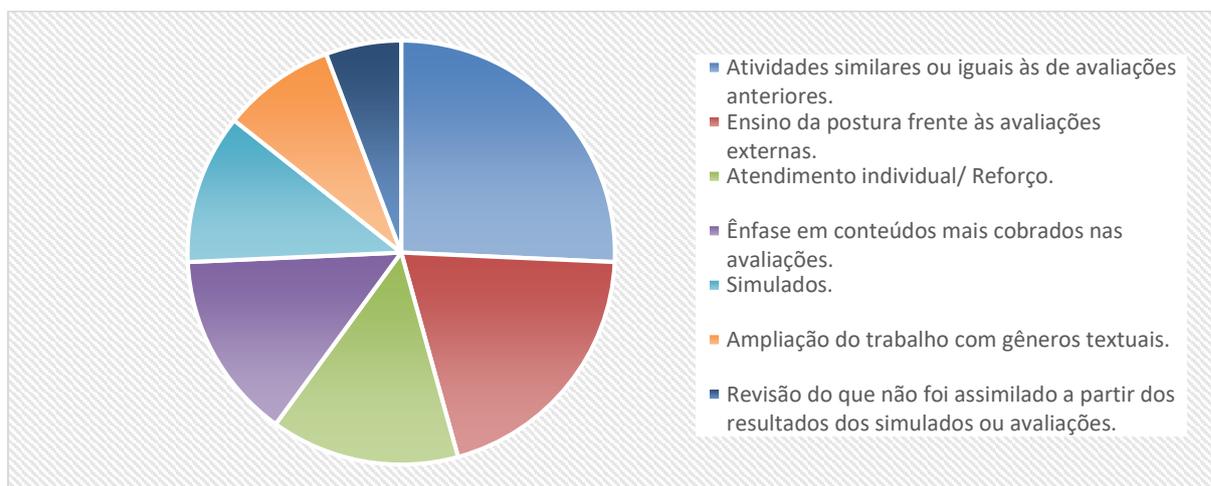
As falas apresentadas, mostram que embora alguns professores pontuem ações direcionadas às avaliações governamentais, diferente dos docentes da escola em que atua, a supervisora SX acredita que para obtenção de bons resultados nas avaliações em larga escala,

faz-se necessário a preparação direcionada ao longo de todo o ano letivo. O que, segundo Casassus (2009), pode prejudicar ainda mais a instituição, visto que tal atitude mascararia a realidade dando a falsa impressão de que não há problemas a serem resolvidos neste colégio, inviabilizando o direcionamento de políticas públicas para resolução dos problemas educacionais.

Ainda que o valor dado às avaliações externas seja diferente nas duas instituições, nota-se que as práticas voltadas à obtenção de resultados nesses testes acabam conduzindo os professores a uma atuação mais engessada, frequentemente voltada ao treinamento e a restrição curricular. Segundo Ravitch (2011), a maneira mais comum de burlar o sistema de avaliação é a realização de atividades preparatórias para testes. A autora afirma que “algumas preparações para testes são válidas; ler e estudar, aprender novos vocabulários e resolver problemas de matemática são boas maneiras de se preparar para os testes [...]” (RAVITCH, 2011, p. 181), porém, muitas vezes o que ocorre é o investimento em treinamento voltado a questões similares às das avaliações e o desenvolvimento de habilidades para realização de testes.

No gráfico a seguir compilamos as principais práticas pedagógicas relacionadas às avaliações que foram citadas pelos entrevistados das duas instituições como pertencentes a sua realidade ou da instituição na qual atuam.

Gráfico 3 – Práticas pedagógicas relacionadas às avaliações



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos entrevistados, 2018.

Por meio do gráfico podemos observar que, embora haja algumas iniciativas voltadas ao que Ravitch (2011) chamou de “boas maneiras de se preparar para os testes”, a ênfase dada ao treinamento para realização das avaliações é muito maior. A revisão do que não foi assimilado pelos educandos e a ampliação do trabalho com gêneros textuais, além de terem sido

pouco citados pelos profissionais da Escola Y, não apareceram nos relatos provenientes da Escola X.

Uma prática que surgiu nas falas da maioria dos profissionais da Escola Y, é que tanto os professores regentes, quanto eventuais, e supervisores, realizam atendimentos individuais com os educandos, ação que apenas a supervisora SX afirma desenvolver na Escola X. O atendimento individual dos alunos é de suma importância para seu desenvolvimento, porém, vale ressaltar que ele também representa sobrecarga dos profissionais, pois muitos docentes realizam este atendimento durante o módulo II, que é o período referente a 1/3 (um terço) da carga horária que deveria ser destinado a atividades inerentes à função, como planejamento de aulas, reuniões pedagógicas e estudos.

Para que houvesse um atendimento individual de qualidade, que não sobrecarregasse docentes e discentes, seria necessário um real investimento nas escolas públicas, de modo que o regime de trabalho da carreira docente fosse de dedicação exclusiva, com parte da carga horária destinada a atividades de ensino, pesquisa e extensão, havendo remuneração condizente com as horas dedicadas. Isso evitaria o desdobramento de muitos profissionais em mais de um turno de trabalho e permitiria que os próprios professores regentes identificassem e atendessem os alunos com maiores dificuldades educacionais no contraturno das aulas regulares. Realidade que nas escolas públicas da cidade de Uberlândia, só pode ser encontrada na Escola de Educação Básica (ESEBA) da Universidade Federal de Uberlândia.

As ações por nós detectadas como relacionadas às avaliações externas, apareceram prioritariamente nos discursos pertencentes a Escola Y. Sendo que chamou nossa atenção o fato de todos os profissionais dessa escola afirmarem que há na instituição a realização de atividades similares ou iguais às de avaliações anteriores e que apenas um destes profissionais não destacou a preparação para a realização dos testes, descrita em muitas falas como a postura necessária para realização das avaliações. No quadro a seguir podemos visualizar como se deu a distribuição das afirmações nas duas escolas.

Quadro 2 – Práticas pedagógicas relacionadas às avaliações

PRÁTICAS RELATADAS	PROFISSIONAIS QUE RELATARAM
Atividades similares ou iguais às de avaliações anteriores	PX1, PX2, PX3 PY1, PY2, PY3, PY4, PY5, SY
Ensino da postura frente às avaliações externas	PX1, SX PY1, PY3, PY4, PY5, SY
Atendimento individual/ Reforço	SX PY3, PY4, PY5, SY

Ênfase em conteúdos mais cobrados nas avaliações	PX2, PX3 PY1, PY3, PY5
Simulados	SX PY4, PY5, SY
Ampliação do trabalho com gêneros textuais	PY5, PY3, SY
Revisão do que não foi assimilado segundo os resultados dos simulados ou avaliações	PY5, SY

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos entrevistados, 2018.

Nota-se que como principal consequência das avaliações, temos o estreitamento curricular, pois além de haver nas duas instituições a ênfase nos conteúdos mais cobrados, também ocorre a utilização de atividades similares ou iguais às de avaliações anteriores, o que faz com que a própria dinâmica de trabalho dos profissionais se restrinja. As falas a seguir exemplificam essa prática recorrente.

Quando eu estava no terceiro ano, quando chegava próximo a data da prova, nós tomávamos os horários de geografia, história e ciências para estudar o português e a matemática. (PX2)

[...] a gente insere no dia-a-dia algumas atividades que são simuladas, mas isso não é só de véspera, isso já é dentro do cronograma, a gente já trabalha. E de véspera, a gente enfatiza mais alguns conteúdos que a gente sabe que são mais cobrados, mas não assim de maneira muito massante, é uma coisa bem natural mesmo, bem tranquila. (PY1)

Óbvio que eu dou uma olhada, eu fico sempre com os materiais dos anos anteriores, trabalho com os meninos, vejo se é pertinente, vejo se o menino consegue assimilar com aquele conteúdo que eles estão cobrando. Por exemplo, quando estou no segundo ano, e lá está cobrando noções de multiplicação, de divisão, e isso é interessante. então, eu vou dar uma trabalhada com ele nessa área. Eu vejo essa importância. (PY2)

[...] Nossa luta maior é em português, a gente foca bastante na alfabetização 1º, 2º e 3º foca muito na alfabetização. (PY3)

Analisando as possíveis influências das avaliações da educação básica no currículo escolar, Bonamino e Sousa (2012) já advertiram que a utilização das avaliações nos processos de responsabilização pode gerar a prática de ensino para o teste por meio da concentração de esforços nos tópicos avaliados e a desvalorização de outros aspectos curriculares, em especial os de caráter não cognitivo. Para os autores, a interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados pode provocar estreitamento curricular, pois enquanto os currículos escolares possuem múltiplos objetivos, as avaliações em larga escala visam medir se os alunos

estão alcançando os objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática (BONAMINO; SOUZA, 2012).

A este respeito, Freitas (2012b) salienta que as atuais políticas educacionais de responsabilização, meritocracia e privatização respaldadas em avaliações externas, fazem com que se priorize o que é avaliado, desvalorizando outros aspectos formativos e havendo foco em um currículo mínimo e limitado, o que prejudica principalmente as camadas mais pobres da população. Para o autor, o foco no básico acaba excluindo uma formação a qual boa parte dos estudantes não terá acesso.

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

A restrição do currículo também pode ser observada na realização de simulados, pois esta é uma prática que limita a avaliação interna aos moldes das avaliações governamentais, podendo caracterizar-se como uma forma de treinamento dos educandos. Segundo os profissionais da Escola Y, no mês de agosto é realizado um simulado com os educandos dos terceiros e quintos anos, sendo que este é restrito apenas aos conteúdos de língua portuguesa e matemática. Embora a realização de simulados tenha sido relatada pela supervisora da Escola X, diferente da outra instituição, que já tem essa prática consolidada em sua rotina anual, nota-se que isto não é algo recorrente na escola. Os excertos abaixo esclarecem como tal instrumento já foi naturalizado na organização pedagógica da Escola Y, o que não fica evidente na fala da supervisora SX.

Teve um dia que quando chegou a prova, mandou pro Simave, a gente pegou os exercícios da prova do Proeb e trabalhamos mostrando pra eles o que era um caderno de prova. Então um dia antes, porque a gente chega no dia da prova e faz, têm que fazer, está dentro do cronograma, mas nós trabalhamos um dia antes, os quintos anos trabalharam exercícios que o Simave mandou por e-mail da Proeb, modelo. Mas eu acho que tem que ser desde o começo do ano, falando sobre isso, trabalhando sobre isso, como eu já falei antes. (SX)

Fazemos simulados uma vez por ano, em agosto. Todo ano nós fazemos em agosto, é qualitativo mesmo. A gente olha esses cadernos aqui, mas nós colocamos outras, nós vemos o que está pedindo no descritor, procuramos por outras questões que pedem no descritor. Nós estamos tão treinadas de olhar esses descritores, que montamos em cima deles. Isso porque clareou para

gente o que eles querem. Eles querem o mesmo que nós queríamos antes, mas a forma de cobrar é diferente e o aluno tem que saber a forma, isso orienta a gente, a forma que eles gostam de cobrar [...]. Às vezes a gente treinava com eles o gabarito. Dávamos prova de gabarito para eles. Até hoje a gente dá o simulado para eles com gabarito e eles vão aprendendo. (SY)

Simulados a gente tem, faz um simulado no meio do ano, em agosto a gente faz. Ele é baseado na Prova Brasil, é mais assim... é mais uma maneira do menino entender como que escreve naquele quadradinho, como que preenche o gabarito. Porque a Prova Brasil exige preencher o gabarito, já o Simave não. (PY4)

Como podemos observar nas falas da supervisora e da docente da Escola Y, a realização dos simulados está em consonância com a inquietação destes profissionais em relação ao formato das avaliações e de suas questões. Tal preocupação fez com que cinco dos seis entrevistados na Escola Y e dois docentes da Escola X mencionassem que trabalham com os alunos a postura que devem ter diante das avaliações. Postura entendida por eles como o comportamento durante a avaliação (aguardar autorização para iniciar a avaliação, não dialogar, não realizar questionamentos, respeitar o prazo estipulado para realização), o modo de responder as questões e estratégias para marcarem as alternativas corretas, o que podemos verificar nos fragmentos abaixo:

A gente prepara eles explicando que vai ter a avaliação, como ela é aplicada, como que eles precisam se portar, porque é uma questão também de comportamento. (PY1)

Não é que você vai treinar a criança, mas ele tem que ver esse tipo de questão, tem que fazer esse tipo de questões com enunciados até diferentes, porque as vezes ele não está acostumado com a palavra alternativa, ou finalidade, ou qual é o assunto... então ele precisa se acostumar com esse tipo, porque... Você vai se preparar para uma prova, um concurso, você não costuma ver as provas dos concursos anteriores para você ver como que é o tipo de questão? Então tem esse contato dos meninos com esse tipo de questão. [...] E estratégias também que a gente faz. Porque quando a gente faz vestibular, as vezes você está insegura numa questão, mas aí você lê todas as alternativas e vai eliminando aquelas que estão totalmente erradas. Então esse tipo de pensamento de preparar para questão também a gente faz. Pelo menos eu costumo fazer. Principalmente com os meninos maiores, quarto, quinto ano. Porque os descritores são assim, eles avaliam assim: a criança marcou uma próxima da correta ou uma totalmente fora? Então a soma é feita em cima dessas respostas também. (PY5)

Como ressalta Ravitch (2011), a preparação para os testes por meio do ensino de habilidades para sua realização ou o treinamento referente ao tipo específico de questões dos testes podem fazer com que os educandos fiquem restritos àqueles testes específicos,

dominando métodos para realizar as avaliações e não o assunto abordado. “No novo mundo da responsabilização, a aquisição das habilidades e conhecimentos que os estudantes necessitam para terem mais educação e para o mundo do trabalho é secundária.” (RAVITCH, 2011, p. 181)

A fala da professora PY5 deixa claro que a preparação para as avaliações já passou a fazer parte da cultura da instituição.

Às vezes eu estou trabalhando com eles um gênero textual, por exemplo: conto de fadas. Então eu trabalho toda aquela coisa lúdica, as características do gênero, os principais contos de fada, para que foram criados, como são hoje, e no meio da aula eu paro um pouquinho e falo: então gente caiu numa Provinha Brasil uma questão desse jeito, vamos ver se vocês dão conta. Vou lançar um desafio. E aí eu costumo pegar aquilo que eu já vi que caiu nessas avaliações, o tipo das questões, eu falo: - Quando vir questão pedindo o objetivo do texto, quem é o personagem principal? O pronome, o pronome “ela” se refere a quem? A branca de neve? A bruxa? (PY5)

Embora os próprios profissionais não enxerguem suas práticas como treinamento, vemos que a estrutura pedagógica na Escola Y é voltada à preparação para os testes, o que apesar de refletir em resultados numéricos apresentados pelo Ideb, pode tanto limitar a atuação dos docentes quanto o aprendizado dos educandos, além disso, “as pressões sobre os alunos, por meio de simulados e atividades de preparação para os testes, promovem [...] o permanente desgaste dos alunos e de suas famílias” (FREITAS, 2012b, p. 391)

Tendo em vista as práticas relatadas pelos entrevistados na Escola Y, nota-se que seus profissionais são muito influenciados pelas ideias de performatividade abordadas por Ball (2005), pois a atuação destes têm em seu cerne a busca por resultados mensuráveis nas avaliações externas, do contrário, não haveria em suas falas a evidente preocupação com a preparação dos educandos para as provas governamentais.

Apesar de alguns profissionais da Escola X citarem a preparação para os testes, seus relatos demonstram que são iniciativas mais isoladas, que não fazem parte de uma dinâmica da instituição. Os enunciados destes profissionais mostram que não há na escola um currículo bem definido e que as práticas pedagógicas dos docentes são menos alinhadas entre si em comparação com o que ocorre na Escola Y.

O currículo se expressa em vários âmbitos da escola, mas é moldado pelos professores em seus planos e práticas metodológicas. Embora ele seja a consolidação do processo de ensino-aprendizagem, sua construção geralmente ocorre por meio de práticas hierarquizadas, burocráticas e autoritárias, nas quais a elaboração curricular se restringe aos especialistas, cabendo aos demais apenas a execução do que é imposto, inclusive no que se refere às

avaliações (SAVIANI, 2005). Enquanto planejamento da própria prática, o currículo produzido a partir da reflexão dos agentes envolvidos na educação escolar se torna importante instrumento de organização da aprendizagem. Para Libâneo (2003), a organização do ensino depende de algumas condições que devem ser propiciadas pela escola, quais sejam:

[...] projeto pedagógico-curricular e plano de trabalho bem definidos, coerentes, com os quais os professores se sintam identificados; orientação metodológica segura por parte da coordenação pedagógica, implicando assistência permanente aos professores; formas de agrupamento de alunos, materiais de estudo e bons livros didáticos; sistema de avaliação da aprendizagem assumido por todos os professores e formas de acompanhamento dos alunos com dificuldades; práticas de gestão participativa. (LIBÂNEO, 2003, p. 367)

As respostas dos profissionais nos deram apontamentos sobre o processo de ensino e aprendizagem adotado pelas instituições e por seus profissionais, o que, a nosso ver, pode estar associado também a dinâmica de gestão adotada pela direção das escolas. Diante dos diferentes questionamentos realizados no decorrer das entrevistas, as respostas dos profissionais da Escola Y se mostraram mais uniformes, o que pode estar relacionado ao planejamento curricular da instituição e a forma de condução da equipe gestora, entendida como a direção, vice-direção e supervisores.

Nos chamou a atenção o fato de a supervisora da Escola X ser a única a declarar não ter conhecimento sobre a existência do Ideb. Ao ser questionada quanto ao índice, a supervisora perguntou se tratava-se de algum programa e no que se refere a forma de divulgação na escola, afirmou que esperava que a própria entrevistadora esclarecesse como ocorre tal divulgação. A supervisora SX também afirmou desconhecer a ANA e demonstrou dúvidas ao citar o Proeb, pois disse que este é um projeto que também seria composto por uma prova.

A influência da equipe gestora na organização pedagógica dos docentes ficou mais evidente na Escola Y, havendo com frequência referências à direção e supervisão por parte dos docentes desta escola, enquanto na Escola X não detectamos falas nesse sentido. Tal influência também foi amplamente pontuada pelos inspetores e considerada por estes como preponderante nos resultados divulgados pelo Ideb.

O que contribui para o sucesso dos alunos e aumento do Ideb com certeza é a gestão, com toda certeza. O primeiro tópico é a equipe gestora, o diretor, o supervisor [...] (I1)

[...] Quando eu falo de combinação de fatores é no sentido assim: não é só gestão, não é só o diretor, se tiver um diretor muito bom, uma equipe de supervisor muito boa, e mesmo assim teve um resultado negativo, aí a gente

procura quais foram aqueles fatores que contribuíram tanto. Se for o contrário a gente tem que fazer a análise de caso a caso pra verificar. Mas é esse conjunto de fatores que faz com que esse resultado seja negativo. Mas eu ainda continuo acreditando que o fator mais relevante aí é a gestão. É o diretor, se ele consegue motivar essa equipe. Porque começa por aí, começa pela própria apresentação dos resultados. A secretaria pede, faz uma reunião de diretores e pede pros diretores discutirem com a comunidade, tem diretor que não faz isso. E como que a gente vai fazer isso? Vai obrigar ele a fazer isso? Não tem como. Nós orientamos, a gente cobra, o inspetor vai lá e acompanha. A assessoria envolve a inspeção justamente pra isso, pra inspeção ir lá e cobrar do diretor. Você passou esse resultado pra equipe? Vocês discutiram? Vocês analisam? Então, tem gestor que discute, que analisa, que veste a camisa e vai, mas tem uns que não estão nem aí. Não dão foco pro assunto. Eu ainda acredito que depende muito da gestão, da forma como o diretor conduz isso. (I1)

A questão administrativa contribui pro resultado negativo. E a má condução pedagógica. Porque eu acho que a escola tem que constituir uma identidade. Que ela pode ser expressa no PPP. Lá pode estar dizendo: nós pensamos isso, nossos objetivos são esses, nossa missão é essa, né?! Consolidar isso aí. Então uma escola que não tem um trabalho pedagógico, uma concepção de educação bem resolvida, não sabe aonde quer chegar. E se não sabe onde quer chegar, ela não consegue traçar de forma clara pra alcançar seus objetivos. Então isso contribui, ao meu ver, para um baixo desempenho. (I2)

O resultado da escola também depende da gestão da escola, se ela cobra esses resultados, se acompanha, se o clima da escola é um clima tranquilo, favorável pro trabalho, que não contribui pro adocimento dele [...]. (I2)

Embora assumamos a importância da gestão para a organização do trabalho pedagógico das escolas, precisamos nos atentar para a presença das ideias neoliberais de responsabilização pontuadas por Afonso (2012) e Freitas (2012b). Isso pôde ser percebido no posicionamento assumido pelos inspetores quando sinalizam que a responsabilidade pelos resultados é primeiramente da gestão e dos professores, e está associada a motivação.

Isto nos leva a necessária abordagem dos riscos do gerencialismo na educação, segundo Ball (2005), por meio do gerencialismo, a cultura empresarial de competitividade tem sido inserida no setor público. Nesse sentido, o diretor visto analogicamente enquanto gerente educacional, acaba sendo responsável por “[...] incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização” (BALL, 2005, p. 545). É o “vestir a camisa”, expressão utilizada pelos dois inspetores ao pontuarem as iniciativas que podem contribuir para os resultados positivos das instituições escolares que obtiveram Ideb satisfatório, o que demonstra como as ideias dos reformadores da educação, consciente ou inconscientemente, já foram absorvidas pela comunidade escolar.

Segundo Ball (2005), o gerencialismo e a performatividade são tecnologias muito presentes nas políticas de reforma educacionais, sendo utilizadas não apenas para mudanças técnicas e estruturais, mas atuando também na reforma dos profissionais por meio da alteração de sua identidade social. Tendo isso em vista, acreditamos ser importante analisar as percepções dos profissionais acerca do nosso objeto de pesquisa para evidenciar o que eles acreditam estar associado aos resultados das avaliações e do Ideb.

3.3 A percepção dos sujeitos investigados sobre as pressões geradas pelas avaliações em larga escala e pelo Ideb

Com o propósito de fazer emergir a visão dos entrevistados acerca das avaliações e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, abordamos a percepção destes profissionais em relação às influências e pressões sobre o trabalho docente e sobre os fatores que para estes trabalhadores estão associados aos resultados apresentados principalmente pelos dados do Ideb.

Apenas a supervisora SX e um docente de cada escola afirmaram não perceberem pressão advinda das avaliações externas. Em relação a esta questão, as respostas foram vastas, havendo tanto a percepção de que a coerção é externa (social, de órgãos internacionais, dos governos federais e estaduais, da direção) quanto de que ela é de cunho pessoal/psicológico. Os fragmentos a seguir exemplificam os diferentes posicionamentos:

Tem uma preocupação de mostrar serviço a qualquer custo. Ainda que seja uma coisa mecanizada, automatizada. Vamos lá, tem que mostrar os números, porque é isso que importa, é isso que vai fazer a diferença. E obviamente que isso gera uma pressão. (PX1)

Claro que existe pressão em relação à resultados! Qual instituição de ensino quer ficar com o nível baixo? Acaba se cobrando do professor e o professor cobrando do aluno. Isso é obvio. Vai em cadeia essas cobranças. Há cobrança externa também, é social. Por que essa escola não atingiu a meta? Vem dos dois lados. (PX4)

A pressão está em mim mesma. Nós fazemos avaliação do nosso trabalho o tempo todo. Se não está bem o que precisa melhorar? Lá no Cemepe⁴⁰ falam: - Quem são as supervisoras lá? Existe pressão. (SY)

Não há pressão pela escola, e sim pelo governo. É uma pressão porque... as avaliações estão vindo cada vez com um nível maior de dificuldade. Então é

⁴⁰ CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz) é um órgão da Secretaria Municipal de Educação criado em 1996 com o objetivo de promover capacitação e aperfeiçoamento profissional para os servidores da rede de ensino de Uberlândia.

como se você alcançasse aquela imposição, e na próxima eles aumentam um pouco o nível. Então, a pressão vem nesse sentido. (PY1)

Eu acho que é uma pressão que fica subentendida. Não é só pessoal, é porque a gente sabe que tem uma divulgação na mídia, uma divulgação na sociedade, ninguém declara essa pressão, mas ela existe. (PY5)

A pressão depende muito da direção. Pra nós é muito tranquilo, não é porque você tá aqui na escola. Mas também não é aquela “danura” de tá assim... ai precisa, porque a escola precisa estar sempre em primeiro, em segundo, não pode cair, não. Desde a hora que você faz um trabalho bem feito, você não precisa de medo, não precisa ter receio [...]. Mas isso depende muito de direção também né? Isso aí não tem como a gente deixar esconder, porque às vezes tem gente que fala: - Minha escola é maravilhosa, minha diretora é isso. Não. Tem uns que falam: - Óh... nossa escola foi a primeira, ela tem que permanecer. E não é a escola, não é a instituição, são os agentes que estão nela que tem que fazer essa motivação. Tem uma pressão mais interna, é um psicológico que quem não tem muito estruturado, ele não dá conta nem de preparar, eu digo preparar porque é um processo de preparação, de encaminhamento da criança pra esse desenvolvimento, ele não consegue alcançar isso. (PY2)

Na minha visão depende um pouco da gestão também. Depende se a secretaria de educação faz essa pressão nos diretores e se o diretor pressiona essa equipe. Na última gestão agora, eu não percebi tanta pressão assim não, mas isso depende da administração. Se a Secretaria Municipal de Educação dá muita ênfase nessa questão dessas avaliações, se dá muito foco nesses resultados, dá muita importância pra essa questão e pressiona os diretores, aí vai por escala. O diretor pressiona a equipe e a equipe sofre essa pressão. Mas eu não tenho sentido tanto essa pressão não. Eu acredito que na época que eu trabalhava no estado como professora, eu já tinha uma outra visão. Lá no estado eu recebi uma pressão maior. Porque tinha vinculação de premiação em dinheiro com base nos resultados, e aí a gente se sentia muito pressionado. Na prefeitura não tem isso. (I1)

A pressão é de todos os lados, ela é também psicológica. A secretaria pega aqueles dados por escola, ela acaba fazendo o seu comparativo e isso pro profissional comprometido, que está na sala, ele tem o interesse de ver a escola dele brilhando, o gestor, todo gestor quer ver a sua escola bem. Então ele vai buscar junto a esses profissionais, que atuam nesses anos, uma cobrança maior. Então a pressão vem do órgão federal, quando há o resultado do Ideb ele é publicizado para que todos tenham acesso, pra ficar de olho. Ah, a escola tal tem o índice baixo, aí vem o de cima e chega aqui na esfera estadual é da mesma forma, chega aqui na esfera municipal ela também tem esse olhar, principalmente aqui né, e isso leva pra escola. E lá na escola, até o profissional mesmo, é uma questão também psicológica, o profissional quer ver a sala dele bem, ele não quer que falem que a escola dele é ruim, ele quer melhorar. Mas talvez ela poderia chegar melhor pros pais ajudarem também a cobrar. E fazer o papel dele. Porque como nós já falamos no início da conversa, o resultado não é tão divulgado assim. Ele é apresentado, mas não é todo mundo que tem interesse de olhar e às vezes nem entende o que é aquilo. Só está preocupado com o filho dele. (I2)

Embora haja diferentes posicionamentos em relação a origem da pressão decorrente dos resultados das avaliações em larga escala, observamos que, de modo geral, mesmo quando os profissionais afirmam que a pressão é externa, esta é direcionada aos valores pessoais dos indivíduos, o que está intimamente relacionado às tecnologias de reforma educacional apontadas em estudos como os de Ball (2005), Afonso (2012) e Freitas (2012b) .

Falas como “Qual instituição de ensino quer ficar com o nível baixo?”, “[...] ele tem o interesse de ver a escola dele brilhando”, “Lá no Cemepe falam: - Quem são as supervisoras lá?”, “Tem uns que falam: - Óh... nossa escola foi a primeira, ela tem que permanecer”, “[...] é como se você alcançasse aquela imposição, e na próxima eles aumentam um pouco o nível”, mostram o quanto a *accountability* está presente na rotina escolar. Os enxertos destacados evidenciam que a responsabilização e prestação de contas associados aos resultados nas avaliações educacionais têm ocorrido com base no que Ball (2005) chama de reforma de profissionais. Tendo em vista o discurso meritocrático, observamos a proeminência do valor performativo por meio da incorporação da competição, eficiência e produtividade aos valores próprios dos profissionais.

Além disso, o relato da professora PX1 de que a preocupação governamental se restringe a resultados quantitativos também evidencia essa busca contínua por resultados numéricos que conduzem os profissionais a uma atuação acrítica. Como destaca Casassus (2009), a valorização de avaliações como sinônimo de qualidade faz com que o foco da educação deixe de ser o ensino e se torne pontuações. “Centrar a política nas provas instala uma dinâmica que faz com que a educação se torne superficial” (CASASSUS, 2009, p. 75).

O foco em resultados quantitativos também fica claro na fala da professora PY5 ao destacar que embora a pressão não esteja aclarada, ela fica subentendida inclusive por meio da divulgação pública dos resultados pelos meios de comunicação. Esta fala mostra a forte presença do ranqueamento e sua atuação enquanto instrumento de pressão sobre o professor, o que como pontua a inspetora I1, pode ser agravado pela vinculação de resultados a políticas de gratificação. A este respeito, Freitas (2012b) ressalta que no sistema de responsabilização a meritocracia é uma categoria importante que tem contribuído para que se retire o foco sobre as desigualdades sociais, favorecendo à manutenção da divisão social e precariedade educacional, o que segundo o autor pode ser agravado pela política de bônus.

Ainda que muitos profissionais tenham descrito a escola como uma engrenagem, na qual o resultado de um ano de ensino depende do trabalho realizado no ano anterior, alguns relataram que a cobrança do professor tanto externa quanto interna causa até mesmo resistência em atuar nos anos avaliados. Dez dos treze entrevistados afirmaram que os docentes que atuam nos anos

avaliados sentem-se mais cobrados. Destes, seis citaram que há, por parte de alguns profissionais, resistência em atuar nos anos avaliados, já para a professora PX4 e para o inspetor I2, a resistência ocorre mais devido a complexidade dos conteúdos dos anos avaliados do que por haver avaliação. Os fragmentos abaixo demonstram essa divergência de opiniões:

Com certeza [os professores dos anos avaliados se sentem mais pressionados]. Até por eles mesmos, não é só que o outro pressione, mas é porque a pessoa, o profissional, se sente pressionado porque a sala é dele, o nome dele vai ser exposto naquela avaliação. Apesar do aluno ser um aluno da escola, um aluno de terceiro ano, ele passa por três profissionais, mas de alguma maneira a gente se sente cobrado, eu acho. Essa cobrança vem do próprio profissional, não é uma cobrança da equipe não. (PY1)

Apesar de o quinto ano também fechar o segundo ciclo, eu vejo que a sala que está tendo mais resistência é o terceiro ano, que coincide que seja uma avaliação no terceiro ano, mas a resistência é pelo ciclo e pela dificuldade da sala, e não por ser cobrado pelo Ideb, por ser avaliado externamente. (I2)

O que acontece é uma certa resistência porque no quinto ano, os conteúdos são mais abrangentes. Há mais uma preparação. Vai ser conteúdos mais base para eles levarem durante a vida dele mesmo, porque é escrita, leitura, interpretação e ele vai ter que dominar mais esses conceitos. (PX4)

É interessante observar que ao ponto que a fala da professora PX4 demonstra a interiorização da fragmentação educacional por parte da docente, haja vista que ela afirma que os conteúdos do quinto ano são os mais abrangentes e que servirão de base para os educandos, desconsiderando a construção processual do aprendizado, esta foi a única profissional que afirmou não existir cobrança dos profissionais dos anos não avaliados, argumentando que há falta de consciência de que a educação é um todo. De modo geral os profissionais defenderam que os docentes que atuam nos anos que não são avaliados externamente também sentem-se cobrados, mas essa cobrança apareceu nas falas como algo mais interno à instituição, sendo apontada tanto a cobrança de cunho pessoal para que o educando chegue ao ano de escolaridade seguinte dominando determinados conhecimentos, quanto pela equipe de trabalho (supervisores e pares).

Quatro profissionais destacaram que ocorre uma pressão piramidal que desencadeia na sala de aula, porém embora as professoras PX1 e PY5 façam este mesmo relato, enquanto PX1 acredita que os pais e alunos não estão a par destas avaliações, a professora PY5 defende que esse é um critério de escolha dos pais.

Acho que é a pirâmide. É... e vai repassando até chegar, vai desembocar em algum lugar, e desemboca na sala de aula com o professor e os alunos. Acho

que é uma coisa mais macro. Acho que os pais e os alunos não têm muita dimensão. Quem poderia fazer essa dimensão chegar até eles de uma forma mais sensorial acaba não fazendo, porque a gente fica tão preocupada enquanto instituição em promover aquilo, em atender aquilo ali, que a gente não se ocupa em conscientizar, por exemplo pais, alunos... eles simplesmente fazem parte daquilo ali sem saber direito o que está acontecendo. Na maioria das vezes. Então, não tem como fazer pressão. Acredito eu que não exista a pressão dessa parte. (PX1)

Na verdade, é uma rede. Porque as provas sistêmicas são pressão do BNDES, então vem de fora. Então já vem de fora a pressão sob o Brasil, [...] parece que é uma rede de pressão, não tem nada aclarado, que fala se você não se saírem bem vai acontecer isso, mas existe. Vem em cascata e a própria sociedade cobra. (PY5)

As afirmações subscritas estão em consonância com Coelho (2008), que destaca a grande influência dos organismos internacionais como impulsionadores externos das reformas educacionais e da consolidação do sistema nacional de avaliação da educação básica no país. Segundo a autora, o sistema nacional de avaliação passou a assumir centralidade como um dos eixos estruturantes das políticas públicas e educacionais, sendo que com a mudança das dimensões do Estado, que agora conjuga controle estatal com estratégias de autonomia e autorregulação das instituições educativas, as políticas de responsabilização dos profissionais da escola fortaleceram-se. Deste modo, há uma regulação internacional, que induz o governo a aderir a políticas voltadas a resultados mensuráveis, que tem como última instância as salas de aula, havendo pressão sobre os docentes e discentes para que estes apresentem resultados visíveis externamente.

Apesar de não aparecer nas falas necessariamente como pressão, a utilização do Ideb como critério de escolha de escola por parte dos pais foi apontada por quatro profissionais da Escola Y. Segundo Souza e Oliveira (2003), o quase-mercado educacional está associado ao controle social sobre a oferta de serviços escolares, que é caracterizado pela ameaça de saída dos alunos tendo a avaliação como principal mecanismo de controle. Os relatos a seguir mostram que as características do quase-mercado educacional já podem ser notadas na realidade da Escola Y:

Avaliação serve pra comparar, o governo faz isso pra comparar no meu ponto de vista, e pra tentar impor regras às vezes um pouco mais pesadas mesmo pra gente. Porque é uma cobrança que vem na cabeça do profissional, mas pra mim, na minha realidade ela serve pra nortear o trabalho mesmo. [...] de uma certa maneira a divulgação dos resultados propõe isso né?! Existe uma cobrança, tanto que os próprios pais falam, ah... aquela escola é melhor porque o Ideb foi melhor. Então, gera isso, não sei nem se o intuito é esse, mas que gera isso, gera. (PY1)

Tem pai que entra no site e pesquisa. Esse ano mesmo no primeiro ano teve esse depoimento. Eles sabem direitinho entrar no site, não são todos, mas alguns dizem, qual o motivo que vocês colocaram seu filho aqui? As meninas do primeiro ano mandam um questionário para o aluno para conhecer a condição socioeconômica e cultural, principalmente cultural, e muitos falam para nós que colocaram aqui porque pesquisou o Ideb. [...] Aqui a prioridade são alunos do bairro, mas muitas vezes eles manipulam o endereço. Se eu fosse mãe eu manipularia, sabe por quê? Para colocar em uma escola melhor lógico que eu ia fazer. O terceiro ano estuda sobre o bairro, sobre geografia, história, então geralmente nós fazemos uma pesquisa sobre onde eles moram e aí se você pega os gráficos que eles fazem e o que tem na secretaria, não batem. (SY)

Geralmente quando você pergunta para eles, eles dizem assim: - Professora eu sou de outro bairro, mas a minha mãe fala para eu não falar. Porque a escola tem um reconhecimento amplo. (PY2)

A escola fica num bairro que a demanda é muito grande e a procura é muito grande, até mesmo pelos resultados do Ideb também. Então a procura é muito grande e a pressão da secretaria por número de alunos por sala também. [...] quando o pai do aluno procura uma escola para matricular seu filho, aquele que está preocupado vai olhar o Ideb, ele vai tentar matricular o menino nessa escola. Porque queira ou não é um critério, não é o único, mas é um critério interessante. (PY5)

Como se observa, a Escola Y já está sendo impactada pelas políticas de quase-mercado educacional, pois segundo os relatos dos profissionais, nota-se uma migração de alunos de outros bairros para a instituição devido ao seu resultado satisfatório, o que demonstra que o ranqueamento das escolas com base nos dados do Ideb, ao invés de promover pressão social para melhorias nas escolas com maior déficit de aprendizagem, pode estimular uma nova modalidade do que Freitas (2012b) chamou de segregação socioeconômica no território. Tendo em vista que a pressão por desempenho incentiva as escolas a se especializarem em determinados tipos de estudantes, a procura dos pais pela Escola Y poderia gerar sua especialização no atendimento a alunos com maior nível socioeconômico e apoio familiar, haja vista que o acesso a mais informação e a possibilidade de conduzir o filho diariamente a uma escola longe de sua residência demonstra maior poder aquisitivo destes pais.

A desvalorização da escola pública vinda da introdução dos elementos da administração empresarial nos setores públicos também é notada pelos profissionais. A docente PY3 demonstrou grande indignação ao falar da desvalorização da escola pública causada pelos pressupostos de competitividade advindos das lógicas do mercado, ela ressalta a frustração causada por tal desvalorização.

Pesa para o ensino público, porque dá a impressão que a gente não é capaz. É meio frustrante quando mostra que as escolas têm resultado ruim, os pais põem na pública e no outro turno na particular. Não valorizam o trabalho do professor da rede pública e nem da escola pública, na mídia principalmente, tem uma diferenciação muito grande. (PY3)

Em consonância com a fala da professora PY3, muitos docentes percebem que há uma culpabilização dos professores pelos resultados dos alunos nas avaliações em larga escala. Nove entrevistados afirmaram que os docentes são responsabilizados por estes resultados. Essa responsabilização, longe de atuar na promoção de melhorias educacionais, tem, aos poucos, minado a autoestima dos educadores, o que podemos observar nas afirmativas a seguir:

A culpa sempre é do professor. A sociedade ainda não percebe que o professor é apenas um elo. Ele vai apenas ajudar o aluno a caminhar, o professor não ensina. Ele apenas permite essa troca com o aluno. Porque é uma troca. Ele aprende e eu aprendo. O professor é o mediador, ele vai possibilitar oportunidades de aprendizagem. (PX4)

[...] muitas das vezes as pessoas falam: - Nossa essa turminha ficou fraca esse ano e deu queda no Ideb. Aí a pessoa já desmonta, tudo que ela tinha conseguido, pelo menos um pouquinho, parece que vai tudo por água abaixo. Parecendo que a responsabilidade é única e exclusiva do profissional daquele ano, sabendo a gente que tudo que você vai fazer ou desenvolver depende muito do outro. (PY2)

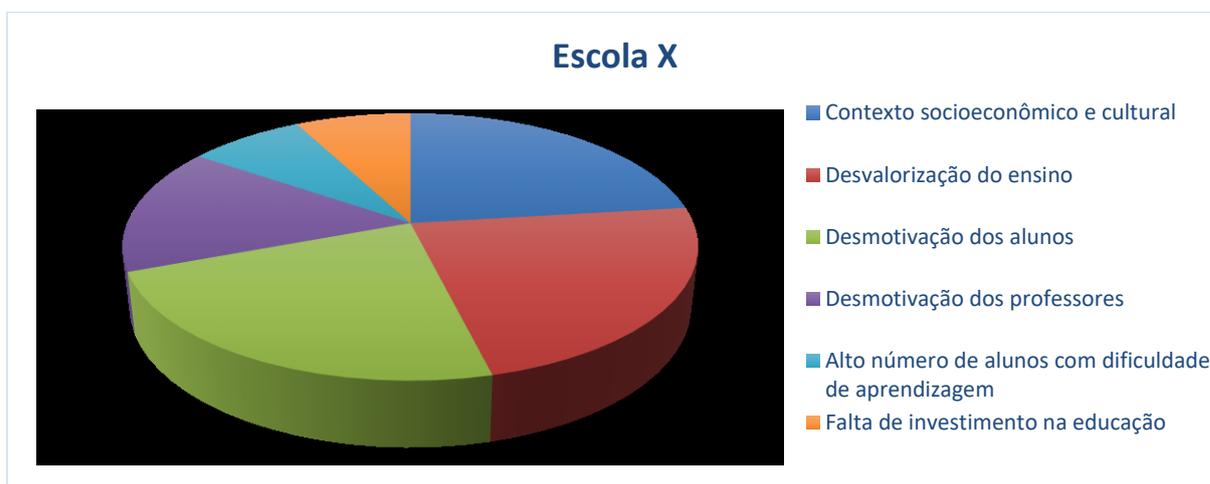
Pelas falas dos profissionais podemos perceber a angústia causada pelas cobranças das avaliações, que como ressalta a professora PY1 são caracterizadas por um aumento progressivo em seu grau de dificuldade, o que reafirma a forte presença das políticas de gerenciamento e performatividade. “Essas tecnologias são definidas por estados de desempenho e perfeição que jamais podem ser alcançados; pela ilusão que se desfaz de uma finalidade a ser modificada. Elas são amargas, implacáveis, incansáveis e impossíveis de satisfazer.” (BALL, 2005, p. 546)

Tendo em vista os dados apresentados, as influências dos ideais de *accountability* apontados por Afonso (2012) como a união de avaliação, prestação de contas e responsabilização, são evidentes nas escolas investigadas. Estes instrumentos de reforma têm descaracterizado a profissão docente e promovido o que Ball (2005) denomina como reforma de relações e subjetividades, modificando o significado do ser professor, sua identidade social.

3.4 A percepção dos sujeitos investigados sobre os fatores que interferem nos resultados das avaliações em larga escala e do Ideb

Em relação aos fatores que interferiram nos resultados das avaliações e do Ideb de sua instituição, houve uma clara distinção entre a percepção dos profissionais que atuam na Escola X e os da Escola Y. Questionados sobre o que teria contribuído para o resultado negativo da instituição em relação ao Ideb, os argumentos dos profissionais da Escola X apontaram massivamente para a condição socioeconômica e cultural dos educandos, por outro lado, os respondentes da Escola Y, indicaram com maior ênfase o comprometimento e trabalho em equipe como fatores responsáveis pelo resultado satisfatório da escola.

Gráfico 4 – Fatores que influenciaram no Ideb da Escola X



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos entrevistados, 2018.

Gráfico 5 – Fatores que influenciaram no Ideb da Escola Y



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos entrevistados, 2018.

Como se observa, há na Escola X uma tendência de atribuir o resultado negativo dos educandos às interferências externas ao estabelecimento de ensino, em especial ao contexto socioeconômico e cultural. Já na Escola Y, ocorre processo inverso, o sucesso da escola no Ideb é apontado prioritariamente como resultado de processos internos, sendo a intervenção do PDE o único fator externo apontado nessa instituição.

No ano de 2007 a meta estipulada no Ideb para a Escola Y era de 4,5, mesmo quantitativo que ela apresentou no primeiro cálculo realizado em 2005, porém, o valor alcançado em 2007 foi de 4,0 pontos. Diante desse resultado negativo, dois docentes e a supervisora da instituição afirmaram que foi realizada uma intervenção por meio de recursos do PDE. O processo foi descrito pela professora PY5:

O que teve do governo foi o PDE⁴¹. Que foi uma ação do governo em cima dos resultados da Prova Brasil, inclusive a nossa escola entrou na intervenção do PDE também em 2009, 2010, porque nosso Ideb... o mínimo era 4,2 e nós ficamos com 4,0 e aí nós entramos nesse, nesse programa do governo, do PDE, fizemos um Plano de Intervenção, até assim... a direção sofreu muito, porque tinha que fazer um plano como se fosse uma empresa, achar onde que estavam as falhas, onde poderia investir, traçar metas, mas na nossa escola foi bastante interessante porque mexeu com todo mundo. [...] A intervenção ocorreu nas escolas com Ideb mais baixo, tinha a meta, tem a meta pro município e aí na meta do município tinha a meta da escola, aí quem estivesse abaixo entrava na intervenção do PDE. Aí a gente fazia um plano, vinha um dinheiro, a gente recebeu verba pra adquirir materiais, adquirir livros, contratar pessoal pra fazer formação de professor. Foi um investimento interessante, aí as escolas que souberam aproveitar, que souberam direcionar esses recursos, elas conseguiram crescer, a nossa escola foi uma experiência positiva do PDE. Tinha mais ou menos o recorte, a gente tinha que fazer... onde é o problema? Onde a gente vai investir? E a gente tinha bastante reprovação ainda no 2º ano, na antiga 1º série, que depois transformou no 2º ano, tinha ainda muita reprovação. Também na matemática dos 5º anos a gente entrevi, fizemos formação de professor no contraturno, formação em loco com uma pessoa do Cemepe também, uma professora formada em matemática veio e fez formação. Então assim, surtiu resultado. [...] Pudemos investir em estrutura física, foi uma exigência do PDE, foi a adequação a acessibilidade. Então veio uma verba específica pra acessibilidade, que a gente colocou piso tátil, e principalmente rampas nas entradas, porque nós não temos deficiente visuais, mas nós temos cadeirantes. Mas mesmo assim a gente fez acessibilidade pra deficiente visual, esperando né? Piso tátil. E emergencial dos cadeirantes. De física foi pra acessibilidade. Agora, aquisição de materiais foi possível, assinatura de revistas, compra de livros, era de acordo com, com o plano que

⁴¹ No relato, a professora refere-se ao PDE-Escola, que é uma das ações previstas pelo PDE. No PDE-Escola, a comunidade escolar realiza uma autoavaliação para diagnosticar os pontos frágeis da escola e traça um plano estratégico orientado em quatro dimensões: gestão, relação com a comunidade, projeto pedagógico e infraestrutura. Esse plano define metas e objetivos e, se for o caso, identifica a necessidade de aporte financeiro suplementar, sendo que segundo discurso governamental, com base no Ideb, o poder público prioriza a atuação em escolas mais fragilizadas. (BRASIL, 2007b).

“você queria, você justificava o que que você queria comprar, eu lembro que na matemática nós compramos balança, sabe?! Jogos... Então foi um plano interessante.”

Questionada sobre o controle externo do desenvolvimento do Plano de Intervenção, a docente complementou:

“Tinha, a gente tinha que apresentar os resultados, a gente punha, olha, diminuir a reprovação tantos por cento, a gente trabalhava com por cento, tipo empresa, aí a gente tinha que cumprir e apresentar os resultados depois. Não, tinha tipo assim, ah... vai ter que devolver o dinheiro. Mas era aquela pressão. [...] Aqui em Uberlândia inclusive, montou um grupo de pessoas, eu até fazia parte porque estava no Cemepe, um grupo de pessoas, que a gente visitava as escolas. A gente recebia os planejamentos, visitava as escolas, olha vocês falaram que vão fazer isso, vocês falaram que compraram isso, cadê? Onde que tá? Quem que tá usando? Então tinha essa fiscalização, e esse grupo tinha um coordenador municipal, ele lançava os dados também num sistema pro MEC. Então era uma cadeia de... de gerenciamento. [...] Na escola tinha um grupo responsável pelo PDE, mas é claro que era tudo discutido na escola. Aí esse grupo montava um plano, tinha assessoria desse grupo do Cemepe, que tinha uma coordenadora e tinha o grupo das pessoas que fazia as visitas, que dava apoio.”

Esse projeto de intervenção descrito pela docente se relaciona ao PAR, que está inserido no Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação presente no PDE. No discurso governamental, o Ideb é um dos eixos do PDE que tem por objetivo identificar “[...] quais são as redes de ensino municipais e as escolas que apresentam maiores fragilidades no desempenho escolar e que, por isso mesmo, necessitam de maior atenção e apoio financeiro e de gestão” (BRASIL, 2011, p. 4). Deste modo, a avaliação seria uma condicional para adesão ao compromisso e conseqüentemente para o recebimento de apoio técnico e financeiro do MEC.

Todas as transferências voluntárias e assistências técnicas do MEC aos entes federados foram vinculadas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do PAR. Sendo assim, com o objetivo de receber apoio financeiro e técnico da União os estados e municípios aderiram ao Plano de Metas do PDE e elaboraram o PAR. “O PAR, além de apresentar um diagnóstico detalhado da educação oferecida, deve prever as ações a serem implantadas pelos sistemas e pelas escolas para que os seus alunos melhorem o desempenho na Prova Brasil e no IDEB” (SILVA, 2015, p. 423).

Embora tenha sido apontado pelos profissionais que o citaram como um projeto de intervenção que trouxe benefícios para a instituição, ajudando-a na reestruturação do ensino, ao analisar as possíveis conseqüências da adesão ao Plano de Metas do PDE, Silva (2011) salienta que esta adesão “[...] tende a trazer repercussões diretas na organização escolar e na dinâmica

do trabalho na escola, inclusive podendo modificar os calendários escolares, os conteúdos a serem ensinados e, sobretudo, a definição de suas prioridades” (SILVA, 2015, p. 423). Na fala a seguir podemos observar este impacto na realidade da Escola Y:

Na época eles falaram que iam mandar alguém, aquela coisa toda, e essa pessoa nunca chegou aqui não. Sabe?! E nós mesmo é que arregaçamos as mangas. Aí que a gente foi procurar saber o que era, né?! De onde tinha saído essa prova, e fomos atrás desses descritores, dessas coisas todas, entendeu? E... demos uma, uma modificada em tudo. Se você digitar na internet intervenção pedagógica você vai ver um tanto de trabalho, de atividades, que as pessoas fizeram, né?! E aí tem vários do estado de Minas Gerais. Você vai ver que tem um arsenal lá, de atividades, aí tudo é atividades assim no modelo da prova, vamos supor né?! Que foi isso que a gente mudou, quer dizer, a nossa forma de atividade. Quer dizer, as nossas atividades eram outras, hoje elas modificaram, que eu acho assim, aperfeiçoaram, eu gosto de falar que foi isso. (PY4)

Além do impacto na dinâmica e cultura escolar, experiências semelhantes ao PAR ocorridas em outros países demonstram que este tipo de política de descentralização não apresenta resultados significativos. Ao analisar o PDE e a proposta advinda do PAR, Adrião e Garcia (2008) destacam que no Chile um programa conhecido como P-900, semelhante ao PAR, buscou investir recursos técnicos e financeiros nas escolas públicas de educação básica com desempenhos mais baixos no sistema nacional de avaliação com o intuito de combater as desigualdades educacionais, porém o resultado do programa demonstrou que sem apoio adicional, um terço das escolas não conseguiu melhorias em seu desempenho.

No que se refere a realidade da Escola X, não detectamos ações efetivas relacionadas ao PAR, nenhum dos entrevistados da escola afirmou ter conhecimento sobre intervenções ou programas de incentivo direcionados especificamente à instituição com o intuito de promover melhorias no Ideb. O único programa citado, mas que não está associado ao índice foi o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP)⁴² oferecido pelo município de Uberlândia.

O PIP é um projeto no qual um professor atende os educandos com dificuldades e defasagens de aprendizagem no contraturno de suas aulas regulares, este profissional deve realizar diagnóstico e elaborar plano de intervenção individual para desenvolver com os educandos (UBERLÂNDIA, 2011). Ainda que tenha sido apontado como um projeto de intervenção de grande valia tanto na Escola X quanto na Escola Y, foram realizadas algumas críticas ao programa, a professora PY5 criticou a demora na contratação do professor que

⁴² Embora desde o ano de 2008 a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais desenvolva o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), na Lei nº 10.913/ 2011 que institui o Projeto de Intervenção Pedagógica para as escolas municipais de Uberlândia, não há menções a respeito do programa estadual.

desenvolve tal trabalho e PY4 afirmou que a metodologia que vinha sendo desenvolvida nos últimos anos, voltada a jogos, não estava trazendo resultados positivos.

Embora este programa tenha sido instituído em 2011, a docente PX1 afirmou que a primeira experiência na Escola X ocorreu em 2015, ainda assim foi realizada apenas durante três meses, pois, quando o profissional que desenvolvia o projeto foi afastado por motivos pessoais, o trabalho na instituição foi cessado. Mesmo com a curta experiência na escola, segundo PX1 já foi possível perceber os resultados positivos desta intervenção. A inspetora II faz a seguinte afirmação sobre o PIP:

A assessoria pedagógica identifica as escolas que têm mais necessidades por questão de resultado e ela libera um professor, ou depende de cada caso, a assessoria pedagógica que analisa, não é a inspeção não. A assessoria pedagógica analisa cada escola, cada resultado, se ela percebe que a escola precisa muito, ela libera um professor por turno, um de manhã e um a tarde, e a escola que não tem tanto assim libera um professor num turno só. E tem outras que nem tem nada. Esse professor vai trabalhar com aqueles alunos que tem maior dificuldade. Aí é a escola que faz uma listagem dos alunos que tem maior dificuldade e esse aluno é atendido no contraturno. (II)

Tanto os profissionais das escolas quanto os inspetores não souberam dizer ao certo como ocorre o encaminhamento dos professores do PIP para as instituições e quais são os critérios para tal procedimento. Além de percebermos essa ausência do PIP na Escola X, não ficou claro por meio dos relatos a justificativa de liberação de mais de um profissional para algumas escolas em detrimento de outras. Sabendo que, segundo os próprios dados do Inep, o grau de complexidade da Escola X é alto e que há dificuldade de aprendizagem de seus alunos, se estes fossem critérios do PIP, esta instituição não deveria ser atendida com prioridade pelo programa? No entanto, não foi isso o que constatamos nas informações apresentadas pelos entrevistados.

Como pudemos perceber tanto as falas advindas da Escola X quanto as da Escola Y apontaram para os resultados positivos do atendimento individual, porém até mesmo durante nossas visitas à Escola Y ficou nítido que na instituição, além do trabalho realizado por meio do PIP, o reforço faz parte da cultura da escola, o que justifica o fato de dois profissionais atribuírem o resultado positivo da instituição no Ideb a tal prática. Ainda que a maioria dos docentes evite tal nomenclatura, este atendimento é caracterizado como um reforço dos conteúdos abordados em sala de aula, sendo geralmente voltado à alfabetização de crianças que ainda não conseguem ler e escrever com destreza.

O comprometimento e o trabalho em equipe apontado nesta escola também podem estar associados a esta cultura institucional, pois em vários relatos os respondentes justificaram que devido ao discente ser visto como aluno da escola e não do professor, os diferentes profissionais realizam atendimento individual com este aluno. O que podemos observar nas falas abaixo:

O que contribui para o resultado da escola é esse trabalho em equipe. A nossa equipe escola é uma equipe muito envolvida, o aluno não é só meu, o aluno é nosso. Mesmo eu sendo a regente, todos estão envolvidos no processo de alfabetização. Então assim... é... é o RII, é a supervisão, é as... todos os profissionais estão envolvidos. (PY1)

Esse trabalho com esse aluno é fundamental. É... você sempre está fazendo alguma coisa por ele, que a gente sempre tem, você querendo ou não todo ano você tem alguns, nem é só um, alguns você tem né?! E esse trabalho individual e junto ali com esse aluno é fundamental. Pode ser no módulo, pode ser a eventual quando ela tem tempo, ou mesmo alguma atividade individual só, que leva. A gente vai fazendo, o que pode ser feito é feito. (PY4)

Existe uma preocupação, nós queremos uma escola de qualidade sim, e isso interfere. Existe uma preocupação muito grande com os alunos que não estão aprendendo, nós ligamos para os pais, trabalhamos com eles individualmente, acho que isso é um grande diferencial. Tanto a outra supervisora quanto eu, ou a professora eventual, que não está na sala, trabalhamos com o aluno que tem dificuldade. Existe uma preocupação muito grande com esses alunos. (SY)

Estas falas ilustram o comprometimento dos profissionais da Escola Y com o aprendizado dos educandos e com o atendimento aos alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem. Ainda que em algumas falas os profissionais indiquem a opção por uma metodologia voltada ao treinamento, nota-se com frequência que há um entrosamento da equipe no sentido de defenderem a política adotada pela instituição como alternativa mais adequada para promoção de um aprendizado considerado por eles como eficaz.

Esse trabalho em equipe também foi caracterizado como o esforço individual para que os educandos cheguem à série seguinte dominando os conteúdos projetados para cada ano. Há, implicitamente, na instituição, uma pressão para que todos os educandos alcancem as habilidades projetadas, o que transpareceu no decorrer de algumas falas, que demonstraram a angústia provocada pelos ideais de performatividade incutidos nos profissionais.

Quando eu pego o primeiro ano, eu procuro entender qual o nível que ele precisa chegar no segundo. Então eu trabalho aquele primeiro ano todo pra entregar a criança no nível esperado pra aquele próximo ano, então eu mesma me cobro que esse trabalho seja feito de maneira que o próximo profissional consiga seguir e não tenha que retroagir pra alcançar aquele aluno. Então é

uma cobrança mais pessoal, é... a equipe mesmo assim não tem essa cobrança, não tem essa pressão não, porque a gente trabalha muito em conjunto, então todo mundo sabe o trabalho que é desenvolvido. (PY1)

Querendo ou não às vezes a pessoa pode falar assim: - ah, mas você não faz a prova, mas no diagnóstico o outro passa o olho. E pode falar: - O segundo da professora X estão fraquinhos em matemática. Não tem muito pra onde correr não. (PY2)

Os resultados refletem o trabalho dos anos anteriores com certeza, porque assim... o que as meninas dos outros anos falam é que ficam preocupadas com a forma que os alunos vão pro outro ano. (PY3)

Inclusive no simulado, por exemplo, se eu vejo que o aluno, eu dou aula de literatura, se eu vejo que os alunos daquela sala na literatura estão com mais dificuldade num tópico, eu mesma, particularmente já fico naquela pressão de que tenho que melhorar isso. Porque se os alunos estão errando eu não estou conseguindo atingir. Eu particularmente não me sinto e nunca me senti pressionada pela direção da escola. Inclusive, ela mesma, a diretora falou para eu parar de colocar pressão em mim mesma. Porque antes dessas provas eu fico um pouco ansiosa e aí é o momento que ela percebe e vem e fala que não precisa disso. (PY5)

Novamente vemos nestas falas os vestígios da performatividade resumida por Ball (2005) como a luta pela visibilidade. Segundo o autor, a percepção de que se está sendo constantemente avaliado de diferentes formas, com um fluxo de novas necessidades, expectativas e indicadores, provoca insegurança e insere os indivíduos em uma busca constante por uma perfeição inalcançável.

É o efeito generalizado da visibilidade e da avaliação que, penetrando em nossa maneira de pensar a respeito de nossa prática, produz a performatividade. Muitas vezes, as exigências de tais sistemas geram práticas inúteis ou até mesmo danosas que, no entanto, satisfazem os requisitos de desempenho. No âmbito de uma matriz de avaliações, comparações e incentivos relacionados com o desempenho, os indivíduos e as organizações farão o que for necessário para se distinguir ou sobreviver. (BALL, 2005, p. 549)

Essa busca incessante por resultados acaba impactando no processo de ensino e aprendizagem. Ao discorrer sobre os tempos de aprendizagem, Freitas (2003) já advertia que, embora o papel da escola seja de ensinar com qualidade os alunos, o cumprimento deste papel é afetado pela organização da sociedade. A atual organização societal, voltada à necessidade capitalista de preparação rápida de recursos humanos gera aprendizados acelerados e artificiais. Neste contexto, as avaliações servem para estimular a aprendizagem atrelada ao controle de comportamentos, assimilando a característica de valor de uso e de troca do capitalismo, no qual a nota passa a ser objetivo maior que o aprendizado (FREITAS, 2003).

O foco em resultados numéricos faz com que diferentes alunos sejam submetidos a um único ritmo de aprendizagem, o que causa exclusão, pois os diversos tempos de aprendizagem não são respeitados (FREITAS, 2003). Segundo os profissionais entrevistados, nas escolas municipais de Uberlândia há progressão continuada até o segundo ano. A estrutura de progressão é relatada pela professora PY2:

A partir do terceiro tem reprovação, segundo às vezes fica um ou dois, mas é quando você vê que não tem a mínima condição de passar para o terceiro ano. Como por exemplo, se a dificuldade na leitura for demais, tem horas que aqui é o crítico do crítico, que não tem como falar. Nesses casos a gente chama a inspetora, chama a diretora e fala que não tem como. Se for no segundo tem um diálogo com a inspetora, chama o pai, chama o responsável e faz a ata. E se ela fala que não quer, ele tem que ir sem condições para o terceiro ano, ainda tem esse detalhe. Há 10 ou 12 anos atrás você poderia deixar quase a sala inteira, hoje não. Hoje eles falam que o processo é gradativo. Concordo em certas partes, mas tem partes que eu não concordo. Tem casos em que eu precisava deixar pelo menos uns 4, mas aí é ruim. Então você tem que saber realmente se está muito ruim. (PY2)

A imposição de tempos específicos para consolidação de aprendizados que devem aparecer numericamente nas avaliações acabou se tornando um conflito para alguns docentes. Por um lado, se o aluno que tem um ritmo de aprendizagem diferente do previsto para o ano de ensino no qual está matriculado fica integrado em sala de aula sem um acompanhamento individual, ele acaba sendo progressivamente excluído, por outro, se este mesmo educando é retirado de sala para uma intervenção individual, ele é excluído dos aprendizados conjuntos e sociais, tendo muitas vezes desrespeitados seus ritmos de aprendizagem. Segundo Freitas (2003), para se obter um nível de desempenho mais igualitário, o tempo de aprendizagem tem que ser diversificado.

[...] não basta dar ao aluno todo tempo necessário: é preciso que ele tenha ajuda igualmente diferenciada para aprender (materiais diversificados, ajuda pontual durante o processo de aprendizagem), de forma que esse tempo adicional necessário possa ser suportável para a escola e para o próprio aluno em sua aprendizagem. (FREITAS, 2003, p. 20)

Porém, diante de uma estrutura de ensino que não tem foco no respeito às diversidades, os profissionais se veem pressionados a demonstrarem resultados sem o devido apoio. Não foi por acaso que a incorporação dos descritores, o foco na alfabetização e o atendimento individual foram apontados pelos professores da Escola Y como iniciativas que contribuíram para o contínuo avanço da escola no Ideb. Esta percepção pode estar associada ao fato de os

profissionais da escola terem direcionado sua metodologia de trabalho ao alcance de resultados no Ideb. O relato a seguir esclarece que, a princípio, as avaliações externas foram recebidas com estranheza e que para que fossem atendidas, houve a adoção de uma nova forma de trabalhar que agora faz parte da rotina da instituição.

No começo a prova não estava de acordo com o nível dos meninos, não era, e agora a Prova Brasil não mudou, o que mudou fomos nós. No começo quando eu vi a prova de português, aquele tanto de texto, eu cheguei na época, tinha uma enquete, um negócio que tinha na internet, num era nem enquete porque na época não tinha enquete, mas tinha um lugar que você poderia dar sua opinião sobre a prova né?! E eu lembro que eu mandei um e-mail pra eles falando que era um absurdo um menino em tão pouco tempo fazer aquele tanto de texto, ler aquele tanto de coisa, que aquilo era um pecado, que o menino era muito novo. Quer dizer, hoje você já acha normal. [...] No começo eu alterei a forma de dar aula sim. Hoje não, hoje assim, é tudo muito bem assim... esquematizado sabe?! Já aconteceu, de por exemplo você trabalhar parece que naquele molde ali, aquela coisa que eu me sentia até incomodada. Hoje não, hoje é uma parceria, você já sabe como fazer e unir, unir por exemplo com as diretrizes municipais, que ali está a bíblia dos conteúdos né?! E a forma de trabalhar. E junto com esses descritores, quer dizer, dá bem pra conciliar as duas coisas e fazer um bom trabalho. Antes utilizávamos questões das avaliações, antes você usava aquilo meio que aleatório, sabe? Fazia aquela coisa assim, como se fosse um treino, hoje não, hoje é uma coisa planejada. Quer dizer, aquilo lá vai entrar dentro do meu planejamento, entendeu? É dentro do meu conteúdo, dentro daquilo que eu estou ministrando. Então, hoje é uma coisa planejada, num é um treino. O que me incomodava era isso, eu achava assim: - Gente... mas isso é treino, a gente está é treinando esses meninos, esse negócio num está certo. [...] Até o livro hoje né? O livro didático, ele também mudou, ele tem voltado pra isso. Então... quer dizer, hoje é tudo mais fácil do que foi lá atrás, porque lá atrás você não tinha muita fonte. Entendeu? Era aquela coisa que era massiva mesmo, aquela coisa. (PY4)

O relato da professora PY4 desvela que para atingir bons resultados nas avaliações externas os profissionais da instituição adaptaram sua prática ao que é solicitado nos exames governamentais, o que fica evidente quando ela afirma: “o que mudou fomos nós”. Ao informar que diferente de quando surgiu a avaliação, hoje acha a estrutura do instrumental do Saeb normal e que deixou de considerar sua prática um treinamento por inserir os conteúdos e estrutura das questões da avaliação no seu planejamento, a docente também demonstra a naturalização do processo.

A este respeito, Ravitch (2011) destaca que a prática de ensinar os alunos para testes produz resultados ilusórios, pois os educandos passam a dominar apenas os métodos para realização de testes. Além disso, pode inibir o estímulo a aprendizados mais abrangentes e significativos do que os mensurados por meio de testes.

Nem tudo o que importa pode ser quantificado. O que é testado pode em última análise ser menos importante do que o que não é testado, como a habilidade de um estudante de encontrar explicações alternativas, levantar dúvidas, buscar o conhecimento por conta própria e pensar de forma diferente. Se nós não valorizarmos os nossos individualismos, perderemos o espírito de inovação, imaginação, investigação e divergência que tem contribuído poderosamente para o sucesso de nossa sociedade em muitos diferentes campos. (RAVITCH, 2011, p. 252)

Embora os profissionais da Escola Y vejam a nova estrutura de trabalho como um aperfeiçoamento de sua prática, é importante salientar que a incorporação de uma nova metodologia e o direcionamento do ensino aos conhecimentos cobrados nas avaliações podem provocar um recorte de saberes que acaba privilegiando os conhecimentos hierarquizados, como destaca Esteban (1999/00):

Trabalha-se predominantemente com um conjunto de conhecimentos vistos como “saberes socialmente válidos”, o que faz retornar as idéias de homogeneidade e seleção. Esta lógica é por princípio excluyente, pois a diferença é um traço central do mundo em que vivemos. Sendo o mundo plural, configurado pela diferença cultural, há conhecimentos diversos circulando, sendo postos em diálogo e em confronto, deslizando para além das fronteiras definidas e sendo construídos/ desconstruídos/reconstruídos num processo incessante. A heterogeneidade é a tônica e a riqueza do processo. Riqueza desconsiderada nos processos de avaliação que têm como objetivo homogeneizar os resultados como parte de um processo que visa à difusão de um padrão reduzido de conhecimento. (p. 68)

A busca por resultados mais homogêneos e mensuráveis em um curto espaço de tempo pode fazer com que alguns docentes incorporem metodologias mais repetitivas e voltadas a resultados imediatos. Por outro lado, apesar de muitas vezes restringir os saberes abordados em sala de aula, as avaliações externas também podem ampliar o leque de conhecimentos abordados pelos professores. Essa dupla consequência das avaliações pôde ser percebida nas falas dos sujeitos entrevistados. Ao ponto em que todos os profissionais da Escola X afirmaram que as avaliações induzem os docentes a optarem por uma metodologia mais repetitiva, na Escola Y alguns professores afirmaram que as avaliações não provocam mudanças tão significativas na metodologia de trabalho e outros salientaram que houve uma melhoria no ensino ofertado. As falas a seguir ilustram tais opiniões:

As avaliações fazem o professor optar por uma metodologia repetitiva justamente por essa preocupação com a formatação da prova, dele ficar sempre ali, insistindo naquelas metodologias que atendam a essa formatação. (PX1)

Tem professor que pega e já quer preparar o aluno para a prova que ele tem que fazer. Ficam repetitivos, cansativos. (PX4)

As avaliações num chegam a abalar, pelo menos na minha prática num chega a mudar radicalmente não. [...] Acontece mas assim, num muda muito o meu cronograma. A criança já tem uma metodologia que é repetitiva, então não vai aumentar muito isso, vai ficar mais ou menos na média que já estava programado mesmo. É só na questão de exercícios, só de atividades de fixação, que a gente fala né!?! (PY1)

Enquanto não tem as políticas públicas, enquanto não se tem, muitos profissionais e até eu posso estar envolvida nessa realidade de realmente mudar, eu vejo que sim, tipo uns 50%. Até tem profissional que tende a sair, mas a maioria ainda permanece na metodologia repetitiva. Mas depende da série, se a série for do primeiro ao terceiro, muito repetitivas porque eles ainda estão no processo de alfabetização, [...] do quarto ao quinto dá umas mediadas também de às vezes repetir muito. Ah... tem que fazer porque é como se ele funcionasse nesse sentido de ter que repetir para ele guardar. Ele não aprende, ele guarda. E depois ele reproduz. (PY2)

O primeiro impacto que eu acompanhei que foi em 2006 [...] foi um susto mesmo, pensar em trabalhar com a diversidade de gêneros textuais que estavam nos PCNs, estavam não, estão ainda, o forte dos PCNs é trabalhar com gêneros textuais e eram questões relativamente simples que as crianças não se saíram bem porque as portas da sala de aula não eram tão abertas pra diversidade de gêneros textuais e para aquele tipo de questão fechada. E para os descritores de leitura. Eu acho que impactou nesse sentido, o que é que está sendo cobrado em leitura? Como eu posso trabalhar? Mas não no sentido... ficou muito claro, principalmente na nossa escola, não no sentido de treinar só os meninos, mas diversificar o tipo de questões, mas focando nos descritores, nessas habilidades. E tem algumas que são difíceis, por exemplo os pequenos, que é perceber ironia, estratégia de inferência. Porque muitas vezes era cobrado só achar informações explícitas que está lá no texto. Mas perceber algo além, nesse sentido foi positivo, foi impactante nesse sentido. E na matemática também, porque a matemática, principalmente é um desafio para a maioria dos professores né. Porque são poucos os que tem facilidade e tem facilidade de ensinar. Muitas questões, muitas habilidades na matemática, as provinhas ajudaram o professor a pensar de uma outra maneira, de trabalhar de uma outra maneira. O que é ruim é só se tiver uma cobrança para o professor trabalhar só um tipo de questões, ou só um tanto de questões, tipo um treinamento, isso não é positivo. (PY5)

Enquanto de modo geral a postura dos docentes da Escola X é de evidenciação dos efeitos negativos das avaliações externas, observamos, mais uma vez, que há uma naturalização destes mecanismos na Escola Y. Nota-se em várias falas, que a alfabetização é entendida na última instituição como algo relacionado a metodologias repetitivas. Por outro lado, a fala da professora PY5, aponta para o enriquecimento de algumas abordagens, por exemplo, com a ampliação do número de gêneros textuais trabalhados na instituição.

A postura dos profissionais das escolas também é discrepante em relação aos fatores que contribuem para o sucesso dos educandos nas avaliações. Na Escola X, os apontamentos

foram focados em fatores externos; já na Escola Y, as justificativas apresentaram maior variação. A este respeito os profissionais da Escola Y elencaram: trabalho em equipe, apoio familiar, valorização de conhecimentos prévios dos alunos, incorporação de descritores, trabalho com atividades que ampliem as habilidades de leitura dos alunos, políticas públicas eficazes, planejamento, estudo e apoio individual. Na Escola X foram citados a necessidade de motivação dos alunos, participação familiar, investimento governamental na alfabetização, conscientização da população sobre a importância da educação, diminuição do número de alunos por sala, capacitação do professorado, recursos de mídia, conscientização dos alunos sobre a importância das avaliações, planejamento anual que contemple os conteúdos das avaliações, trabalho de preparo dos alunos para realizarem essas avaliações em tempo hábil e a promoção de formação mecanizada.

Nota-se que, de modo geral, as respostas dos entrevistados seguiram a mesma tendência de quando foram questionados sobre os aspectos que influenciaram para o resultado de suas escolas no Ideb, o que está em boa parte relacionado tanto ao contexto da escola na qual atuam quanto ao próprio resultado da instituição no Ideb. Silva (2015) destaca que o não cumprimento de metas pode gerar desmotivação dos educadores e, diante de um cenário em que são pressionados a buscar soluções para problemas muitas vezes de ordem mais ampla, estes podem se sentir impotentes.

O sentimento de impotência diante dessa realidade manifesta-se, em muitos profissionais da educação, associado ao sentimento de perda de autonomia em decorrência da divulgação sistemática dos baixos resultados obtidos na maioria das escolas públicas do país os quais denunciariam a baixa qualidade de sua formação e do trabalho realizado. [...] Poder-se ia afirmar que, apesar de as políticas de descentralização da educação apontarem para uma maior autonomia da escola e do professor, as políticas de avaliação em curso, contraditoriamente, têm contribuído para um “desempoderamento” do professor, entendido como fortalecimento de uma visão negativa em relação à profissão, desvalorização dos saberes de que dispõe, centralização da avaliação no âmbito federal e dos sistemas de ensino, redução do seu poder de avaliador do aluno e da qualidade da educação que realiza, dentre outros. (SILVA, 2015, p. 425)

A recorrência de resultados negativos acaba gerando desestímulo dos profissionais que atuam em contextos de vulnerabilidade social. Como se observa no decorrer de nossa investigação, a maioria dos docentes da Escola X não acreditam que práticas intraescolares apresentem resultados positivos nas avaliações, o que pode estar associado a frustração apontada por todos os professores desta instituição ao falarem sobre os impactos das avaliações. As comparações apresentadas de forma descontextualizada em alguns meios de comunicação

acabam minando a autoestima destes profissionais, o que pode, inclusive, contribuir para que os docentes melhores classificados nos processos de seleção de profissionais optem por atuarem em instituições que já apresentam menores conflitos internos.

Embora o contexto socioeconômico dos educandos não seja determinista, sua influência no aprendizado é inegável, este foi um fator apontado pelos profissionais de ambas as escolas como preponderante no processo de construção do saber, aparecendo também nas falas dos inspetores. Ainda que a descentralização administrativa por meio de políticas como o PDE tente inculcar a ideia de que para um bom aprendizado basta o empenho dos profissionais e da administração local, mascarando a desigualdade de acesso a bens culturais e econômicos, este déficit restringe o aprendizado de uns em detrimento de outros.

O nível socioeconômico do aluno é uma poderosa variável explicativa de seu rendimento – ou seja, os estudantes aprendem de forma diferenciada na dependência de seu nível socioeconômico. Dessa maneira, não se pode transferir o problema da aprendizagem para a adequação ou não dos “recursos pedagógicos da escola”, ocultando a diversidade de “nível socioeconômico dos alunos” gerada no âmbito de uma sociedade injusta. (FREITAS, 2003, p. 15)

Muitos problemas enfrentados pela educação básica nacional são reflexos do projeto liberal hegemônico que reduz qualidade a acesso, porém a igualdade de acesso em uma sociedade baseada em meritocracia não significa igualdade de resultados. Tendo em vista essa ideologia, o resultado é atribuído ao próprio esforço pessoal dos indivíduos, já que a aceitação de que desigualdades sociais e culturais interferem nos resultados seria admitir a desigualdade criada pela própria política liberal (FREITAS, L. C., 2007).

Em uma sociedade hierarquizada economicamente não se pode negar que há distribuição seletiva do conhecimento, o que leva os alunos a reproduzirem a classe social a qual já pertencem (FREITAS, 2003). Porém, esta não pode ser uma justificativa para práticas pedagógicas reducionistas.

Isso não significa que todas as escolas não tenham de ser eficazes em sua ação. Muito menos que as escolas que atendem à pobreza estejam desculpadas por não ensinarem, já que têm alunos com mais dificuldades para acompanhar os afazeres da escola. Ao contrário, delas se espera mais competência ainda. Mas os meios e as formas de se obter essa qualidade não serão efetivos entregando as escolas à lógica mercadológica. A questão é um pouco mais complexa. Deixada à lógica do mercado, o resultado esperado será a institucionalização de escola para ricos e escola para pobres (da mesma maneira que temos celulares para ricos e para pobres). As primeiras canalizarão os melhores desempenhos, as últimas ficarão com os piores desempenhos. As primeiras

continuarão sendo as melhores, as últimas continuarão sendo as piores. Mas o sistema terá criado um corredor para atender as classes mais bem posicionadas socialmente, o que será, é claro, atribuído ao mérito pessoal dos alunos e aos profissionais da escola. (FREITAS, L. C., 2007, p. 969)

Visto que as políticas de responsabilização só têm contribuído para acentuar as desigualdades, a aplicação de avaliações apenas para comparações descontextualizadas e sem apoio técnico e investimento adequado na diminuição de desigualdades não surtirá efeito positivo na aprendizagem. O que estamos assistindo atualmente é apenas a reprodução de desigualdades, por mais que as instituições evoluam, o próprio Ideb deixa claro que as carências iniciais não são superadas apenas com boa vontade.

Diante desse cenário, observamos que a desmotivação dos profissionais da Escola X apontada por alguns entrevistados, além de estar associada ao próprio contexto social no qual atuam, também pode ser relacionada a desvalorização da educação por parte da comunidade e a conseqüente desmotivação dos educandos, fatores que também apareceram na pesquisa como condicionantes dos baixos resultados da escola no Ideb.

O meio familiar, de classe, o grupo de amigos, etc., desempenham um importante papel no futuro do aluno. Dificilmente a escola poderia convencer um aluno de classe média ou de classe social alta a vestir macacão e se tornar um técnico de nível médio. As aspirações desses alunos, condicionadas pelo meio social em que vivem, normalmente são muito mais altas. (FRANCO, 1987, p. 83)

Embora o estudo seja visto por muitos alunos de camadas socioeconômicas menos favorecidas como uma forma de ascensão social, tanto o valor dado aos estudos, quanto às condições pessoais de dedicação aos mesmos são diferenciadas e estão diretamente relacionadas às influências ideológicas e à participação da família na vida escolar dos alunos. Por isso não nos surpreende que a participação familiar tenha aparecido na fala da maioria dos entrevistados como uma questão determinante do sucesso ou fracasso escolar. O que podemos verificar a seguir:

[...] se avalia somente o professor, não vê a situação do aluno. Por exemplo aqui, tem muitos alunos que não conseguem fazer as provas, não se desenvolvem na escola por falta de auxílio da família. [...] A família também poderia contribuir porque têm muitas crianças que são largadas, os pais acham que a escola é depósito de criança. (PX2)

Para os alunos terem bons resultados têm que incentivar, mostrar o lado bom da criança, do aluno, do ser humano. Incentivar mesmo e mostrar que ele é capaz, porque hoje com essa falta de base familiar, estrutura familiar mexe

com alunos com a média baixa, pessoas que são mais carentes mesmo de atenção, saúde, educação, falta tudo. (SX)

A troca entre o que acontece na escola e o apoio familiar é o que determina todo o desenvolvimento da criança, [...] é nítido o aluno que não tem a parceria da família, o quanto ele não consegue desenvolver ao mesmo passo que o que tem. [...] Ele tem que estar engajado na escola com o apoio da família. Ele tem que vir para a escola apoiado, porque quando o aluno é muito solto, que ele não tem esse apoio, ele não traz material em dia, ele não faz o para casa, você vai trabalhar o caderno ele não trouxe, vai trabalhar o livro ele não trouxe. Tudo isso prejudica. (PY1)

A maioria dos alunos e pais são participativos, isso também ajuda. Crianças com baixo rendimento geralmente não tem participação dos pais, geralmente procuramos chamar os pais quando as crianças estão com dificuldade. (PY3)

Como se observa, para ambos profissionais o valor que as famílias dão aos estudos está intrinsicamente ligado ao valor que o próprio aluno dá ao mesmo. Para Ravitch (2011), a questão da participação familiar está relacionada também às políticas de responsabilização baseadas em testes, pois estas retiram dos estudantes e de suas famílias a responsabilidade pelo desempenho acadêmico dos discentes, negligenciando o fato de os educandos não serem recipientes passivos da influência do professor. A autora pondera:

Em nenhuma parte do esquema de responsabilização federal existem mensurações ou indicadores da diligência, esforço e motivação dos estudantes. Eles frequentam a escola regularmente? Eles fazem seus deveres de casa? Eles prestam atenção em aula? Eles estão motivados? Esses fatores afetam a performance de sua escola tanto ou mais que as habilidades dos seus professores. [...] Da mesma forma, os autores da lei esqueceram que os pais são primariamente responsáveis pelos comportamentos e atitudes de seus filhos. São as famílias que garantem ou não que seus filhos compareçam regularmente à escola, que eles tenham boa saúde, que eles façam seus deveres de casa e que sejam encorajados a ler e aprender. Mas aos olhos da lei, a responsabilidade da família desaparece. (RAVITCH, 2011, p. 185-186)

Além dos fatores já elencados, não podemos esquecer que a Escola X situa-se na zona rural, o que também pode contribuir para a desmotivação dos educandos. Como a instituição atende alunos do bairro e moradores de fazendas próximas, muitos utilizam o transporte escolar, enquanto outros precisam conciliar os estudos com os trabalhos próprios do meio rural. A respeito dos vários fatores que contribuem para os resultados do Ideb, o inspetor I2 faz considerações importantes:

Eu acredito numa melhoria da qualidade da educação numa perspectiva social. Então eu acredito que não é o bastante pegar propriamente dito o resultado, o Ideb é importante, ele é necessário, alguma coisa tem que mesurar. Porém a

gente tem que considerar os aspectos sociais, econômicos, a gente tem que considerar como que o aluno chega até a escola, será que ele chega a pé? Será que ele vai sozinho? será que ele vai de carro? será que ele vai de ônibus? Como que é o acesso dele a escola? E nós temos situações muito complicadas, por exemplo, os alunos da zona rural, eles acordam muito cedo, esse menino chega na escola já cansado porque ele vem sacolejando mais de 1 hora no transporte. Aí eu penso que esse menino que chegou, acordou tão cedo, está com fome, está cansado, as vezes está sujo, dependendo do transporte que ele pega né. A própria perceptiva dos pais também. O que a escola significa pro pai? Porque isso influencia no sentido de que ele vai cobrar mais ou menos do filho dele né. Se ele valoriza, se ele entende que é um caminho importante, ele vai na medida do possível melhorar isso aí. Tem pais que dizem assim: - Eu não quero que meu filho vire um pedreiro. Não menosprezando, mas eu não quero que ele faça um serviço braçal, então ele vai falar que tem que estudar pra ter uma coisa melhor. Então eu estou estudando nessa perceptiva, também tem a perspectiva do professor, da formação profissional, tanto a inicial e tanto a formação continuada, passa também pela valorização profissional, financeira eu digo, e das condições internas. Porque eu estou falando mais de condições internas, intraescolares, e externas, extraescolares. Aí do profissional, ele tem que ter condições, carteiras organizadas, recursos, tecnologia, inclusão digital, apoio para o que ele quer desempenhar, menor número de alunos por sala, isso favorece o trabalho dele, material didático. Aí no professor também acho que entraria a questão da formação voltada pra formação filosófica e prática também. Teoria e prática. Às vezes eles fazem algumas formações e elas são muito práticas, mas ele não sabe porque está desenvolvendo aquilo, entendo que o profissional deve ser crítico, pensante: eu estou fazendo isso com esse objetivo, pra alcançar isso, senão ele vira instrumentista, mecânico. Enfim, essas questões sociais. E mais recursos pra escola. Por exemplo, quadra coberta, a questão da própria atividade física, que é com um material bem preparado, com um professor que não está preocupado só em deixar os meninos soltos, com atividades organizadas e com objetivo, com desafios e com projetos. Eu penso que essa melhoria da qualidade da educação passa por muitos aspectos, eu falei alguns, mas tem outros que a gente pode considerar, o Ideb é um deles, mas são todos esses fatores juntos, porque eu acho que a qualidade melhora na medida que a vida do aluno melhora também. Porque não dá pra dissociar um aluno bom na escola, de um aluno da vida dele fora. Tem que levar as duas coisas, na medida do possível. (I2)

A fala sobrescrita evidencia que a qualidade da educação vai muito além dos dados apresentados pelo Ideb, que há intrínseco na aprendizagem tanto fatores internos quanto externos à escola, e que ambos podem comprometer ou favorecer o processo de ensino e aprendizagem. “O que se percebe é que as notas referentes ao desempenho estudantil são supervalorizadas e destacadas enfaticamente em detrimento de outros determinantes de igual ou maior relevância na mensuração da qualidade do ensino.” (SILVA, 2010, p. 435). Embora aspectos econômicos, sociais, familiares, estruturais e recursos humanos possam muitas vezes definir a linha que separa os “bons” e os “maus” alunos, estes são desconsiderados nas atuais políticas de gestão pública.

Diante do exposto, nota-se que há uma gama muito grande de fatores que interferem diretamente no aprendizado dos educandos e que não aparecem nos resultados do Ideb. Assim, acreditamos que evidenciar as fragilidades e potencialidades das avaliações externas a partir da visão dos próprios sujeitos envolvidos na aprendizagem pode contribuir para que elas sejam repensadas.

3.5 Há pontos positivos nas avaliações em larga escala e no Ideb?

Procuramos por meio de nossa investigação empírica, destacar a percepção dos sujeitos tanto no que tange aos aspectos positivos quanto no que se refere às características negativas das avaliações externas e do Ideb. Desse modo, pretendemos fazer apontamentos que nos ajudem a verificar se na percepção dos profissionais da educação os atuais instrumentos de avaliação externa realmente têm contribuído para a aferição e indução de qualidade educacional.

Os aspectos negativos apontados pelos entrevistados agruparam-se em torno de dois pontos principais: os exames em si, ou seja, sua estrutura e forma de aplicação, e os efeitos do Ideb e das avaliações sobre os profissionais e seu trabalho. As características que compõem os dois grupos podem ser verificadas no quadro abaixo:

Quadro 3 – Aspectos negativos das avaliações em larga escala

Aspectos negativos	Escola X	Escola Y	Inspetores
Aborda conteúdos que ainda não foram trabalhados	PX2/ PX4		
Estrutura tecnicista das avaliações		PY4/ PY5	
Extensão das avaliações	PX4	PY4	
Prazo curto para realização das avaliações	PX4		
Forma de aplicação das avaliações		S	
Desconsidera a avaliação formativa	PX1	PY4	I2
Não abarca aspectos contextuais	PX1/ PX2/ PX4		I2
Pressão sobre os profissionais	PX1/ PX2/ PX3/ S	PY1/ PY2/ PY5/ S	I2
Responsabilização	PX3	PY5	
Frustração diante de maus resultados	PX1/PX3/PX4	PY3/ PY5	
Ranqueamento de resultados		PY1/ PY5	
Estimula ações de mascaramento da realidade		PY2	
Estimula a restrição metodológica e curricular	PX1	PY5	I1
Desvalorização do ensino público		PY3	

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos entrevistados, 2018.

O aspecto negativo que mais apareceu nas entrevistas foi a pressão sobre os profissionais, sendo que esta acaba desencadeando várias das outras consequências apontadas, como a responsabilização, a frustração diante de maus resultados, o mascaramento da realidade e a restrição metodológica e curricular, consequências já abordadas por nós. O ranqueamento, que é uma das estratégias utilizadas para intensificar a cobrança sobre os profissionais, também foi mencionado, sendo um dos responsáveis pela desvalorização do ensino público citada pela professora PY3. Para a professora PY5, o ranqueamento, além de responsabilizar o professor, ainda o desqualifica:

O ponto negativo é a questão de só fazer o ranque de escolas e de divulgar na mídia os piores resultados, responsabilizando o professor, intensificando esse discurso que tem de que o professor é desqualificado e incompetente. [...] Avaliar só para fazer ranqueamento de escolas não justifica. (PY5)

A este respeito a professora PY4 também destaca a valorização dos resultados negativos nos meios de comunicação:

Se tornou um campeonato, a mídia faz isso, tanto faz que as escolas que tem mídia maior [mais conhecidas] são entrevistadas. Quando saiu o resultado agora, a mídia nem comentou das escolas com Ideb maior, nós comemoramos, mas nem saiu na mídia. Saiu só das ruínas. Sempre temos bons resultados, mas não esperamos valorização de fora, nem a superintendência valoriza. Só resultados de escolas grandes são valorizados. (PY3)

De acordo com Ball (2005), a constante coleta, registro e publicação de informações em forma de ranques e o consequente monitoramento do desempenho, faz com que as particularidades sejam ignoradas e com que os processos humanos sejam inseridos na lógica da produção mercadológica. Imersos nessa dinâmica, nos tornamos “[...] uma estatística de mercado, um item em um banco de dados, parte de uma amostra” (BALL, 2005, p. 549).

A estratégia da mídia de divulgação, por meio de *rankings*, embora não oficial, juntamente com a distribuição nas escolas da matriz de conteúdos e habilidades utilizada na elaboração dos testes de língua portuguesa e matemática, introduz perspectivas concretas de interferência mais direta no que as escolas fazem e em como o fazem. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 380)

Com a introdução das ideias de performatividade nas escolas, o ranqueamento aparece como um artifício eficaz de controle dos profissionais, pois a busca por uma visibilidade positiva incentiva metodologias engessadas e a adequação do currículo aos recortes impostos

pelo governo - ao “básico”. Segundo Saviani (2003), na lógica do mercado, o valor da educação é determinado pelo tempo necessário a sua produção, assim “[...] predomina a busca por melhor relação custo/ benefício, que se situa no menor dispêndio de tempo possível, com o máximo de ‘eficiência’” (SAVIANI, 2005, p. 7). A este respeito a inspetora II faz a seguinte afirmação:

Eu acredito que se um aluno não aprende, se ele está com uma nota ruim em português e matemática, eu acredito que tem um conjunto de fatores por trás disso. Não tem como você falar que é só por uma coisa ou outra. E as vezes o pessoal fica muito preocupado com a avaliação. O ponto negativo da avaliação pra mim é isso, a pessoa se preocupa muito com manter o resultado. Vou dar um outro exemplo, a escola que sempre tem a nota boa aí chega um professor lá com ideias muito boas para se trabalhar, e chega numa escola e o diretor já fala pra ele: - Não, aqui você não pode fazer isso não. Porque a nota aqui sempre foi boa e aqui funciona assim, então você vai ter que trabalhar assim. Aí o professor entra numa caixinha ali de ter que trabalhar de uma forma que talvez nem seja tão adequada, só pra treinar o menino pra escola continuar com aquele resultado positivo. E aí eu acho negativo nesse sentido. As pessoas se preocupam excessivamente com a nota e deixam de aproveitar algumas outras coisas por causa disso. (II)

O exemplo dado pela inspetora mostra que a pressão por resultados imediatistas, que possam ser mensurados em curto prazo nas avaliações, tende a restringir a dinâmica das aulas a um modelo muitas vezes tradicionalista e voltado ao treinamento, o que nem sempre promove aprendizados significativos. É a busca por resultados rápidos que em consonância com as ideias neoliberais demandem o menor tempo e recurso possível para promoção de “pseudo-aprendizados”, frequentemente superficiais e tecnicistas. Segundo Casassus (2009):

Estabelecer standards e aplicar avaliações, não apenas promove a motivação extrínseca, como também faz com que os procedimentos sejam mais rígidos e estandardizados. Por um lado, é uma situação que convém àqueles professores não motivados para responder de forma criativa aos problemas colocados pelo ensino. Mas, por outro lado, inibe os docentes que estão motivados e “cortalhes as asas” para tentarem encontrar formas mais adequadas para ensinar as crianças, particularmente se se trata de uma política curricular construtivista. (CASASSUS, 2009, p. 77)

Além disso, diante das políticas de responsabilização, alguns profissionais acabam utilizando recursos para mascarar os resultados de seus alunos como estratégia para que os índices da instituição na qual atuam não sejam negativos. A existência de práticas fraudulentas foi apontada por alguns dos entrevistados:

Tem as vezes assim de pedir para o aluno faltar, eu já ouvi alguma coisa assim. Aqui a gente pede é pelo amor de Deus para não faltar, porque é melhor a

gente saber como esse aluno está, o que ele deu conta, qual o problema dele, do que mascarar o resultado. (PY5)

Ah... eu já ouvi falar que tem escola que põe o menino pra faltar, essas coisas. Eu num acho que isso vai alterar muita coisa não. Porque o menino que falta também altera o resultado, a tabela lá também cai, então de qualquer forma é ruim, sabe?! Eles têm um jeito lá que de todo jeito num é legal, num é isso que vai fazer o Ideb cair, esse menino ir fazer prova, entendeu? (PY4)

Tem pessoas que falam que tem diretores que se tem três especiais na sala, falam para tentar não deixar ele fazer, ou falar que ele não fez. Eu já passei por situações assim. Tem uns que falam para deixar ele fazer, mas nem vai contar, é como se ele não viesse. As vezes até tiram a criança antes do avaliador externo chegar. Acontece. Pode acontecer. Se você me perguntar aonde aconteceu isso, eu não vou saber te precisar, mas a gente que as vezes troca muito com o outro profissional, ouve relatos. Eu acho isso muito triste, aí parece que o negócio não vai funcionar. Se é o que estava procurando e tirou o problema de lá, quem pegar lá vai pensar que a sala é linda. (PY2)

Eu acho que há sim, um forjar de resultados do próprio professor as vezes, ele olha e fala põe A ou põe B fulano. Porque isso vai ser positivo depois para aquela turma e, portanto, para a escola, para a região. Eu acho que sim. É bem passível de que aconteça sim. Esse é um dos pontos que eu muito questiono. (PX1)

Na aplicação das avaliações a gente ouve falar sim de fraude, ouvi falar de longe, na prefeitura não, de outros lugares, mas agora não sei também. No momento em que o professor fica sozinho com os alunos na sala, ele pode se quiser, dar dicas pros meninos, e não seguir a orientação, porque é orientado que não pode ajudar. Por exemplo, se eu sou professora de inglês eu também tenho formação em letras. Se eu tiver aplicando a prova e quiser forjar esse resultado, ajudar... vamos supor que tenha essa pressão da direção, e se o professor quiser dar dica, mesmo ele não sendo daquela matéria ele pode né?! Principalmente fundamental. Que tem essa lacuna, tem. Se a escola quisesse forjar teria como, porque o professor conhece também a matéria de matemática, é outro professor, mas ele entende de matemática. Se ele quiser... por exemplo, um professor de física do ensino médio e tá aplicando a prova, ele sabe matemática, se ele quiser... e no sexto ao nono também. Existe essa lacuna. (I1)

Freitas (2012b) adverte que a pressão e regulação podem gerar sentimento de impotência diante de variáveis que afetam a aprendizagem, mas não estão sob controle do professor, o que induz alguns docentes a manipular os resultados. Sendo assim, estas políticas tornam-se contraditórias, pois promovem a distorção do que teoricamente se pretende monitorar.

Para a inspetora I1, a manipulação de resultados e o treinamento podem ocorrer principalmente se os resultados forem vinculados a gratificações:

Eu acho que se desse um incentivo alguns professores [...] ficariam motivados a rever a própria prática [...]. Por outro lado, pode ter uma parcela desses profissionais que usam da malandragem e podem também querer maquiar os resultados. Porque a gente sabe que acontece. Na hora da aplicação dessas provas, ter algum tipo de treinamento dos alunos para fazer essa avaliação externa, a gente ouviu falar disso. Na prefeitura, eu já atuei nos dois, mas na prefeitura eu vejo que não tem esse treinamento, justamente por não ter esse incentivo financeiro. Então, o pessoal não se preocupa tanto a ponto de querer forjar resultado, de querer treinar esses alunos pra avaliação externa. Já no estado... por isso que eu estou falando que eu vejo os dois lados, porque eu vejo essas duas realidades. No estado, porque eu já fui professora, [...] eu já soube, não na escola que eu trabalhava, mas já soube de casos em que: - Ah... a prova é assim, então vamos pegar um modelo de prova, vamos treinar esse tipo de prova pros meninos darem conta de fazer essa prova. Vamos dar pontos pra esses meninos, pra eles não faltarem no dia da prova. Pensando no dinheiro. Então, tem esses dois lados.

Segundo Brooke (2015), os estudos em torno da política de incentivo salarial baseada em medidas de desempenho apresentam resultados negativos, podendo desencadear em fraudes, desonestidade, preparação para testes, estreitamento curricular, desestruturação dos profissionais e ansiedade. Embora, a docente PX4, a supervisora SX e o inspetor I2 sejam a favor de gratificação remuneratória, percebemos que, de modo geral, os participantes da pesquisa não acreditam que esta política possa trazer melhorias ao ensino, havendo ainda os que defendem que intervenções positivas e gratificações que não sejam voltadas a remunerações podem surtir um efeito mais qualitativo:

Intervenção da secretaria de educação não somente para o professor, mas da rede toda seria algo positivo. Se ajudasse todo mundo, por exemplo se tivesse cursos mais preparatórios para o professor, o professor se forma, faz uns cursos no CEMEPE, uns cursos básicos que não aprendemos quase nada. O PNAIC já contribui. O PNAIC eu fiz, os outros eu também já fiz, só que o PNAIC é mais aprofundado na área que nós estamos e os outros cursos são mais vagos. (PX2)

De repente você fala de gratificação e você não sabe como a pessoa ia reagir pra aquilo ali sair o resultado de 100%, eu acho que não gratificação por esse lado, acho que o professor deveria ser reconhecido. No sentido assim: Fez as avaliações? Fez as avaliações. O que poderia melhorar na sua prática? - Ah eu precisava de um curso. Qual curso você precisa fazer? - Ah eu quero fazer educação especial, quero fazer práticas educativas, eu quero trabalhar sobre a lei 10.623, eu quero trabalhar a 11.044, eu quero saber disso para eu trabalhar com o aluno. Eu acho que essa gratificação é muito melhor do que em dinheiro. Porque quando você oferece dinheiro tudo mascara, essa é a minha percepção. Quando você oferece bolsas, cursos, eu acho que fica muito mais tranquilo. Principalmente cursos mesmo, de você ir de estado para estado e olhar a realidade de lá, você traz isso para dentro da escola. Você fala: - Ou, lá no Norte a escola é desse jeito, o que eu posso melhorar aqui? O que eu tenho de bom aqui? E até mais, ir até para fora, porque tem cursos lá fora que

nós podemos pegar muito de lá, principalmente sobre a educação especial. Eu vejo muito essas práticas na Espanha, tem cursos lá mirabolantes que eu olho e penso: - Ah se eu pudesse eu queria ir lá. E ser bem aberto, não é todos que tem que fazer, e sim quem quer fazer. Todo mundo da escola é para fazer? Não. Então tem que ter um processo de rotatividade pra não ter aquele buraco. A pessoa que for, vai ter que trazer resultado para a escola, nem para a escola, para os alunos. Acho que enriquece muito também. (PY2)

Não falando do profissional, mas assim, para a escola, se tivesse um investimento para a unidade escolar seria um incentivo. E no caso das que não conseguiram, um planejamento parecido com o que aconteceu com o PDE. Um acompanhamento de perto para que a escola tenha esse tempo de pensar sobre o que está acontecendo, onde podem melhorar, o que pode ser feito? De modo geral o PDE partiu dessas perguntas. O que pode ser feito para melhorar um pouquinho? Onde a gente pode mudar? (PY5)

As afirmativas apresentadas mostram que na opinião dos próprios docentes as políticas de gratificação não resultam em melhoria educacional ou incentivam a atuação mais comprometida. Como salienta Casassus (2009), as políticas de incentivo partem da suposição de que os docentes não estão internamente motivados a fazer seu trabalho, retirando a dignidade do professor e de seu ofício, porém, o que se verifica por meio das falas acima é que, pelo contrário, estes profissionais acreditam que a melhoria educacional ocorrerá por meio de investimento em formação e nas próprias instituições, não percebendo as gratificações remuneratórias como incentivo a sua própria atuação.

Em relação a estrutura das avaliações, notamos que boa parte dos apontamentos dos profissionais refere-se a falta de respeito aos diferentes tempos e contextos dos discentes, ou seja, às particularidades tanto do alunado quanto do meio no qual se inserem, havendo também críticas à forma rígida com que as avaliações são aplicadas. As falas a seguir exemplificam estes posicionamentos:

O ponto negativo é ser extensa, cansativa, achei o tempo muito curto. Eles têm que fazer a prova todinha no dia e não podem sair. Eles não têm nem 10 minutos de intervalo para dar aquela respirada, por exemplo, começa às 7:30 e acaba as 10:00 horas. Para um adulto é cansativo, imagina para uma criança?! E por ficar fora da realidade da escola, porque uma prova que é preparada nacionalmente, não vai atender a uma especificidade que tem aqui. E Uberlândia tem várias realidades. Aqui é uma e ali no outro bairro do lado é outra totalmente diferente. (PX4)

Não tem transparência, entendeu? Não tem uma coisa... não é humano, acho que a palavra é essa, num é humano. É mais mecânico, é bem tecnicista mesmo sabe? Ninguém dessas provas aí está preocupado com o aluno, o objetivo deles é outro. (PY4)

Terceiro ano é muito complicado pegar uns alunos de 8 ou 9 anos e colocar uma pessoa estranha dentro da sala, cria uma situação igual a do Enem. O quinto ano também é difícil, mas o terceiro é pior. Imagina pegar o terceiro ano com uma pessoa que você nunca viu e que está lá na frente e que vai aplicar uma prova sem ter nenhum laço de afetividade, eles deixam a questão em branco e tem uns que sabem, mas eu não posso interferir. Eu acho isso péssimo. Às vezes a pessoa que está aplicando a prova é estudante, não tem nenhuma noção que eles são crianças e não conseguem fazer uma avaliação sem deixar uma questão em branco. Se pararmos para analisar, isso é muito pesado. (SY)

Ao comparar as avaliações do Saeb com o Enem, corroborando com as docentes PX4 e PY4, a supervisora SY sublinha a valorização governamental do caráter fiscalizador das avaliações em detrimento de sua utilização qualitativa. Além disso, as profissionais demonstram incômodo com a pressão exercida sobre os educandos, acreditando que a rigidez presente no processo é inadequada para seu público alvo.

Ainda que a rigidez na aplicação das avaliações seja necessária para que se evite atitudes fraudulentas que prejudiquem o adequado diagnóstico educacional, a demasiada pressão sobre estudantes tão pequenos pode, da mesma forma, influenciar em seus desempenhos, contribuindo também para que os resultados não representem a realidade institucional. Além disso, avaliações muito extensas tendem a desestimular os educandos, levando-os a responderem de forma mais aleatória. Desse modo, verifica-se que o formato destas avaliações deve ser repensado para que contemple as peculiaridades das faixas etárias as quais se destina.

Para a professora PY5, a avaliação deveria contemplar a escrita e o percurso percorrido pelos alunos para chegarem às respostas, o que não ocorre por meio da TRI:

O negativo na prova, é ela não contemplar ainda a questão da escrita na língua portuguesa, e na matemática também eu não sei se ela consegue perceber o raciocínio do aluno quando ele erra. Quando a questão é fechada, por mais que eles tentem pensar lá nos descritores e tentem abarcar os diversos raciocínios dos meninos... acho que poderia ter algumas questões abertas que mostrem o raciocínio desses meninos. (PY5)

Com as avaliações, buscam-se resultados observáveis, medidos e quantificados, que são os considerados científicos, porém em se tratando de seres humanos, com suas complexidades e multifacetadas, esta objetividade ainda está longe de ser alcançada. Embora a TRI seja utilizada em vários países na área educacional, esta ainda é uma modelagem estatística muito limitada (ZUKOWSKY-TAVARES, 2013). Não podemos negar que a adoção de uma avaliação mais abrangente, que não se restrinja a questões fechadas, poderia significar um recurso menos

tecnicista, porém, mesmo por meio desta abrangência, dificilmente se conseguiria contemplar o complexo raciocínio humano sem uma abordagem pessoal dos respondentes.

Ainda sobre a limitação das avaliações governamentais, a professora PX1 aponta para o fato de a avaliação formativa ser desconsiderada, ocorrendo a desvalorização dos pequenos avanços dos indivíduos em relação a si mesmos:

Para mim o problema preponderante é não considerar a avaliação formativa. Não considera o processo de crescimento e desenvolvimento do aluno. Pode ser que eu fiz a prova de matemática o ano passado e tirei zero, esse ano tirei zero de novo, mas eu consegui evoluir. Eu evoluí, embora não tenha conseguido um número diferente houve uma evolução. Se no ano passado eu não consegui escrever nada na prova, esse ano eu consegui. Eu não consegui chegar nas respostas finais, em se tratando de uma prova de matemática, mas eu consegui mexer na prova, consegui mostrar alguma coisa que eu aprendi. (PX1)

De acordo com Freitas (2003), é preciso respeitar os diferentes tempos dos educandos e identificar os fatores que causam o desequilíbrio entre uma escola e outra, que geram as limitações. Porém, o que se tem visto é a adoção de políticas voltadas à economia e não à melhoria educacional, o que explicaria porque os atuais instrumentos avaliativos são tão limitados e não atendem as peculiaridades do público ao qual se dirige.

Políticas públicas verticalizadas geram informação de difícil uso local, pois assumem padrões genéricos de qualidade a serem medidos com instrumentos centrais classificatórios, sem levar em conta, por métodos apropriados, a relação entre as condições oferecidas e os resultados atingidos. Um caminho mais seguro é diagnosticar a real posição de uma escola, mobilizando-a internamente para atingir um patamar superior, a partir da análise local das condições oferecidas e dos resultados obtidos. É mais demorado, porém consistente.” (FREITAS, 2003, p. 78).

Para que os resultados das avaliações governamentais sejam realmente apropriados pela comunidade escolar, sua elaboração deve partir da própria realidade institucional, de modo que os agentes envolvidos nesse processo identifiquem-se tanto com os instrumentos de acompanhamento do seu desenvolvimento quanto com os resultados obtidos, o que não significa que as instituições devam produzir conhecimento limitado à realidade socioeconômica dos indivíduos envolvidos, e sim que deve haver uma abordagem coerente com as diferentes realidades culturais e contextuais.

No que se refere aos pontos positivos das avaliações em larga escala, observamos que os respondentes apontaram três potencialidades principais: o estímulo à revisão da própria

prática, a utilização das avaliações para nortear o trabalho docente e o feedback que estes instrumentos podem dar em relação ao trabalho das instituições e à aprendizagem dos educandos. A distribuição das diferentes percepções pode ser conferida a seguir:

Quadro 4 – Aspectos positivos das avaliações em larga escala

Aspectos positivos	Escola X	Escola Y	Inspetores
Estimula a revisão da própria prática	PX3/ PX4	PY2/ PY3/ PY4/ PY5/ PYS	
Norteia a prática		PY1/ PY2/ PY4/ PY5/ SY	I1/ I2
Feedback do trabalho e da aprendizagem	PX1/ PX2/ PX4/ SX	PY2	
Avalia a qualidade do ensino	PX3	SY	I2
Serve de parâmetro para as escolas acompanharem seu desenvolvimento			I1/ I2
Linguagem e estrutura desafiadora das avaliações	PX4		
Gera mobilização nas escolas		PY5	I2
Gera cobrança social e maior investimento		PY5	
Orienta políticas públicas		SY	

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos entrevistados, 2018.

Como podemos observar, em consonância com os dados já apresentados anteriormente, a prática dos profissionais da Escola Y é, em boa parte, direcionada pelas avaliações, o que é visto por eles como algo positivo, já que para alguns as avaliações incentivaram uma atuação mais planejada. Nas seguintes falas podemos verificar mais claramente essa concepção:

Não é que motiva, ela te direciona, entendeu? Ela te dá uma direção. [...] Antes era aquela coisa aleatória, hoje não, é direcionado. (PY4)

Eu acho que norteia de uma certa maneira, né?! Que você pega o resultado e entende se o trabalho está no caminho certo ou não. (PY1)

O que contribui para o sucesso nas avaliações [...] na matemática também, é a ousadia do dia a dia de fazer os meninos pensarem, e trabalhar os tipos de questões que cobram os descritores das matrizes de matemática e que fazem pensar. (PY5)

Depois que eles exemplificaram o que eles queriam a gente focou mais, nosso trabalho ficou mais organizado. (SY)

O planejamento é imprescindível para a construção de um aprendizado mais efetivo. A sistematização, entendida como um ato intencional, deve ser composta pela tomada de consciência, captação dos problemas, reflexão sobre eles, formulação de objetivos realizáveis,

organização de maneiras para atingir os objetivos, intervenção na situação pelas maneiras pré-definidas e movimento ação-reflexão-ação (SAVIANI, 2014).

Destarte, a sistematização do ensino deve partir da problematização da própria realidade e não ser imposta de maneira verticalizada por meio do recorte de conteúdos realizado pelos propositores das avaliações externas. Como já abordamos, a organização curricular voltada a tais instrumentos pode gerar consequências negativas para a educação, como estreitamento curricular, hierarquização cultural, competitividade e exclusão. A este respeito Esteban (1999/00) ressalta:

Os processos de avaliação funcionam como um mecanismo de exclusão por conjugarem dois movimentos tecidos na dinâmica social. O primeiro se revela na seleção dos conhecimentos que serão avaliados, que quase sempre coincidem com os conhecimentos produzidos/socializados em determinados contextos sociais e culturais. São denominados conhecimentos socialmente válidos, ocultando que se são os conhecimentos válidos é porque se vinculam aos segmentos que possuem maior valor na hierarquia social. Sendo assim, os que vivem outros contextos e possuem outros conhecimentos já iniciam sua trajetória em desvantagem. O segundo está profundamente articulado à globalização que intensifica a competição e reduz o papel do indivíduo, cada vez mais facilmente substituído por outro ou por máquinas, sendo crescente a necessidade do conhecimento para se manter dentro das estreitas e mutantes margens que delimitam os espaços de inclusão. (ESTEBAN, 1999/00, p. 68)

Diante do exposto, nota-se que a utilização dos resultados dos testes do Saeb como feedback do trabalho realizado e da aprendizagem, e a conseqüente revisão da própria prática, apontados pelos entrevistados como pontos positivos das avaliações, podem ser realmente favoráveis ao trabalho dos docentes. Porém, há de se ter cuidado para que, na contramão de uma equiparação qualitativa entre o ensino ofertado, não ocorra a intensificação da desigualdade social por meio da adoção de medidas que não respeitem as peculiaridades de cada comunidade escolar. A professora PY4 explica como utiliza as avaliações para orientar sua prática:

Eu uso na minha prática como orientação de trabalho mesmo. Eu pego os resultados, a partir dos resultados inclusive a gente faz uma tabulação de qual questão foi mais errada, que os meninos erraram mais, pra a partir disso eu nortear o trabalho a partir dali. Então se eles erraram, por exemplo, uma questão de comparação de grandezas e medidas, então eu sei que naquilo ali o trabalho ainda não foi efetivo, então vamos trabalhar em cima daquilo ali. Então pra mim o ponto positivo é esse, eu uso como orientação de trabalho. (PY4)

A mobilização apontada pelos entrevistados também pode ter dois tipos de consequências. Se, por um lado, ela estimula os profissionais a buscarem novas metodologias de ensino e formas diferenciadas de alcançar os educandos, por outro, pode causar frustração ao se depararem com empecilhos externos, que impedem a execução de aulas diferenciadas, como a falta de verbas e equipamentos e os reflexos psicológicos dos contextos sociais em que os educandos se encontram. As falas das professoras PX1 e PX4 exemplificam alguns entraves:

Não é que os alunos de escolas com Ideb baixo são menos capacitados. Eles têm menos acesso às informações, tem mais dificuldades, porque se a gente for olhar aqui no bairro, o que acontece? Se a gente quer fazer uma pesquisa nos computadores, a sala de informática tem vários computadores, mas muitos não estão funcionando. Como que você leva uma sala de 35 alunos para uma sala que só 10 computadores estão funcionando? A manutenção vem, começa a funcionar durante uns dias, mas depois eles param. Muitos não têm acesso a internet. Não tem como você falar assim: - Façam uma pesquisa. Igual eu falei ontem, a gente está trabalhando consciência negra, eu pedi para eles pesquisarem umas palavras do dialeto africano que a gente usa, e muitos falaram comigo assim: - Tia a gente estava pesquisando no celular, mas a internet acabou e não teve como eu acabar de fazer. Nem nós temos acesso a internet aqui, a gente usa do nosso celular, o 3G. Então é muito complicado, eles têm acesso a internet quando a gente leva lá na sala no laboratório e isso quando tem os computadores e quando a rede não está fora do ar. (PX4)

Quando teve o PIP, aqui como é uma escola de zona rural, os pais não tinham como trazer os alunos no contraturno, aí acaba que ele acontecia no próprio turno. Havia um acordo entre a escola justamente para não ter esse problema de a criança não vir, não aproveitar desse projeto. Então, os alunos eram tirados da sala de aula no próprio horário. Dentro daqueles horários que eram entendidos que não prejudicaria tanto o aluno. (PY1)

Para os inspetores, os resultados das avaliações podem servir de parâmetro para os profissionais acompanharem o desenvolvimento da própria escola, mas segundo o inspetor I2 as avaliações só podem gerar uma mobilização profícua na escola se os próprios profissionais tiverem uma visão positiva do Ideb:

É mais um parâmetro para o resultado. Aí entra também a questão de que depende da concepção de qualidade, de educação, que cada escola tem né!? Se a escola enxergar que o Ideb mede sim o resultado e tudo mais, ele vai dar uma motivação maior. Isso vai mexer com a estrutura da escola. E a escola também é cobrada pelo resultado. Do órgão central, é cobrada a melhoria da qualidade. Tanto que tem o Plano Nacional de Educação, o Plano Municipal de Educação, que tem as metas a serem alcançadas. Então a partir de um resultado, elas vão buscar ações nesse sentido. Talvez em outras palavras, não sei se é bem isso, mas seria uma motivação. Nesse sentido ela motiva. Mas acho que a questão maior seria a financeira, para motivar mesmo. (I2)

Embora os profissionais PX3, SY e I2 tenham afirmado que os instrumentos governamentais que compõem o Saeb avaliam a qualidade do ensino, notamos essa falta de credibilidade apontada pelo inspetor I2 nos relatos a seguir:

Confesso que eu sou bem negligente em relação ao Ideb, eu não sou atenta a essas coisas porque eu até discordo um pouco. Chegam algumas informações pelos conselhos de escola, que são repassadas no dia escolar. Eu tenho acesso a ele dessa maneira. Porque eu discordo das avaliações nas quais ele é pautado, da forma de avaliação. São avaliações somativas, que se trabalha com os produtos, com números, e eu acredito nas avaliações mais formativas, processual. (PX1)

[...] a prova é feita igualmente para todas as escolas, sem diferenciar o tipo de escola, como são os alunos. O ambiente dos alunos, que as vezes são diferentes entre as escolas, e as provas são todas iguais. Tem escola por exemplo, que já está mais avançada pelo nível dos alunos já ser mais avançado e a cobrança é maior. Desmotiva porque avalia somente o professor e não o ambiente que o aluno vive. (PX2)

O que acontece é que a prova já vem pronta e por mais que o professor trabalhe na sala, ela foge um pouco da realidade da escola. O contexto socioeconômico influencia demais no aprendizado. Então, acaba gerando uma insatisfação para a gente. Porque nós professores trabalhamos os conteúdos curriculares dentro do nosso planejamento, mas a prova sai um pouco fora, às vezes. Os conteúdos são mais avançados, as vezes a gente não consegue sanar aquela dificuldade do nosso cliente aqui devido a Ns questões, não consegue não. (PX3)

Apesar das visões negativas em relação à avaliação, nove profissionais afirmaram que elas podem motivar o corpo docente. Destes, três atuam na Escola X, quatro na Escola Y e os demais são os inspetores, sendo que, para os últimos, a motivação está associada a concepção da escola em relação aos instrumentos avaliativos. Para a professora PX4, o efeito das avaliações depende da própria postura do profissional:

Apesar de todo esse contexto, ela motiva a gente a tentar o quê? A vencer essas barreiras. Se for um profissional que gosta de ser desafiado, ele vai correr atrás, você concorda comigo? Se for um profissional acomodado, ele vai ficar o quê? - Ah eu não vou conseguir mesmo, e isso vai acabar influenciando na turma. (PX4)

Embora condene a extensão da avaliação e a forma rígida com que é aplicada, a mesma profissional acredita que a estrutura e linguagem dos testes são desafiadores:

A linguagem das provas eu gosto. A estrutura toda da prova é muito interessante. Apesar de extensa. Eu gosto de ser desafiada, essa prova para mim é um desafio. Porque quando o aluno lê aquelas questões e ele consegue

perceber aquelas mínimas coisas que estão ali, para um professor é muito gratificante. Como eu trabalho no quarto e no quinto então quer dizer, esse ano eu estou tendo a oportunidade de preparar os alunos, de que forma? Já pondo eles num ponto de ir pro quinto ano com um conhecimento legal. Eu apliquei a prova, eu não vi a prova, só folheei lá na hora. Então eu percebi que muitas das atividades que eu preparo para eles foram abarcadas, e isso é muito gratificante, quando você vai fazer uma correção, você questiona o aluno e ele te dá aquela resposta que você está esperando. (PX5)

Além das questões técnicas e estruturais e das influências na prática de ensino, a importância das avaliações a um nível macro também foi pontuada pelos entrevistados por meio de sua vinculação a cobrança social, possibilidade de maior investimento com base no diagnóstico educacional e na orientação de políticas públicas.

A cobrança social por maior investimento na educação é sim algo imprescindível, porém o que temos assistido é a transferência da responsabilidade do Estado para as instâncias locais, ou seja, a delegação da sua função de manutenção da educação aos municípios e às próprias escolas (ARELARO, 2005). Deste modo, faz-se necessária a cobrança social, mas não para que as escolas elevem os dados do Ideb a qualquer custo e sim sobre o governo federal, para que este invista em políticas públicas que priorizem a educação e minimizem as desigualdades sociais.

Apesar de os documentos governamentais apontarem para a utilização de instrumentos avaliativos no direcionamento de políticas públicas (BRASIL, 2014), a professora PY3, questiona o objetivo das avaliações e a utilização de seus resultados:

Olha, eu vejo que isso aí é uma necessidade internacional, tem muito mais haver com verba, com incentivo ao país do que realmente com o aluno, isso aí é pra ter verba que vem de fora, né?! Quer dizer, é o banco mundial, tem outras coisas que pressionam também o governo, entendeu? É que ele precisa mostrar que ele melhorou na educação pra ele atingir uma coisa, alguma coisa. Então ele precisa né?! Então é um índice que ele precisa mostrar pro mundo que tá melhorando. É mundial, num é uma coisa brasileira entendeu? Ele precisa de mostrar serviço no Ideb, quer dizer, ele tem que tá bom pra quando ele for lá pro mundial, mostrar que tá uma coisa maravilhosa, pra que esses investimentos cheguem pra nós. [...] Eu acho que assim, você tinha que ter a nota e o retorno. Sabe? Parar com muita coisa, sabe assim? Complica demais e assim, faz um mistério da Prova Brasil, aquela coisa toda, parece coitado, parece que o menino vai fazer um concurso pra juiz. Sabe? Aí nem a escola pode ver a prova. Você fala: - Poxa porque isso? Qual o problema de você ver essa prova? De você olhar e pensar assim: - Poxa meu aluno consegue ou não consegue?! Quer dizer, onde eu preciso melhorar diante dessa prova aqui? Entendeu? Agora cê num vê. Aí cê vê dois meses, sei lá quanto tempo depois, também não resolve, o interessante seria na hora. Eles ficam justamente com isso, esse negócio de resultado e o povo num tá preocupado com isso não. (PY4)

A influência do Banco Mundial nas políticas educacionais é objeto de análise de Bonamino e Franco (1999), segundo os autores os documentos do BM tem profunda relação com as reformas gerenciais introduzidas nas escolas brasileiras e com a responsabilização dos professores. Tendo se originado por demandas do BM, não é de se surpreender o caráter tecnicista das avaliações externas brasileiras, pois como bem pondera a professora PY4, estas políticas objetivam a demonstração de resultados independente dos processos pedagógicos.

A este respeito, Silva (2010) destaca que a racionalidade técnica vem sendo aplicada na política educacional brasileira, sendo adaptada a cada contexto político-econômico. Em atendimento às recomendações do Banco Mundial, há atenção aos resultados, mas isso tem ocorrido por meio de uma aferição de qualidade pautada na racionalidade técnica e na descentralização, sem a devida contextualização dos dados coletados. Assim, não se nota a utilização dos instrumentos avaliativos para melhorias significativas no âmbito escolar. A professora PY2 ressalta a importância de políticas públicas mais efetivas:

As políticas públicas acho que tem que vir hoje com esse viés, com o objetivo de incentivo principalmente para os profissionais que trabalham num bairro um pouco mais desagregado. Eu falo que são políticas públicas, não tem jeito, porque você vai mexer em Ns situações, você vai olhar para a escola assim... o profissional, área física, quantitativo por sala, então tudo isso faz a diferença na hora de prestar essas provinhas. Tem que ter políticas que atendam essas necessidades. Não adianta só falar, tem que fazer elas funcionarem. Ter até tem, mas quando você chega lá elas não funcionam. (PY2)

A denúncia da professora PY2 sobre a ausência de políticas públicas efetivas que diminuam as disparidades socioeconômicas e estruturais no interior das instituições escolares é algo que ainda trará inúmeros prejuízos para a população brasileira. Enquanto, como ressalta Oliveira (2011b), as políticas caracterizarem-se como políticas de governo que atendem apenas demandas internas e não passarem a atuar em prol da própria população, os resultados das avaliações externas continuarão a representar mais as disparidades sociais do que o ensino ofertado pelas escolas.

No decorrer de nossas análises, observamos que grande parte dos prejuízos atribuídos aos instrumentos de avaliação externa aponta para a forte presença dos ideais mercadológicos na educação e não representam a tentativa real de melhoria educacional, causando incredibilidade em relação às avaliações e desempoderamento dos profissionais da educação. Como pondera Zukowsky-Tavares (2013), acredita-se “[...] no falso princípio de que ‘um melhor sistema de exame’ garante ‘melhor sistema de ensino’”. Tudo isso é muito falso já que o

exame é ‘um efeito das concepções sobre aprendizagem, não o motor que transforma o ensino’” (ZUKOWSKY-TAVARES, 2013, p. 59)

Destarte, ao abordarmos as fragilidades e potencialidades das avaliações em larga escala, fica a dúvida se a atual estrutura avaliativa adotada pelo governo brasileiro possui realmente algum ponto positivo, pois nota-se que, além do amplo conjunto de fragilidades das avaliações, as poucas potencialidades citadas pelos sujeitos da pesquisa voltam-se ao caráter regulador e homogeneizador das avaliações.

De fato, como destaca Ravitch (2011), se as informações derivadas dos testes forem válidas e confiáveis, elas são valiosas para mostrarem aos estudantes e professores como está o ensino, para que os pais possam acompanhar o desenvolvimento de seus filhos, para identificar os estudantes e instituições que precisam de ajuda, para apresentar boas experiências educacionais e para direcionar políticas públicas. No entanto, nossa pesquisa empírica mostrou que a atual estrutura regulatória das avaliações, tem feito com que potencialidades das avaliações como a revisão da própria prática e a utilização dos resultados como parâmetro educacional se desvirtuem, ocorrendo a homogeneização curricular e a superficialidade do ensino. Diante das desigualdades educacionais e sem apoio técnico para promoção de melhorias nos déficits encontrados, os profissionais não têm percebido políticas públicas de valorização educacional e que promovam melhorias estruturais, o que mina, aos poucos, a esperança por melhorias na realidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação científica no âmbito das políticas públicas é sempre um desafio para o pesquisador. As frequentes mudanças e atualizações legais, intimamente relacionadas à característica pouco preocupada de nossos governantes com melhorias estruturais, fazem com que o estudo nessa área se constitua como algo em constante movimento e que merece atenção especial, pois contribui para a denúncia das políticas de governo alicerçadas na garantia de ganhos próprios.

Embora nosso país seja marcado pela descontinuidade das políticas educacionais, nota-se que quando o que está em jogo é a manutenção do sistema capitalista, há uma mudança de postura, na qual os esforços são voltados a preservação da supremacia deste sistema econômico, que apesar da nova roupagem advinda do neoliberalismo, tem se fortalecido cada vez mais.

Nossa pretensão não é defender a adoção de um novo regime econômico para o Brasil, mas evidenciar o quanto, aos poucos, novos mecanismos, como as avaliações em larga escala e o Ideb, estão sendo utilizados pelos governantes para a garantia da manutenção do poder estatal em detrimento da promoção de melhorias econômicas e sociais para os próprios cidadãos.

Refletir sobre a importância que as avaliações em larga escala adquiriram na atualidade, nos faz perceber as amarras que têm envolvido nossa sociedade e, principalmente, as instituições escolares. Diante dos discursos neoliberais de autonomia e meritocracia, assistimos o Estado fortalecer seu controle por meio de diferentes dispositivos reguladores e, no contexto escolar, as avaliações têm sido fundamentais para este processo.

Ainda que a educação não se restrinja ao âmbito escolar, por ser responsável pelo ensino formal e pela disseminação do conhecimento acumulado historicamente, a escola é alvo de contínuas reestruturações, atuando em consonância com os ideários econômicos e sociais vigentes. Destarte, a hipervalorização dos instrumentos de avaliação externa evidencia a necessidade contemporânea de controle distanciado por parte do Estado.

As mudanças na organização societal ocorridas nos últimos anos fez com que os países, em especial os subdesenvolvidos, sofressem o impacto de uma globalização que tem imposto mundialmente políticas de competitividade e a unificação cultural. Diante desta realidade, a escola, desde sua origem moldada pela exclusão, tem intensificado seu papel classificatório. Antes caracterizada por uma evidente função de seleção social, hoje a escola é responsável pela promoção de segregação tardia, conservada pelo conformismo pregado via ideais meritocráticos.

Nesse contexto competitivo, a busca por visibilidade estimula a utilização de indicadores estatísticos como comprovação de excelência e superioridade, o que tem feito com que o Ideb adquira protagonismo nas políticas educacionais brasileiras ao ser apontado como indicador de qualidade educacional, influenciando diretamente na prática dos professores e na rotina escolar.

Devido aos discursos neoliberais de falta de eficiência dos sistemas educacionais, que justificaram a inserção de reformas administrativas na educação, há hoje uma organização educacional caracterizada pela adoção de mecanismos próprios do mercado. Assim como no âmbito empresarial, a qualidade é associada, atualmente, a produtividade quantitativa, o que tem contribuído para a intensificação da precariedade do ensino e das escolas.

Nossos estudos esclareceram que a reestruturação da educação e do trabalho docente está vinculada ao contexto político atual. Na defesa do Estado mínimo, o Estado tem procurado novas formas de transferir suas responsabilidades, sem, contudo, perder seu controle central. Na escola, isso tem ocorrido por meio da desmoralização dos docentes, da sobrecarga de trabalho e das políticas de responsabilização.

A história da política brasileira mostra que, embora por meio de diferentes vertentes, desde o governo Collor, o neoliberalismo vem ganhando espaço em nosso país, apesar de este regime econômico ter sido mais impactante na presidência de Fernando Henrique Cardoso, a criação do Ideb durante o governo Lula e a continua valorização dos instrumentos de medida educacional nos governos subsequentes, evidenciam que o posicionamento de nossos governantes tem sido em prol do fortalecimento das políticas neoliberais.

A desobrigação do Estado em relação à garantia de benefícios sociais, alicerçada no discurso meritocrático, tem refletido diretamente na dinâmica educacional, que além de formar mão de obra apta para o novo mercado “polivalente” também é responsável pela disseminação da ideia de cidadania, garantindo a manutenção da ilusão de que há direitos iguais, o que oculta as desigualdades e fortalece o regime econômico atual.

Por meio da marginalização das diferentes identidades culturais, todos são julgados e classificados conforme padrões hegemônicos, e as discrepâncias de acesso a bens econômicos e culturais são ignoradas. Cria-se, então, o ideário de que, diante dos direitos iguais (de acesso), o progresso escolar e a ascensão social são de responsabilidade dos próprios indivíduos, que aparentemente teriam as mesmas oportunidades.

Devido as reformas gerenciais, descentralização e responsabilização viraram palavras de ordem nos sistemas sociais, mas, apesar do caráter aparentemente benéfico destes discursos, o que tem ocorrido é uma descentralização reduzida apenas à autonomia financeira e uma

responsabilização unilateral, ocorrendo nas escolas a culpabilização dos docentes, o que retira do Estado seu papel central de mantenedor de qualidade e paridade educacional.

Apesar da falta de investimento na educação e da descentralização marcada pela transferência abrupta e negligente das responsabilidades do governo central para os municípios e cidadãos, o Estado regulador ainda insiste na manutenção de sua soberania por meio do controle externo e da homogeneização, e isso tem ocorrido de forma perversa principalmente em relação aos estudantes inseridos em contextos sociais menos abastados. Com a descentralização, as desigualdades têm aumentado e os problemas educacionais se intensificado.

O estudo realizado mostrou que a introdução de concepções da gestão privada na educação tem transformado não só a estrutura organizacional das escolas, mas modificado também as subjetividades tanto dos docentes quanto dos discentes. Envoltos pelas lógicas de competitividade e produtividade, há um esvaziamento dos indivíduos tanto no sentido profissional quanto pessoal, a busca pela notoriedade incentivada no mercado faz com que, em algumas realidades, as ideias de equipe e democracia deem lugar ao individualismo e à concorrência entre instituições.

A necessidade de demonstrar “eficiência” promove a priorização de resultados mensuráveis, sendo assim, a todo o tempo os indivíduos são julgados e comparados, o que, devido à incorporação dos ideais de performatividade ocorre tanto externamente quanto internamente, visto que os próprios sujeitos passaram a julgar-se e a julgar seus pares de acordo com expectativas pré-estabelecidas. Os atuais mecanismos de controle são ainda mais perversos do que os outrora utilizados, pois se antes a força física era utilizada para a regulação dos indivíduos, hoje a própria psique é moldada de modo a inibir a consciência crítica.

A despeito da necessidade de instrumentos avaliativos para o acompanhamento e revisão da própria prática pelos professores e para o delineamento de políticas públicas, a forma como atualmente as avaliações externas e o Ideb têm se estruturado não apresentam benefícios às escolas e aos sujeitos da aprendizagem, pois elaboradas com base em recortes curriculares, as avaliações não contemplam as especificidades regionais e privilegiam conhecimentos hegemônicos.

Além disso, por serem avaliações pontuais, não há um resultado tão fidedigno do aprendizado dos alunos, pois a atuação dos educandos nos dias das avaliações é, em grande medida, influenciada por seu contexto social e cultural, e até mesmo por questões emocionais e psicológicas.

Nota-se que a forma com que os dados colhidos por estes instrumentos têm sido tratados, muitas vezes divulgados nos meios de comunicação em forma de *rankings*, não contribui para sua utilização qualitativa. Ainda que, no que refere-se ao Ideb, haja metas intermediárias traçadas a partir dos valores encontrados no primeiro cálculo realizado, os contextos das instituições não são considerados e, conforme constatamos em nossa investigação empírica e bibliografia consultada, a utilização destes dados tem ocorrido apenas na rotulação das escolas e profissionais.

Associado a isso, políticas de premiação e punição vinculadas aos resultados nestes instrumentos avaliativos têm contribuído para a perda de dignidade do professorado, já que tais ações políticas atribuem os bons ou maus resultados a atuação do professor, endossando a ideia de que os docentes estão desmotivados e não querem ensinar.

Nossa investigação elucidou que as consequências da adoção das políticas de responsabilização por meio das avaliações em larga escala e do Ideb estão sendo devastadoras para a educação. Pesquisas nacionais e internacionais mostram que, diante de realidades contextuais complexas, alguns profissionais optam por mascarar os resultados das avaliações de modo a garantirem as premiações das políticas de gratificação ou até mesmo para evitarem a associação da escola na qual atuam a resultados negativos.

Ademais, os estudos teóricos e de campo por nós realizados denunciam que, com as políticas de controle, frequentemente o currículo tem deixado de ser algo pensado coletivamente de acordo com a realidade das instituições e está sendo definido pelas avaliações em larga escala, ocorrendo a uniformização curricular independente do contexto de cada instituição e a restrição do aprendizado aos considerados “conteúdos mínimos”, muitas vezes limitados à língua portuguesa e à matemática.

Esta realidade tem provocado inércia e práticas estereis de alguns professores, que frequentemente deixam de pensar a própria prática e atuam como treinistas, prejudicando principalmente os educandos pertencentes a classes econômicas baixas, os quais podem ter acesso a conhecimento científico e diversidade cultural preponderantemente na escola.

Embora o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas e pensadas coletivamente possa promover aprendizados mais consistentes, a atual organização educacional não permite tal façanha. O enaltecimento das avaliações tem vinculado a atuação pedagógica ao prescrito, pois a execução de projetos e aulas que promovam a criticidade e criatividade são inviabilizados pela necessidade de “preparar” os educandos para as avaliações em um curto espaço de tempo.

Realidade que está de acordo com os interesses governamentais, como abordado em nossa investigação, para atender os objetivos capitalistas é inviável a formação crítica de um

número maior de estudantes, pois este sistema é ancorado no acúmulo de capital por poucos, o que só pode ocorrer se houver uma massa trabalhadora que se submeta ao atual sistema de exploração.

Em consonância com os estudos bibliográficos realizados, nossa investigação empírica por meio de entrevistas com inspetores da rede municipal de Uberlândia (MG) e com docentes e supervisores de duas escolas da mesma rede, sendo uma com Ideb considerado insatisfatório e a outra com o índice alto, mostrou que as influências no trabalho dos professores da cidade já podem ser percebidas.

Diferente de nossa expectativa inicial, em que acreditávamos que os docentes denunciariam de forma categórica os efeitos negativos (principalmente psicológicos) da pressão exercida pelas avaliações, muitos profissionais demonstraram uma visão mais positiva em relação a estes instrumentos, muito embora algumas destas opiniões representem a naturalização dos processos regulatórios.

Nossa pesquisa de campo comprovou que, de acordo com a percepção dos sujeitos entrevistados, há grande influência do contexto social, econômico, cultural e familiar dos discentes nos resultados apresentados nas avaliações em larga escala. Ainda que haja atualmente um movimento governamental em prol da contextualização dos dados das avaliações e do Ideb, notamos discrepância entre as informações contextuais referentes ao nível socioeconômico divulgadas pelo Inep e as declaradas pelos sujeitos da pesquisa, o que pode estar associado a metodologia utilizada para o cálculo do Inse.

Acreditamos que a falta de contextualização dos dados do Ideb e das avaliações prejudica ainda mais a atuação dos profissionais que trabalham com alunos em situações de miséria, pois pode minar a autoestima tanto dos docentes quanto dos discentes. Diante de resultados discrepantes sem uma análise circunstancial, os sujeitos envolvidos são levados a desacreditarem sua própria prática, por outro lado, a divulgação de uma contextualização que pode não condizer com a realidade, torna-se ainda mais danosa do que sua não divulgação.

Vale salientar que, embora defendamos a expressiva importância do nível socioeconômico e cultural dos discentes em seu rendimento escolar, não podemos assumi-lo como determinante da trajetória escolar dos indivíduos, pois isso significaria condenar os sujeitos da aprendizagem ao fracasso antes mesmo de realizá-la, reduzindo a escola à reprodução social.

Evidenciou-se que, apesar do contexto extraescolar influenciar significativamente no aprendizado dos alunos, os elementos intraescolares também têm papel importante nos resultados dos estudantes. Fatores como a motivação, gestão participativa, baixa rotatividade

de profissionais e trabalho coletivo apresentaram-se como indutores de um aprendizado mais efetivo.

Notamos que a percepção dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem está em boa parte relacionada ao contexto no qual atuam. Deste modo, a influência dos instrumentos avaliativos na prática docente também tem sido determinada pela própria conjuntura da instituição. Para nós, ficou claro que, diferente das proposições das avaliações em larga escala e do Ideb apresentados nos discursos oficiais, estes instrumentos não têm contribuído para melhorias educacionais nos contextos que apresentam maior necessidade de apoio técnico, pedagógico e social. Pelo contrário, sua atuação tem ocorrido de forma mais notória em realidades sociais mais abastadas.

A investigação empírica nos apresentou duas realidades muito diferentes, mas que reafirmam o que os estudiosos da área apontaram durante nossas pesquisas, embora os resultados do Ideb evidenciem onde há maiores problemas educacionais, estes problemas representam, em boa parte, carência socioeconômica; já o Ideb positivo simboliza frequentemente a adoção de um currículo e metodologia voltados ao treinamento para as avaliações governamentais, salientando-se ainda a contribuição do contexto social, que neste caso favorece o ponto de partida dos educandos.

Há de se ressaltar, porém, que os resultados são influenciados, em boa parte, pela própria cultura de cada escola, pelo valor dado a estes quocientes e pela equipe gestora (direção, vice-direção e supervisão). Quando há na escola uma equipe gestora participativa, a valorização destes resultados por esta equipe e pelos docentes, e a criação de uma cultura institucional voltada a objetivos comuns, o trabalho tende a ser mais unificado e produtivo, porém, existe o perigo de se anular a criticidade da prática e de sujeição a performatividade.

É interessante observar o quanto as estratégias das reformas gerenciais têm sido eficientes em seus objetivos, pois nota-se que, muitas vezes, os próprios profissionais não percebem a mudança de sua prática metodológica em prol do atendimento às exigências avaliativas como uma determinação acrítica e imposta externamente, acreditando que, de fato, há um déficit em sua opção metodológica e curricular.

Constatamos que, assim como as práticas de performatividade acabam sendo naturalizadas nas realidades favoráveis ao ensino, na realidade oposta, o que tem sido naturalizado é a ideia de que, devido ao contexto no qual se inserem, os educandos menos abastados estão fadados ao fracasso, havendo certo conformismo em relação ao baixo desenvolvimento educacional dos alunos.

A pressão exercida sobre os docentes advinda das avaliações é perceptível em ambos os contextos. Por meio dos relatos colhidos em nossas entrevistas, tornou-se nítido a ocorrência de uma pressão hierárquica, que, partindo dos organismos internacionais, acaba desaguando na sala de aula e interferindo na dinâmica de trabalho do professor, havendo também uma pressão pessoal dado os ideais incutidos pelas políticas neoliberais de que o fracasso ou sucesso dos alunos reflete a competência ou não dos professores.

Nesse contexto, os profissionais que submetem-se às atuais exigências performativas ficam sobrecarregados, desdobrando-se para conseguir transpor as diferenças individuais de cada aluno em relação ao próprio tempo de aprendizagem, com o intuito de promover um aproveitamento uniforme.

Em síntese, elucidamos que as mudanças históricas e políticas voltadas à adaptação societal ao novo regime econômico, ou seja, ao neoliberalismo, provocaram a reestruturação da educação e do trabalho docente por meio da reforma gerencial, que transferiu para a escola as responsabilidades governamentais pela manutenção das instituições sociais, sem com isso perder seu controle central. O que tem provocado principalmente estreitamento curricular e homogeneização cultural.

A forma pela qual os dados colhidos são divulgados e a ausência de uma contextualização mais coerente só tem colaborado para dispendiosos gastos públicos com instrumentos avaliativos que, muitas vezes, não condizem com a real situação e, por isso, não serviriam ao seu propósito original de diagnosticar a qualidade educacional.

Acreditamos que as avaliações em larga escala podem sim contribuir para melhoria educacional, porém, estas devem ser um meio para se verificar a realidade educacional brasileira e detectar as instituições carentes de maior apoio técnico e pedagógico, e não um fim em si mesmas. A atual estrutura avaliativa, caracterizada pela culpabilização e exposição dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, em nada tem colaborado para a diminuição dos fracassos escolares, ao contrário, age na intensificação das desigualdades sociais ao ocultá-las pro intermédio de discursos meritocráticos.

Tendo isso em vista, faz-se necessário uma mudança de postura política, na qual se invista em políticas de Estado e não apenas de governo, ocorrendo a superação dos ideais de Estado mínimo para que ocorram modificações estruturais, haja vista que não há como manter educação de qualidade, enquanto o ideal de igualdade restringir-se apenas ao acesso e não a oportunidades.

As reflexões acerca das avaliações em larga escala realizadas nesta dissertação, mostram que estas avaliações têm o potencial de contribuir para uma atuação governamental em prol de

melhorias educacionais, porém, faz-se necessário a construção destas com base em uma reflexão crítica dos próprios agentes envolvidos na construção dos saberes escolares, para que estes sintam-se parte do processo e para que os contextos locais deixem de ser marginalizados.

Além disso, a evidenciação da percepção dos profissionais da educação sobre os processos avaliativos mostra a urgência de se modificar a atual finalidade para a qual estes instrumentais têm servido, visto que sua única atuação tem sido na responsabilização unilateral e não para o direcionamento de políticas públicas eficazes.

Esperamos que os estudos por nós realizados possam contribuir para denunciar os prejuízos causadas pela atual forma com que as avaliações têm sido tratadas, agindo tanto na degradação da profissão docente quanto na intensificação das desigualdades educacionais. Desse modo, nosso intento é o de que os mecanismos de controle sejam repensados para agirem a favor dos profissionais e estudantes, e não a favor do capital.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 779 – 796, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a12.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

AFONSO, Almerindo Janela. Gestão, Autonomia e *Accountability* na Escola Pública Portuguesa: Breve diacronia. **RBPAAE** – v. 26, n. 1, p. 13-30, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19678/11464> Acesso em: 02 abr. 2017.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, Abr.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a08v33n119.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2017.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 75, p. 15-32, Ago. 2001. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf. Acesso em: 14 mar. 2017.

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out.-dez. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jun. 2017.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan/mar. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100012>

ALVES, Maria Teresa Gonzaga. SOARES, José Francisco. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. **Opinião Pública**, Campinas, v. 15, n. 1, jun. 2009.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: EMIR, Sader; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: As políticas Sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, . 4. ed., 1995, p. 9-23.

ARANHA, M. L. de A. Trabalhar pra quê? In: KUPSTAS, **Debate**. Ed. Moderna: São Paulo, 1997.

ARELARO, Lisete R. G. Educação Básica no Século XXI: Tendências e Perspectivas. **Impulso**, Piracicaba. 16(40): p. 35-53, out. 2005. Disponível em: <http://docplayer.com.br/12196117-Educacao-basica-no-seculo-xxi-tendencias-e-perspectivas.html>. Acesso em: 21 mar. 2017.

ARELARO, Lisete R. G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política?. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 899-919, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1328100.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de Currículo e Avaliação e Políticas Docentes. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.147, p.738-753, set./dez. 2012.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300005>

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09 mai. 2018.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 01, p. 30-34, 1999.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 49ª reimpressão, 2007. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/cursoraizes/o-que-educacao-brando-carlos-rodrigues>>.pdf. Acesso em: 04 mai. 2018.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 mai. 2006. Seção 1, p. 12. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/576738/pg-12-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-16-05-2006?ref=next_button. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Seção 1, p. 5. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/544221/pg-5-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-25-04-2007/pdfView>>. Acesso em: 23 maio 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1

(ed. extra), p. 1. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/72231507/dou-edicao-extra-secao-1-26-06-2014-pg-1/pdfView>>. Acesso em: 08 de maio de 2016.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (atualizada). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 de junho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Avaliações da aprendizagem**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>>. Acesso em: 29 mai. 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC não distribuiu nas escolas livro de educação sexual citado em vídeo na internet. **Portal Brasil**, Brasília, 13 jan. 2016a, modificado em 20 jan. 2016. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/01/mec-nao-distribuiu-nas-escolas-livro-de-educacao-sexual-citado-em-video-na-internet>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Brasília: MEC/ SASE, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/livro_pioneiros_final.pdf. Acesso em: 01 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE/ SAEB: Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 10, de 24 de abril de 2007. Institui a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007c. Seção 1, p. 4. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/545692/pg-4-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-26-04-2007/pdfView#>>. Acesso em: 24 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 369, de 05 de maio de 2016. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SINAEB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 maio 2016b. Seção 1, p. 26. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=26&data=06/05/2016>>. Acesso em: 09 de maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jun. 2013. Seção 1, p. 17. Disponível em: <download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf>. Acesso em: 26 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 564, de 19 de abril de 2017. Altera a Portaria MEC nº 482, de 7 de junho de 2013, que dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 abr. 2017b. Seção 1, p. 23. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/143918690/dou-secao-1-20-04-2017-pg-23>>. Acesso em: 29 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 839, de 26 de maio de 1999. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 mai. 1999. Seção 1, p. 11. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1211980/pg-11-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-27-05-1999>. Acesso em: 25 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 jul. 2012. Seção 1, p. 22. Disponível em: download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e sua composição. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 mar. 2005. Seção 1, p. 17. Disponível em: download.inep.gov.br/download/saeb/2005/portarias/Portaria931_NovoSaeb.pdf>. Acesso em: 08 de maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 981, de 25 de agosto de 2016. Revoga a Portaria MEC nº 369, de 5 de maio de 2016, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2016c. Seção 1, p. 16. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/123825558/dou-secao-1-26-08-2016-pg-16>>. Acesso em: 30 maio 2017.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama da Cidade de Uberlândia - MG**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei do Senado nº 193 de 03 de maio de 2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. **Diário do Senado Federal**, Brasília, DF, 04 mai. 2016d, p. 179. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?tipDiario=1&datDiario=04/05/2016&paginaDireta=00179>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma gerencial do estado de 1995. **Revista de Administração Pública**, Lisboa, 2000. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2000/81refgerenc1995-ina.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Estado regulador e pacto democrático na América Latina**. Comunicação apresentada no Seminário “Estado y Crisis de Regulación: Dilemas de Política em América Latina y Europa”, realizado em Buenos Aires, de 14 a 16 de Outubro de 1985, sob o patrocínio de EURAL, 1985. Disponível em: http://www.bresserpereira.org.br/papers/1986/86-EstadoRegulador_PactoDemocratico.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2018.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma Gerencial de 1995**. São Paulo, s/d. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/RGP.asp>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

BROOKE, Nigel. As novas políticas de incentivo salarial para professores: uma avaliação. In.: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de (Org.). **A avaliação da educação básica: a experiência brasileira**. 1º ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015. p. 523-540.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto (org). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

CANCIAN, Renato. Estado do bem-estar social: história e crise do Welfare State, **UOL Educação: Pedagogia & Comunicação**, p. 3, 2007. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/estado-do-bem-estar-social-historia-e-crise-do-welfare-state.htm>. Acesso em: 18 mai. 2018.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação standardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo: Revista de ciência da educação**, n. 9, p. 71-78, mai./ago. 2009.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296, set./ dez. 2009. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/download/51/30>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte Anos de Avaliação da Educação Básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000200005>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

DALE, Roger. Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. **Avaliação**, v.1, n.1, p.15-24, 1996.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 272p.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação: face escolar da exclusão social? **Proposta**, nº 83, p. 66 – 71, dez. - fev. 1999/2000.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300010>

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando et al. (orgs.). Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 2013-238.

FERNANDES, Reynaldo. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/%C3%8Dndice+de+Desenvolvimento+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+%28Ideb%29/26bf6631-44bf-46b0-9518-4dc3c310888b?version=1.4>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

FERREIRA, Livia Andrade. A Avaliação no Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 24, p. 410-439, set./dez. 2016.

FRANCO, Creso et al. O referencial teórico na construção dos questionários contextuais do Saeb 2001. Estudos em Avaliação Educacional, n. 28, p. 39-74, jul./dez., 2003. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1152/1152.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

FRANCO, L. A. de C. O Trabalho da Escola. In: FRANCO, L. A. de C. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. São Paulo: Editora Cortez, Coleção Autores Associados, 1987.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. A pesquisa sobre característica de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. **Revista do Programa de Pós Graduação: Educação online PUC-Rio**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 2-13, 2005. Disponível em: <<http://www.lambda.maxwell.ele.puc-rio.br/7378/7378.PDF>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 501-521, mai.-ag. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003. 1ª edição – 4ª impressão (Coleção Cotidiano Escolar) ISBN: 85-16-03901-3.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 11ª Edição. Campinas, SP: Papirus, 2012a (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o acaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 jul. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **IDD, o novo índice da educação no SINAEB**. 07 maio 2016. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/05/07/idd-o-novo-indice-da-educacao-no-sinaeb/>>. Acesso em: 30 maio 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012b. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In.: PINO, Ivany Rodrigues; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. (Org.). **Plano Nacional de Educação (PNE):** questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília, DF: Inep, 2013. p. 47-84.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235 – 254, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

GATTI, Bernardete A. Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil. In.: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de (Org.). **A avaliação da educação básica: a experiência brasileira.** 1º ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015. p. 39-45.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**, Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GAUDÊNCIO, Frigotto. “Escola sem Partido”: Imposição da mordça aos educadores. **E-Mosaicos: Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**, v. 5, nº 9, jun. 2016, p. 11-13.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília, DF: CNTE, 1996. Disponível em: <<http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/4002523.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

GENTILI, Pablo. Pablo Gentili à conversa com a Página: um bate papo sobre Educação e Neoliberalismo onde nunca se fala de Portugal (entrevista). **A página da educação**, nº 1, s/d. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=1&doc=7044&mid=2>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, mar/abr. 1995, p. 57 – 63. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>

HILL, Dave. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v.3, n.2, p. 24-59, Jul/Dez 2003. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 28 mar. 2017.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)** n.º 42/5 – 25 de abril de 2007 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Anresc (Prova Brasil) / Aneb**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc-prova-brasil-aneb>>. Acesso em: 29 maio 2017a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Características do Saeb**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/caracteristicas-saeb>>. Acesso em: 15 out. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Ideb**: o que é o Ideb. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 15 fev. 2017b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Ideb**: resultados e metas. Brasília, DF. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=10513559>>. Acesso em: 13 jun. 2017c.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Inclusão de Ciências no Saeb**: documento básico. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/matrizes_de_referencia/livreto_saeb_ciencias.pdf>. Acesso em: 26 maio 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Instruções para aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/imprensa/2015/cartilha_saeb2015.pdf>. Acesso em: 30 maio 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Notas Estatísticas**: Censo Escolar 2017. Brasília, DF, 2018a. Destaques. Disponível em: <http://prattein.com.br/home/images/stories/230813/Censo_Escolar_2017.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Nota técnica**: Indicador de nível socioeconômico das escolas de educação básica (Inse). Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/mailling/2014/nota_tecnica_INSE.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Nota técnica nº 040/2014**: Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, DF, 17

dez. 2014b. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Nota técnica:** Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, Estados, Municípios e Escolas, 2007.

Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Novo portal mostra desempenho de escolas em seu contexto social**, 2015b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/novo-portal-mostra-desempenho-de-escolas-em-seu-contexto-social/21206>. Acesso em: 08 de maio de 2016

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Ofício nº 127/2017/GAB-INEP**. Brasília, DF, 20 fev. 2017d. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 30 maio. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Painel Educacional Municipal**. Brasília, DF, s/d. Disponível em: <http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%2F_portal%2FPainel%20Educacional>. Acesso em: 27 jun. 2018b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Portal Ideb Escola**. Brasília, DF, s/d. Disponível em:

<<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>>. Acesso em: 27 jun. 2018c.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Publicada a portaria do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Brasília, DF, 2017e. Disponível em: <http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/publicada-a-portaria-do-sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb-/21206>. Acesso em: 30 maio 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **SAEB**. Brasília, DF, 2015c. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 30 maio 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica – Edição 2017: Projeto Básico V.6**. Brasília, DF, 2017f. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/documentos/projeto_basico_SAEB_2017_V6.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica: aprimoramentos para 2019**. Brasília, DF, jun. 2018. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/Apresentacao_Aprimoramentos_Saeb_2019.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Taxas de rendimento escolar e Ideb**. Brasília, DF, s/d. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2016/taxas_de_rendimento_escolar_e_ideb.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2017g.

KLEIN, Ruben. Utilização da teoria de resposta ao item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). In.: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de (Org.). **A avaliação da educação básica: a experiência brasileira**. 1º ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015. p. 189-192.

LAVILLE, Christian.; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. **Políticas Educativas: a aplicação na prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARQUES, José. Suspensão de bônus gera impasse entre servidores e governo de MG. **Jornal Folha de São Paulo**, Belo Horizonte, 14 set. 2015. Política - Poder. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2015/09/1681495-suspensao-de-bonus-gera-impasse-entre-servidores-e-governo-de-mg.shtml>. Acesso em: 16 maio 2016.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008. Tradução de Education beyond capital.

MINAS GERAIS. Decreto 43.674, de 4 de dezembro de 2003. Dispõe sobre a aplicação, no âmbito do Poder Executivo, de recursos em desenvolvimento institucional e prêmio por produtividade, provenientes da economia de despesas de que trata a Lei nº 14.694, de 30 de julho de 2003. **Secretaria de Estado de Fazenda - SEF**. Belo Horizonte, MG, 04 dez. 2003. Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/servidores/desempenho/arq_geral/decreto_43674.html>. Acesso em: 03 jun. 2016.

MINTO, Lalo Watanabe. Estado mínimo. In: HISTEDBR (1986-2006): Navegando na história da educação brasileira. Campinas: Unicamp, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_estado_minimo.htm>. Acesso em: 25 mar. 2017.

MORENO, Ana Carolina; TENENTE, Luiza; FAJARDO, Vanessa. Entenda a polêmica em torno do 'Escola sem Partido'. **Globo Notícias**, [S.L], 03 ago. 2016 atualizada em 25 out. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-polemica-em-torno-do-escola-sem-partido.ghtml>>. Acesso em: 31 mar. 2017

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **RBP AE**. Recife, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), v. 27, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2011a.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011b. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. In.: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 6º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. P. 24-28.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de.; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, jan /fev /mar /abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n28/a02n28.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação no governo Lula. **RBP AE**, v. 25, n. 2, p. 323-340, mai./ago., 2009.

RABUSKE, Edvino. **Epistemologia das Ciências Humanas**. Caxias do Sul: Educs, 1987. 152p.

RAVITCH, Diane. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011. 318p.

REVISTA DA GESTÃO ESCOLAR. Juiz de Fora: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/ CAEd/ Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, v. 2, Anual jan.-dez. 2014. 40p. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/06/SIMAVE-RGE-WEB.pdf>>. Acesso em: 04 de jun. de 2016.

SALDAÑA, Paulo. Estados melhoram no ensino médio, mas só dois batem meta no Ideb 2015. Colaboração de Kleber Nunes. **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo, 08 set. 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1811322-ideb-2015-do-ensino-medio-melhora-mas-so-dois-estados-atingem-meta.shtml>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. 5. ed. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: Penso, 2013

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Economia e Planejamento. Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE). A nova gestão pública fundamentos e perspectivas. São Paulo, nov. 2005.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007a. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**, Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 12 n. 34, jan./abr. 2007b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/0D/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2018.

SAVIANI, Nereide. **Currículo: um grande desafio para o professor**. Revista de Educação APEDESP n° 16, março 2005. Disponível em: <[http://files.educar-e-uma-arte.webnode.com/200000808-60ed861e7c/Curr%C3%ADculo%20-%20Um%20grande%20desafio%20para%20o%20professor\(1\).pdf](http://files.educar-e-uma-arte.webnode.com/200000808-60ed861e7c/Curr%C3%ADculo%20-%20Um%20grande%20desafio%20para%20o%20professor(1).pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2018

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O potencial do Ideb como estratégia de *accountability* da qualidade da educação básica. **RBP AE**, v. 29, n. 1, p. 27 – 44, jan./ abr. 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Andréia Ferreira da. Plano de desenvolvimento da educação: avaliação da educação básica e desempenho docente. In.: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de (Org.). **A avaliação da educação básica: a experiência brasileira**. 1º ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015. p. 421-425.

SILVA, Maria Aparecida da. Reunião da Associação Nacional dos Pós-Graduados e Pesquisa em Educação. 29º reunião. Currículo para além da pós-modernidade. 2006.

SOARES, José Francisco. Análise dos pressupostos educacionais e estatísticos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). In.: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de (Org.). **A avaliação da educação básica: a experiência brasileira**. 1º ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015. p. 464-479.

SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos de ensino fundamental. In.: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de (Org.). **A avaliação da educação básica: a experiência brasileira**. 1º ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015. p. 275-285.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de Souza; OLIVEIRA, Romualdo Portela de Oliveira. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2016.

TEODORO, António. **A Educação em Tempos de Globalização Neoliberal**: os novos modos de regulação das políticas educacionais, Brasília: Liber Livro, 2011.

UBERLÂNDIA. Instrução Normativa SME nº 001/2014 de 09 de outubro de 2014. Estabelece critérios para o cumprimento do módulo II e do dia de formação continuada – Dfc – dos servidores ocupantes dos cargos de professor e especialista de educação [...]. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, MG, 09 out. 2014a. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/12716.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

UBERLÂNDIA. Instrução normativa SME nº 003 de 04 de março de 2008. Regulamenta normas e critérios referentes a pessoal, utilizados pela secretaria municipal de educação, a partir de 2008. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, MG, 06 mar. 2008. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/3776.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2017.

UBERLÂNDIA. Lei nº 10.913, de 29 de setembro de 2011. Institui o projeto de intervenção pedagógica - PIP nas escolas municipais de ensino fundamental de Uberlândia e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, MG, 03 out. 2011. Ano XXIII, nº3759, p. 1. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/853.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

UBERLÂNDIA. Lei 11.819, de 9 de junho de 2014. Estabelece o perímetro urbano da sede do município de Uberlândia e revoga a Lei nº 11.412, de 19 de junho de 2013. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, MG, 9 jun. 2014b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2014/1181/11819/lei-ordinaria-n-11819-2014-estabelece-o-perimetro-urbano-da-sede-do-municipio-de-uberlandia-e-revoga-a-lei-n-11412-de-19-de-junho-de-2013>. Acesso em: 25 jun. 2018.

UBERLÂNDIA. Lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014. Dispõe sobre o Plano de Carreira dos Servidores do quadro da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, MG, 29 set. 2014c. Ano XXVI, nº 4493, p. 155. Disponível em: <www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/11610.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2017.

UBERLÂNDIA. **Núcleo de Tecnologia e Educação – NTE**: sites das escolas. Disponível em: <<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1MzhyJ3slfKNEBELS09GRga58VjPwhzECtS3YQ5xrv7I/pubhtml?gid=392672854&single=true>>. Acesso em 26 jun. 2018a.

UBERLÂNDIA. **Relação das unidades escolares**. Disponível em: <<http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=Conteudo&id=76>>. Acesso em: 20 jun. 2018b.

UBERLÂNDIA, Secretaria Municipal de Planejamento Urbano. **Banco de dados integrados – Ano Base 2016**, Uberlândia, v. I, 2017a. I. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/17885.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2018.

UBERLÂNDIA, Secretaria Municipal de Planejamento Urbano. **Banco de dados integrados – Ano Base 2016**, Uberlândia, v. III, 2017b. I. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/17811.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2018.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação educacional: Uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 14-35, n. especial, dez. 2014.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão educacional e resultados no IDEB: um estudo de caso em dez municípios cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 2, n. 50, p. 419 – 434, set./dez. 2011.

VIEIRA, Jarbas Santos. Política Educacional, Currículo e Controle Disciplinar: implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.2, p.111-136, Jul/Dez 2002.

YANAGUITA, A. I. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. In: Simpósio Brasileiro, 25; Congresso ibero-americano de política e administração da educação, 2, São Paulo, 26-30 de abril de 2011. *Anais...* Recife: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), 2011. p. 1-13. CD-ROM

ZUKOWSKY-TAVARES, Cristina. Teoria da resposta ao item: uma análise crítica dos pressupostos epistemológicos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 56-76, jan./abr. 2013.