

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

MAYARA DUARTE PELEGRINI

**DO DISCURSO PROFESSADO À CONCRETUDE DA ESCOLA: em que
momento a avaliação externa se encontra com a vida?**

UBERLÂNDIA – MG

2018

MAYARA DUARTE PELEGRINI

**DO DISCURSO PROFESSADO À CONCRETUDE DA ESCOLA: em que
momento a avaliação externa se encontra com a vida?**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como exigência parcial para finalização do Trabalho de Conclusão de Curso.

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

UBERLÂNDIA – MG

2018

Mayara Duarte Pelegrini

**DO DISCURSO PROFESSADO À CONCRETUDE DA ESCOLA: em que
momento a avaliação externa se encontra com a vida?**

Monografia aprovada para finalização do
Trabalho de Conclusão do Curso de
Pedagogia da Universidade Federal de
Uberlândia (MG) pela banca
examinadora formada por:

Uberlândia, 05 de dezembro de 2018.

Prof^ª. Dr^ª. Maria Simone Ferraz Pereira, UFU/MG

Prof^ª. Dr^ª. Camila Lima Coimbra, UFU/MG

Prof. Dr. Paulo Celso C. Gonçalves, UFU/MG

Aos alunos que compartilhei esses
momentos, ao meu marido, Edim, e
aos meus pais Malva e Celio.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente a Escola Municipal Angicos, que desde o meu primeiro contato, foi sempre aberta e acolhedora, o que possibilitou que eu tivesse vivências que me marcaram profundamente e contribuíram muito para a minha formação e na sustentação do meu compromisso com uma educação que seja pública.

Aos alunos das duas turmas observadas, que são a razão de ser de todo o meu desejo por um ensino emancipador, que possibilite a eles, terem possibilidades de construir aprendizados e experiências que sejam significativos e que contribuam para que eles possam lutar por uma sociedade mais justa e igualitária.

Meu mais sincero agradecimento a Prof.^a Maria Simone, a qual sou muito grata por esse encontro, que abriu meus horizontes e compreensões sobre a educação e suas possibilidades, que fez todo esse trajeto ao meu lado, sempre me ouvindo e motivando a lutar e acreditar na educação. Muito obrigada pelas horas de conversa, pelas infinitas contribuições na minha formação e pela compreensão e acolhimento nos momentos difíceis que passei durante esse trabalho.

Ao meu marido Ederson, que esteve ao meu lado durante todo o meu trajeto acadêmico, me apoiando e incentivando sempre, sendo um ombro amigo nos momentos de tristeza, ouvindo minhas incertezas e dores, compreendendo minhas ausências e sempre me incentivando a continuar e acreditar.

Aos meus pais, Malva e Celio, que são o meu referencial e porto seguro, que sempre estiveram junto a mim, fazendo além do possível para que eu e meu irmão pudéssemos ter a oportunidade de estar em uma universidade pública. Obrigada por sempre acreditarem em mim, me possibilitando voar, mas sabendo que tinha um lugar para onde voltar.

RESUMO

O presente trabalho investiga as influências das avaliações externas na organização da dinâmica escolar, em uma instituição que apresenta um baixo desempenho no Sistema Mineiro de Avaliação na Produção da Qualidade da Escola Pública - SIMAVE. A pesquisa teve como problemática inicial compreender em que medida as avaliações externas, por meio do princípio da educação de qualidade, afetam a realidade escolar e a prática docente. Definimos como objetivo geral investigar as influências das avaliações externas na organização da dinâmica escolar em uma instituição que apresenta um baixo desempenho no Sistema Mineiro de Avaliação na Produção da Qualidade da Escola Pública - SIMAVE. A partir do geral traçamos os seguintes objetivos específicos: compreender as questões que perpassam a discussão sobre avaliação externa, especialmente o SIMAVE; identificar se as avaliações externas afetam a prática dos docentes a partir da demanda de qualidade na educação; compreender os desdobramentos que a busca por resultados nos exames de avaliação externa causa nos estudantes e na forma como a escola lida com eles. Para a realização do trabalho realizamos inicialmente uma pesquisa bibliográfica e observações em duas salas de aula, uma do 3º e outra do 5º ano do ensino fundamental, ambas na Escola Municipal Angicos. Constatamos que na escola investigada, além dos índices ruins, havia uma conformação do lugar ocupado pela escola no ranking em função da própria condição de vida dos estudantes, não acreditando na possibilidade de transformá-los ou que eles reflitam a aprendizagem dos estudantes. Esta aceitação do lugar ocupado pela escola na rede, em que não se visualiza uma possível melhoria e nem se via um sentido na realização dos exames, se materializava nas práticas escolares por meio da sonegação de conhecimento aos alunos, aulas vagas, conhecimentos reduzidos e artificiais; na realização de avaliações informais dos estudantes, que intensificavam o processo de exclusão; nas relações (não) estabelecidas com a comunidade e com os próprios alunos, que eram carregados de estereótipos e culpa pela má situação que a escola vivencia.

Palavras-chave: Avaliações externas; Qualidade; Exclusão.

ABSTRACT

This work investigates the influence of external evaluations on school dynamics in an institution that performs poorly in the Sistema Mineiro de Avaliação na Produção da Qualidade da Escola Pública - SIMAVE. The research had as an initial problem to understand how external evaluations, through the principle of quality education, affects the school reality and the teaching practice. We have as a general objective to investigate the influence of external evaluations on school dynamics in an institution that performs poorly in the Sistema Mineiro de Avaliação na Produção da Qualidade da Escola Pública - SIMAVE. From the general point of view, we draw the following specific objectives: to understand the questions that pervade the discussion about external evaluation, especially the SIMAVE; to identify whether external evaluations affect the practice of teachers based on the demand for quality in education; understand the ramifications that the search for results in the external assessment exams causes in the students and in the way the school deals with them. To execute the work, we did a bibliographical research and observations in two classrooms, one of the 3rd and another of the 5th year of elementary school, both in the Angicos Municipal School. We found that in the investigated school, besides the bad indexes, there was a conformation of the place occupied by the school in the ranking in function of the students' life condition, not believing in the possibility of transforming the results or that they reflect the students' learning. This acceptance of the place occupied by the school in the network, which does not visualize a possible improvement and did not see a sense in the accomplishment of the exams, materialized in the school practices by means of the avoidance of knowledge to the students, vague classes, reduced and artificial knowledge; in carrying out informal student evaluations, which intensified the exclusion process; in relationships (not) established with the community and with the student, who were loaded with stereotypes and guilty about the bad situation that the school experiences.

Keywords: External evaluations; Quality; Exclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz
CETPP	Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas
CNE	Conselho Nacional de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
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
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

SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica

SIMAVE Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	AVALIAÇÃO EXTERNA: contexto histórico e político	15
2	SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA - SIMAVE: concepções e princípios	29
2.1	PROEB, PROALFA E PAAE: breves considerações	36
3	AVALIAÇÃO E QUALIDADE: relações necessárias?	40
4	POR DENTRO DA ESCOLA ANGICOS	56
4.1	A ESCOLA INVESTIGADA	56
4.2	AS SALAS DE AULA OBSERVADAS: a avaliação informal como definidora dos lugares	63
4.3	RELAÇÕES ESTABELECIDAS NAS SALAS OBSERVADAS: meritocracia e internalização das desigualdades	71
4.4	A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA SALA DE AULA: a falta de sentido retratada na metodologia e no conteúdo trabalhado	79
4.5	AVALIAÇÃO: instrumento de normalização da exclusão?	87
	CONSIDERAÇÕES	95
	REFERÊNCIAS	101

Introdução

O presente relatório é resultante da nossa inserção, por meio da Iniciação científica, na pesquisa “*Influências do Sistema Mineiro de Avaliação na Produção da Qualidade da Escola Pública*¹”. A pesquisa, por nós desenvolvida, foi fruto de questionamentos sobre o papel que a escola desempenha, na busca por compreender se as diferentes formas de avaliar e considerar os resultados produzidos possuem em si, concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem e se essas concepções materializam uma função social a ser cumprida pelas escolas.

Os estudos de Silva (2016), Silva (2015), Silva T (2015)² demonstraram que, nem sempre, as políticas avaliativas das escolas públicas contribuem para auxiliar as mesmas a compreenderem e identificarem suas demandas e carências, até mesmo devido ao aspecto verticalizado que estas práticas possuem. Em busca de bons resultados, muitas instituições têm adotado formas excludentes e seletivas de avaliação, o que evidencia a necessidade de organizar formas alternativas de se conceber esta prática no sentido de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Frente aos estudos das pesquisas indicadas acima levantamos alguns questionamentos: as diferentes formas de avaliar e considerar os resultados produzidos possui em si, concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem? Essas concepções materializam uma função social? As práticas desenvolvidas no interior da escola, para garantir bom desempenho nas avaliações, evidenciam um princípio comprometido com qual formação? Qual a função que a escola desempenha na sociedade? Ela é materializada nas práticas avaliativas desenvolvidas no interior da escola?

Os estudos dos trabalhos já produzidos sobre a temática e os questionamentos nos impulsionaram a sistematizar um projeto de pesquisa que culminou na realização do presente trabalho de conclusão de curso. O mesmo teve como problemática inicial compreender em que medida as avaliações externas, por meio do princípio da educação de qualidade, afetam a realidade escolar e a prática docente?

¹ A pesquisa objetivou compreender os desdobramentos gerados pelas avaliações externas nas escolas públicas e teve como eixo norteador a análise das diferentes práticas avaliativas desenvolvidas tanto no âmbito externo como interno às escolas, estabelecendo um diálogo entre as instituições públicas situadas na cidade de Uberlândia e de Ituiutaba. A mesma conta com o fomento da FAPEMIG

² Pesquisas desenvolvidas como parte da pesquisa “*Influências do Sistema Mineiro de Avaliação na Produção da Qualidade da Escola Pública*”, por meio de IC e mestrado.

Para a realização da pesquisa definimos como objetivo geral investigar as influências das avaliações externas na organização da dinâmica escolar em uma instituição que apresenta um baixo desempenho no Sistema Mineiro de Avaliação na Produção da Qualidade da Escola Pública - SIMAVE.

A partir do geral traçamos os seguintes objetivos específicos: compreender as questões que perpassam a discussão sobre avaliação externa, especialmente o SIMAVE; identificar se as avaliações externas afetam a prática dos docentes a partir da demanda de qualidade na educação; compreender os desdobramentos que a busca por resultados nos exames de avaliação externa causa nos estudantes e na forma como a escola lida com eles.

Para melhor compreensão de como a pesquisa foi realizada, faz-se necessário discorrer sobre o método utilizado, descrevendo o caminho percorrido, o tipo de pesquisa e os instrumentos utilizados para a coleta de informações. O método é compreendido como um processo de ações sistematizadas e racionais, que possibilitam alcançar o objetivo pretendido, se constituindo assim, como a teoria da investigação (LAKATOS, 2005).

A abordagem escolhida foi a qualitativa, que permite a análise do objeto de estudo a partir de uma visão integrada dos fenômenos que o compõe, não se restringindo a resultados protocolares, mas que confere uma forma de se compreender e investigar o referencial teórico e a realidade. De acordo com Minayo (2001, p. 21), a abordagem qualitativa

Se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis

Percebe-se que esta abordagem possibilita o trabalho com aspectos subjetivos dos fenômenos, abarcando os sentidos e motivações que compreendem a realidade estudada, oferecendo múltiplas perspectivas sobre o objeto e que proporcionam um olhar integrado a respeito dos fatos.

Como forma de investigar e conhecer o objeto, foi feito primeiramente, a realização de uma pesquisa bibliográfica, visando conhecer o que já foi produzido de estudos na área, sendo que, para Alves-Mazzotti (1992, p. 26) esta pesquisa “tem por

objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados”.

Optou-se também pela realização de um trabalho de campo, que possibilitou uma aproximação da realidade e a construção de um saber que parta e considere as especificidades da mesma. Minayo (2001, p. 53) trabalha com o conceito de campo enquanto um “recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”.

Assim, para a coleta dos dados foram utilizados dois instrumentos, que são a entrevista e a observação participante, que se constituem como importantes formas de investigação da realidade dentro da abordagem qualitativa, e que possibilitam um contato maior com os fatos e com os sujeitos.

A entrevista contribui para levantar informações a partir da fala dos sujeitos que vivenciam cotidianamente a realidade estudada, na busca pela obtenção de dados que dizem respeito a esta e segundo a ótica dos indivíduos que ali estão. Para Minayo (2001, p. 57)

Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Foram realizadas duas entrevistas, com duas professoras distintas, de maneira individual e estas não foram gravadas devido a não autorização das docentes para este procedimento. As mesmas ocorreram no horário de trabalho delas, durante o intervalo e início do quarto horário, com duração média de 30 minutos.

De maneira geral, a entrevista pode ser estruturada, quando as perguntas já são previamente formuladas, ou não estruturada, que ocorre quando o pesquisador aborda livremente o tema em questão (MINAYO, 2001). As entrevistas realizadas com as professoras foram estruturadas, sendo que ambas responderam as mesmas questões.

A técnica da observação participante é fundamental para apreender os fatos de maneira ampla e contextual. Para Minayo (2001, p. 59), esta “se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos.” Com isso, há uma troca entre o

observador e o ambiente e sujeitos observados, estabelecendo-se uma relação face a face entre esses. Foram realizadas 230 horas de observação nos anos de 2017 e 2018

O contexto observado foi registrado de forma detalhada e para possibilitar à pesquisadora, ter uma boa compreensão e visualização dos fatos. O registro das observações feitas nas duas turmas, uma de terceiro e outra de quinto ano do ensino³ fundamental I, foram feitos em áudio e depois transcritos em sua integralidade.

Vale destacar que a escola selecionada para a realização seguiu um dos critérios definidos na pesquisa maior, qual seja, uma instituição situada no nível de proficiência baixo, em português e matemática. Os anos analisados para seleção das instituições foram os correspondentes aos da aprovação da pesquisa em Uberlândia, sendo estes os anos de 2015 e 2016. Contudo, ao olharmos os índices do PROEB, constatamos que não estavam disponíveis os resultados referentes ao ano de 2015, e assim, optamos por analisar apenas os do ano de 2016.

Seguindo esse critério não tinha nenhuma instituição com baixa proficiência em ambos os índices, PROALFA e PROEB. Identificamos apenas uma escola, dentre as 31 localizadas na zona urbana, situada no intermediário, que é a Escola Municipal Angicos, localizada no Bairro Lutar, sendo que todas as outras se encontravam no nível recomendável. Com base nesse critério selecionamos a instituição para a realização da pesquisa de campo.

O resultado da pesquisa foi sistematizado no presente relatório que tem a seguinte estrutura: na primeira seção, *Avaliação externa: contexto histórico e político*, fizemos um resgate das formas como se constituíram os exames de avaliação externa no Brasil, por meio de uma análise política e histórica, que evidenciaram que as políticas de avaliação externa foram implementadas como um instrumento de controle, pautadas na análise do desempenho dos alunos e das escolas e na socialização desses resultados sob o pretexto de prestação de contas, o que reforçou o papel do Estado como um agente regulador.

Na segunda seção, *Sistema mineiro de avaliação e equidade da educação pública - SIMAVE: concepções e princípios*, discutimos a influência que os exames nacionais exerceram na construção na política de avaliação externa do estado de Minas Gerais, com o intuito de evidenciar as ideias que se encontram professadas no discurso oficial, bem

³ A opção por esses anos de ensino justifica-se por serem os anos avaliados pelo SIMAVE.

como a forma que estas se materializam nas escolas, em que a adoção de medidas gerenciais, visando a eficiência e o controle, fizeram com que o SIMAVE assumisse uma configuração cujo foco são os resultados produzidos pelas escolas e alunos.

A seção, *Avaliação e qualidade: relações necessárias?*, abordamos que no centro das políticas de avaliação externa está a melhoria da qualidade da educação, sendo esta última entendida em termos de eficiência, em que acredita-se que por meio da verificação da performance dos alunos e das escolas se obtêm uma medida quantificável do nível do ensino que é oferecido. Mas essas não surgem e não conhecem o contexto da comunidade, e os mecanismos de responsabilização estabelecidos, geram uma pressão e competição entre as instituições de ensino, que muitas vezes, fazem com que as mudanças desejadas nem sempre sejam alcançadas.

Na quarta seção, *Por dentro da Escola Angicos*, fizemos uma análise dos resultados da pesquisa de campo realizada na Escola Municipal Angicos, em uma turma do quinto ano e outra do terceiro, com o intuito de mostrar como as políticas de avaliação externa são vivenciadas na instituição, discutindo o caráter de seleção e exclusão que as avaliações assumem nas práticas escolares.

Ao final, realizamos uma análise das elucidações e questionamentos que foram provocados durante a pesquisa por meio das considerações finais.

1. AVALIAÇÃO EXTERNA: CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO

A discussão sobre avaliação externa passa pela discussão do contexto em que a mesma foi instituída. Nesse sentido, para melhor compreensão sobre a temática, faz-se necessário refletirmos sobre as questões que perpassam a discussão sobre federalismo, descentralização e colaboração, pois no bojo dessas discussões a política de avaliação externa se fortaleceu.

O processo de redemocratização na década de 1980, acentuou o federalismo no Brasil e com este, os processos de descentralização e de colaboração, em que os estados e municípios foram imbuídos de autonomia e responsabilidades administrativas, com a premissa da instituição de uma interdependência entre essas unidades.

A descentralização compreende três aspectos, que são a interna, a externa e entre as esferas de governo. O primeiro é caracterizado por tomada de decisões em um

movimento de cima para baixo. Já o segundo, envolve uma descentralização por parte do Estado, enquanto um ente federado, para a sociedade civil por meio de parcerias. O último diz respeito à distribuição de poder das esferas administrativas menores, visando aumentar o poder destas (MARIANO, 2016).

A Constituição Federal de 1988 consolidou a educação no Brasil como um direito de todo cidadão e dever do Estado, garantindo o acesso e a permanência dos indivíduos na escola. Para assegurar tal direito, foi efetivado um pacto federativo em regime de colaboração entre os governos federal, estadual e municipal.

A organização desse regime se deu no artigo 211 da Constituição Federal de 1988, que determinou que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988, s/l), sendo reiterado pela Emenda Constitucional n 59/2009, que possibilitou o estabelecimento de guias para a efetivação desse modelo (SILVA, 2016).

O federalismo possui duas categorizações, uma política, que diz respeito ao pacto constitucional que deve ser estabelecido entre os entes federados pautado na cooperação e uma inerente a modernidade, que envolve o processo de negociação entre as unidades da federação, onde são definidas as atribuições dessas e seus poderes (SILVA, 2016).

Nesse contexto, a estrutura federativa visa assegurar uma divisão de responsabilidades e de poder entre os entes federados– União, estados e municípios –, o que evidencia, por um lado, caráter descentralizado, e por outro, apresenta limitações de execução e resistência por parte das unidades, visto que, não há uma igualdade de recursos financeiros entre esses, o que gera uma discrepância entre a capacidade de influência e negociação entre os entes federados.

Para Mariano (2016, p.65)

A efetivação dos processos de descentralização no Brasil, mantém a mesma lógica da estrutura das relações e poder, pois, estados e municípios tornam-se meros executores das decisões do governo central, num mecanismo que não descentraliza o exercício do poder e a responsabilidade de decisões. Nessas mudanças, fica evidente que o formato descentralizador empreendido no Brasil, embora constituído a partir de princípios democráticos, não se desvencilhou de práticas autoritárias que marcou a trajetória das políticas públicas brasileiras.

O regime de colaboração é especificado no Parecer CNE/CEB nº 9/2011, que discorre sobre a efetivação e consolidação deste, sendo que,

Se a educação é compreendida como direito social inalienável, cabendo ao Estado sua oferta com qualidade (e não qualquer educação), é preciso que este mesmo Estado se organize para garantir o seu cumprimento. Isto passa necessariamente pela construção de um sistema nacional de educação. (BRASIL, 2011, p.1)

A organização da educação em um sistema confere à mesma uma estruturação que possibilita uma coerência, um conjunto e uma intencionalidade, mas não necessariamente uma homogeneidade, se configurando mais como uma unidade de diferenças, o que contempla a constituição da própria federação, no que diz respeito a diversidade das regiões que a compõe (SAVIANI, 2010).

Para Saviani (2010, p.382),

[...] a federação postula, portanto, o sistema nacional que, no campo da educação, representa a união dos vários serviços educacionais que se desenvolvem no âmbito territorial dos diversos entes que compõem a federação.

A estrutura educacional brasileira foi orquestrada então, sob a forma de sistema de ensino, que compreende o âmbito municipal, estadual e federal, devendo atuar em regime de colaboração, sendo encarregados por níveis específicos de ensino e subjugados à União, a qual se relaciona a política nacional de educação, com funções normativas, supletivas e redistributivas (SAVIANI, 2010).

Percebe-se a intenção de efetivar um caráter marcadamente descentralizado da educação, numa perspectiva de transferência das responsabilidades de gestão e organização às esferas menores de poder e que pode promover uma diminuição das funções a serem desempenhadas pelo governo federal.

A composição do sistema educacional brasileiro, sob os moldes do federalismo, é regulamentada por dispositivos legais, dentre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, que é “prerrogativa exclusiva da União e se específica na legislação complementar” (SAVIANI, 2010, p.383). Para a garantia da qualidade da educação a LDB, no art. 9º, assinala como incumbência da União no campo da educação,

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1996, p.13)

Neste contexto a avaliação educacional, em larga escala ou sistêmica, foi defendida, como um instrumento de normatização dos sistemas e como uma forma de

elaboração e efetivação das políticas públicas, visando a melhoria da qualidade do ensino ofertado. Vale destacar que, a partir da década de 1960, a mesma assumiu parâmetros mais claros e objetivos de implementação.

O primeiro esboço de um processo avaliativo amplo se deu no Rio de Janeiro, com base nos estudos realizados pela Fundação Getúlio Vargas, com a criação do Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP), que associou os resultados em provas objetivas a outros fatores sociais e econômicos dos estudantes do ensino médio. Entretanto, sua aplicação se restringiu ao ingresso dos alunos em faculdades (GATTI, 2009).

Na década seguinte, floresceu estudos avaliativos com o empreendimento do Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana (ECIEL), que abarcou o Brasil e outros países da América Latina, associando a escolaridade e o rendimento acadêmico, com as características econômicas e sociais dos estudantes, visando obter uma ferramenta de avaliação do desempenho do primeiro ano do ensino fundamental (GATTI, 2009).

Tais iniciativas se constituíram apenas como germes das avaliações em larga escala, visto que, não houve prosseguimento dessas em anos subsequentes, devido a descontinuidade dos governos nacionais, que dificultou a implementação e efetivação das políticas de avaliações em larga escala, fato que ocorreu somente a partir dos anos de 1990.

Neste aspecto, houve no município de São Paulo, no começo do ano de 1988, elaboração de uma das primeiras formas de avaliação da rede municipal de ensino, com o intuito de identificar o grau de escolaridade dos alunos, sendo avaliadas tanto crianças na educação infantil como no ensino fundamental e médio, nas disciplinas de português, matemática e ciências, com base no currículo determinado pela Secretaria Municipal de Ensino. Contudo, por questões de ordem política, os dados obtidos não chegaram a ser utilizados, fato que se repetiu em diversas ocasiões no Brasil e que dificultou o avanço dos estudos na área (GATTI, 2009).

Outro projeto desenvolvido na década de 1980 e que se constituiu como um referencial para as avaliações sistêmicas, foi o Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro (EDURURAL), que abarcou os estados do nordeste brasileiro, em que foram realizadas análises dos professores, organizações municipais e dos alunos e

famílias, avaliando crianças da segunda e quarta série, sendo necessário considerar o aspecto da multisseriação presente nas escolas rurais (GATTI, 2009).

Buscou-se com essa iniciativa a elaboração de provas que fossem mais condizentes com a realidade e que refletissem os contextos experienciados pelos sujeitos escolares. As avaliações ocorreram nos anos de 1982, 1984 e 1986 em paralelo com a coleta dos demais dados socioeconômicos, buscando promover uma análise que contemplasse todos os resultados produzidos (GATTI, 2009).

Esse projeto atuou como uma amostra da potencialidade que as avaliações possuem, sendo realizados diversos estudos para a compreensão dos seus dados bem como impactou na elaboração de políticas públicas, sendo possível a reflexão sobre as escolas e as condições vivenciadas pelos sujeitos que ali se relacionavam (GATTI, 2009).

Estudos nesse campo sinalizam que as políticas de avaliação externa têm sua constituição intrinsecamente ligada aos movimentos de reformas internacionais, com a consolidação e reestruturação da sociedade capitalista na década de 1980 e 1990, em que foram traçadas diretrizes que passaram a guiar a gestão dos países, pautadas na eficiência e na produção de resultados quantificáveis.

Os projetos desenvolvidos pelos países da América Latina na área educacional se fizeram como uma reação às demandas dos movimentos sociais por melhorias na qualidade do ensino ofertado, pela ampliação das vagas e também como uma resposta às exigências de agências econômicas e monetárias, como por exemplo, o Banco Mundial; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico; Organização Mundial do Comércio; Fundo Monetário Internacional. Tais medidas alteraram a função do Estado, fazendo emergir a noção de Estado produtor, regulador e avaliador, na qual o mesmo passou a atuar de forma a regular e controlar a educação.

As agências internacionais e em especial, o Banco Mundial, por meio do financiamento das políticas voltadas para a educação, conseguiram exercer uma forte influência nos objetivos e nas maneiras de gerir os projetos educacionais, promovendo uma ênfase nas questões de gestão educacional em detrimento do aspecto pedagógico, em que “o Banco Mundial priorizou habilidades cognitivas básicas e currículos mínimos, com redução dos conhecimentos” (ARAÚJO, 2011, p.208).

O Estado-avaliador teve sua primeira fase a partir das transformações desencadeadas pelo fortalecimento e propagação das concepções neoliberais⁴, em que as avaliações passam a atuar como um dos núcleos de modificação da administração pública, sendo um instrumento político de atuação do Estados.

Assim, as avaliações educacionais se materializam em uma forma de disputa econômica entre os países, com importações de políticas públicas e em um contexto de controle, autoafirmação e competitividade, introduzindo-se os mecanismos de *accountability*, com testes padronizados, ranqueamento e responsabilização, que focalizam os resultados produzidos em um viés meritocrático (AFONSO, 2013).

A *accountability* diz respeito ao estabelecimento de um maior domínio e verificação do cumprimento dos objetivos estabelecidos previamente, responsabilizando os sujeitos pelos resultados obtidos, visando uma melhoria na qualidade e na produtividade.

A segunda fase do Estado-avaliador é marcada pela forte atuação das agências internacionais na educação, em especial da Organização para a Cooperação e Comércio (OCDE), com a elaboração de indicadores e avaliações em larga escala, que promoviam comparações entre os ensinos oferecidos pelos países, como por exemplo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Este programa é o principal instrumento de avaliação da OCDE, que se dá em caráter amostral, em alunos do oitavo ano do ensino fundamental, sendo que em cada país na qual as provas são aplicadas, há uma coordenação local, que no caso do Brasil é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Tal exame tem em sua base a ideia de fornecer dados para aprimorar as políticas públicas dos países, mas também atua como forma de controle do conhecimento que é ensinado nas escolas, estimulando o fortalecimento de uma cultura educacional geral, e que não necessariamente, traduz o contexto dos países e muito menos das escolas.

A terceira fase do Estado-avaliador, segundo Afonso (2013), se faz ainda como uma hipótese, marcada pelo crescente aumento das políticas de privatização e de

⁴ Entende-se por neoliberalismo um conjunto de ideias e a reafirmação dos valores liberais originados do liberalismo econômico do século XIX. As políticas neoliberais defendem a não participação do estado na economia, pregando a liberdade de mercado, que se autorregula com o propósito de alcançar o desenvolvimento social de uma nação.

intensificação do ensino como uma mercadoria. A educação cumpre um papel de qualificação de mão de obra para o trabalho e de preparação de novos consumidores para o mercado, atuando como um instrumento de manutenção do sistema vigente.

De acordo com Afonso (2007, p.20)

A emergência do chamado Estado-avaliador tem significado um importante retrocesso porque, entre outras razões, promoveu a recuperação, actualização e predomínio de muitos dos pressupostos e instrumentos positivistas e quantitativistas em avaliação, favorecendo, assim, a desvalorização social e política da complexidade dos processos sociais e educativos.

Neste cenário, a política de avaliação externa foi implementada como um instrumento de controle, fundamentada na análise da performance dos estudantes e das escolas e na socialização desses resultados sob o pretexto de prestação de contas, reforçando o papel do Estado como um agente regulador (ARAÚJO, 2011).

O papel regulador do Estado se consubstanciou na definição de uma agenda organizada com o intuito de solucionar os problemas educacionais, dentre eles o da evasão e repetência. Diante dos altos índices de evasão escolar e repetência e do desconhecimento dos governos em relação ao desempenho dos alunos em um nível dos sistemas de ensino, se fez necessária uma mudança no papel desempenhado pelo Ministério da Educação junto aos municípios e estados, o que fez com que esse passasse a exercer uma função de referência para a elaboração de políticas públicas, atuando de modo a guiar e avaliar.

Neste contexto, no fim da década de 1980, foram realizados exames no 1^a, 3^a, 5^a e 7^a anos do ensino fundamental, em dez capitais brasileiras, visando identificar a necessidade e viabilidade da realização de uma avaliação mais ampla por parte do Ministério da Educação, com provas que compreenderam as particularidades locais. Devido aos resultados gerados, o estudo foi ampliado para mais cidades e foram aplicadas provas a alunos do terceiro ano do ensino médio, sendo que em 1991, os testes foram realizados também em escolas particulares (GATTI, 2009).

Os baixos índices obtidos nos exames, fez com que despertasse nos órgãos competentes, a preocupação e o interesse pelas avaliações externas, devido à variedade de dados que essas produziram e pela possibilidade de ação sobre questões específicas e necessárias à educação (GATTI, 2009).

A educação brasileira também não obteve bons resultados no PISA, realizado em 1990, compreendeu 27 países, sendo avaliadas crianças de 13 anos, independente do ano escolar que elas cursavam e que buscava ser comparativo, estabelecendo relações entre a qualidade da educação oferecida pelos países a partir dos resultados obtidos.

É importante compreender a adoção do Estado como um agente avaliador que se constitui em paralelo a modernização, em que os Estados-nação foram se consolidando e se acentuou a escolarização em massa, visando-se a criação de um projeto educacional global, com instituições internacionais atuando como financiadoras de programas de avaliação, como por exemplo, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no Brasil.

Os índices obtidos no PISA e os estudos desenvolvidos por alguns estados, como São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Ceará, serviram de base para a criação e implementação, em 1990, do SAEB, sendo este concebido como uma política nacional de avaliação das redes de ensino. A finalidade deste, segundo os documentos oficiais, é de

Contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica” (BRASIL,2015, p.5).

A primeira aplicação do SAEB ocorreu em 1990, promovendo um levantamento inicial de dados sobre a educação em um âmbito nacional, feito em caráter amostral com escolas da rede pública urbana, com alunos que cursavam a 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do ensino fundamental.

A influência das agências internacionais na constituição desses programas se deu por meio de financiamentos, o que acarretou em um maior controle e interesse no retorno desses investimentos na educação, de forma eficaz. O Banco Mundial contribuiu com o financiamento parcial do SAEB, o que acarretou em “transformações de acordo com a mudança de seus agentes, influências de concepções, pesquisas e técnicas avaliativas internacionais” (SOUSA, p. 795, 2010).

Em 1993, O SAEB alterou sua organização e passou a ser composto por três núcleos de análise, que são o rendimento do estudante, a atividade e perfil dos professores e por fim, os métodos de gestão e da direção escolar (COELHO, 2008).

No ano de 1995 foi incorporado também a Teoria de Resposta ao Item - TRI, cujo foco é no item e não, necessariamente, no total de acertos, já que cada questão possui características específicas que requerem certas habilidades dos alunos.

A mudança no instrumento avaliativo foi justificada pela ampliação que ela possibilitaria na verificação dos conhecimentos acadêmicos dos estudantes e na comparação entre eles, auxiliando assim, no fornecimento de dados para a elaboração de políticas públicas (SILVA, 2010).

A partir de 1997, passou a avaliar também alunos do ensino médio e de escolas particulares, estabelecendo como séries a serem submetidas aos exames, o quinto e nono ano do ensino fundamental, e o terceiro ano do ensino médio, além de ter incorporado instrumentos para a apreensão das condições econômicas e sociais dos estudantes.

Neste ano também foram implementadas as matrizes de referência, baseadas em uma concepção cognitivista e elaboradas a partir de pesquisas com a comunidade sobre o que era ensinado nas escolas de ensino fundamental e médio. Estas apresentam “a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada, permitindo uma maior precisão técnica na construção dos itens” (BRASIL, 2011, p.9).

O SAEB é composto por dois centros de referência, que são: acesso e eficiência; e qualidade. O primeiro diz respeito a oferta e demanda das redes de ensino bem como a eficácia das mesmas, já o segundo envolve quatro núcleos de análise, sendo eles: a performance do estudante; a realidade vivenciada pelos sujeitos escolares; a organização e gestão; e os recursos pedagógicos e estruturais das instituições.

Os dados são produzidos a partir dos resultados obtidos nas provas e também nas respostas aos questionários que são aplicados tanto aos alunos, como aos docentes e diretores. Assim, o mesmo foi sendo aprimorado ao longo do tempo, na busca por dados mais precisos e que refletissem melhor o contexto das escolas.

A constituição do SAEB se dá em três processos avaliativos complementares para o fornecimento de dados, que são a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (Prova Brasil) que foi incorporado em 2005 ao programa, e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que passou a compor o SAEB a partir de 2013.

O primeiro exame avaliativo, Aneb, possui um caráter amostral e é aplicado a estudantes de escolas públicas e particulares, sendo esses, os alunos dos três últimos anos de cada ciclo da educação básica, e os resultados produzidos exclusivamente por esse exame, dizem respeito as regiões e unidades federativas.

Já a Anresc/Prova Brasil avalia as aptidões dos estudantes nas áreas de português e matemática, sendo aplicado a cada dois anos, ao quinto e oitavo ano do ensino fundamental, possibilitando o levantamento de informações sobre o desempenho de cada unidade escolar.

Segundo a Matriz da Anresc/Prova Brasil (BRASIL, 2011, p.8),

Por ser universal, a Prova Brasil expande o alcance dos resultados oferecidos pela Aneb. Fornece médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e para as escolas participantes.

A ANA possui um caráter censitário, sendo aplicada a todos os alunos no terceiro ano do ensino fundamental matriculados nas escolas da rede pública, visa aferir a proficiência dos estudantes nas áreas de português e matemática e gera dados a respeito da capacidade de leitura, de escrita e matemática.

Além da prova realizada pelos alunos, a ANA conta também com a aplicação de questionários que buscam levantar informações contextuais, sendo eles, o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente da escola, que são destinados aos professores e gestores das escolas.

De acordo com o discurso oficial, a Prova Brasil pode ser entendida como uma ampliação do sistema de avaliação nacional, cuja combinação dos resultados, o primeiro em nível estadual e o segundo, municipal, possibilitou a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que abarca o fluxo escolar e a desenvoltura dos estudantes nos exames.

O Ideb passou a ser oficialmente o instrumento medidor da qualidade da educação brasileira a partir da institucionalização, do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do decreto n 6.094, de 24 de abril de 2007, que se configura como “a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007, s/l).

O plano possui alguns itens que nortearam suas ações, sendo eles: a definição de 28 metas para promover o desenvolvimento da qualidade educacional brasileira; o estabelecimento do Ideb; do termo de aceitação voluntária dos entes da federação a esse Compromisso e, discorre também a respeito do Plano de Ações Articuladas (PAR) como sendo condição para recebimento de um auxílio técnico e financeiro (MARIANO, 2016).

Neste aspecto o PAR se constitui como um instrumento de execução das ações e diretrizes estabelecidas pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação nos estados e municípios, sendo então, uma forma de atuação da União nos demais entes federados, definindo o compartilhamento de responsabilidades dos entes federados. O desenvolvimento do PAR é vinculado ao monitoramento, que para Camini (2010, p.543), pode ser

[...] definido como instrumento estratégico para organização, acompanhamento e avaliação das metas relacionadas ao apoio técnico do MEC e das ações executadas diretamente pelo município, bem como o traçado de novas estratégias

A forma de atuação deste mecanismo é por meio do preenchimento de um módulo no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (Simec) que permite a elaboração de um diagnóstico e possibilita o agrupamento de informações para a continuidade do plano de ações.

O PAR é estruturado em quatro dimensões, que são gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; infraestrutura física e recursos pedagógicos, que de acordo com Mariano (2016, p. 134), “apregoam a articulação entre sujeitos e a escola, o que possibilita o estabelecimento de metas de qualidade e realização de ações voltadas para a educação básica brasileira”.

A forma de elaboração dessas políticas é marcada por um caráter vertical, em que o órgão central elabora e implementa as ações, em colaboração com as demais unidades, mas é o responsável pela determinação tanto dos instrumentos de aplicação como pela forma de organização, o que implica em uma certa passividade dos estados e municípios diante da construção das diretrizes.

Para Camini (2010, p.540)

As diretrizes formuladas centralmente, assumidas e executadas de forma compartilhada e descentralizada por todas as instâncias, também podem contribuir para a homogeneização da gestão, aplicando-se padrões nacionais generalizados através de programas disseminados em todo o país, obedecendo a normas fixas e, dessa forma, desconsiderando a enorme diversidade regional, estadual e municipal.

A adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pelos entes da federação é voluntária e “implica a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência” (BRASIL, 2007, s/l). Entretanto, é a aceitação do Compromisso que guia o suporte financeiro suplementar e opcional da União às redes de educação básica, cujo o parâmetro de prioridade de atendimento se faz com base no Ideb, na capacidade de melhoria desse índice e da possibilidade financeira da unidade da federação a ser atendida.

Para Silva (2010), o Ideb tem como intuito identificar as instituições cujos estudantes se encontram abaixo do desempenho esperado, e acompanhar os progressos (ou não) feitos por esses e pelas redes ao longo do tempo. Dessa forma, fica evidente o aspecto de controle que este instrumento assume ao monitorar as escolas e alunos, com base nos resultados obtidos, sem realizar uma análise, aprofundada, do contexto em que estão inseridos.

O art. 9 da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB 9394/96), assinala que é incumbência da União, em parceria com os governos estaduais e municipais, definir as “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996, p.10).

No decreto n 6.094, de abril de 2007, fica estabelecido que o Ideb se faz como o indicador que possibilita o controle e verificação do cumprimento das metas estabelecidas e fixadas no termo de adesão ao Compromisso pelos municípios e/ou estados, a partir da união dos dados obtidos no censo escolar e no SAEB.

Vale destacar que o conjunto de competências que abarcam os exames do SAEB são pautadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares - PCNs⁵

⁵ Em dezembro de 2017 foi homologada a BNCC, que é “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. (BRASIL, 2017, p.5). Entendemos que a homologação desse da Base alterará os currículos, até então, ainda norteados pelos PCNs e, conseqüentemente, as avaliações externas serão também impactadas.

do Ensino Fundamental e Médio, que dizem respeito aos conteúdos a serem ministrados nas escolas, além de possuírem concepções sobre a avaliação e o processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2011)

De acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE,

As competências cognitivas podem ser entendidas como as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas. (BRASIL, 2011, p.18)

Com isso, as habilidades e competências exigidas nas provas do SAEB são selecionadas e definidas pela União e buscam o desenvolvimento e obtenção das exigências e metas correspondentes a educação básica.

A metodologia utilizada pelo SAEB, se atenta como medida de resultado, à suposta habilidade ou não dos alunos em responder as questões exigidas, sendo que os próprios questionários aplicados aos professores e diretores, não conseguem captar, necessariamente, o contexto e especificidades das escolas e mesmo dos sujeitos que a ocupam, desconsiderando as vivências sociais desses espaços e as relações ali construídas e que afetam diretamente os processos de ensino e aprendizagem (ABICALIL, 2002).

Apesar da busca dos governos pela produção de dados que representem de certa forma a qualidade do ensino ofertado, o foco excessivo nos resultados e a dificuldade de apropriação por parte das escolas desses índices, faz com que esses instrumentos de avaliação ainda não exerçam de fato a função para qual eles foram elaborados (ABICALIL, 2002).

Segundo Abicalil (2002, p. 270)

A finalidade diagnóstica da avaliação para a mudança, em direção aos parâmetros de qualidade universais, passa a ser reduzida, por um lado, à comparação e, por outro, amplia-se em direção à (des)classificação de sujeitos, redes e sistemas.

Neste contexto, a avaliação dos sistemas de ensino pode ser instrumento para a implementação de políticas públicas que atuam nas deficiências e potencialidades destes. Em tese, estes exames podem contribuir ao evidenciar os mecanismos avaliativos, em seus princípios e ferramentas, bem como normas adotadas, possibilitando a reflexão sobre os mesmos e melhorando sua eficiência, além de ter seus resultados usados na construção das políticas educacionais, impactando na organização das escolas, currículos e na própria relação dos estudantes e professores.

Constatamos que o Brasil é marcado por uma diversidade de medidas, dependendo do estado e dos sistemas de ensino a qual os testes pertencem. De acordo com Araújo (2011, p.209), “essa visão constitui-se na simplificação dos problemas e desafios da escola pública, na pretensão de resolvê-los com incentivos de mercado.”

Neste sentido, há uma descentralização no que concerne a execução das políticas educacionais, que ficam ao encargo dos sistemas de ensino, e uma centralização da elaboração dessas medidas, que se tornam responsabilidade da União. Tal fato se dá devido as novas formas de gerenciamento e distribuição dos recursos a esses sistemas, que aparecem como uma possibilidade de racionalização dos recursos financeiros (ARAÚJO, 2011). Dentre as medidas de descentralização, destacamos aqui as políticas de avaliação elaboradas pelos governos estaduais.

Assim, além da criação do SAEB por parte do governo federal, vários estados elaboraram instrumentos avaliativos próprios, visando identificar os problemas e êxitos das suas escolas, de modo a implementar medidas que possibilitassem a melhoria da qualidade do ensino ofertado por essas.

Os governos estaduais com a realização de exames próprios, almejam que os resultados obtidos sejam apropriados de forma mais rápida e efetiva pelas Secretarias de Ensino, pelos gestores e equipes escolares, tornando os índices mais próximos dessas e da comunidade na qual as instituições estão inseridas (SOUSA, 2010)

É válido ressaltar também que a construção dos programas de avaliação externa estadual foram, em muito, estimulados pelo governo federal e em alguns casos, devido a atrelamentos deste último, às exigências do Banco Mundial, que em suas cláusulas de financiamento, vincularam a criação de instrumentos de avaliação pelos estados. Assim, em várias avaliações criadas pelos estados há semelhanças metodológicas, de gestão e produção dos resultados, aos exames aplicados no âmbito nacional e que atendem as expectativas e demandas de organizações internacionais (SOUSA, 2010)

Dentre as avaliações que ocorreram em um nível estadual destacaremos, por ser objeto da pesquisa que impulsionou a realização desse trabalho, o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), realizado no estado de Minas Gerais.

2. SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA - SIMAVE: concepções e princípios

A criação do SIMAVE sofreu forte influência das políticas educacionais efetivadas em um âmbito nacional, especialmente a partir da década de 1990, com ações voltadas para a busca por uma melhoria da qualidade do ensino ofertado e com foco nos resultados obtidos pelos alunos em exames padronizados.

A composição do SIMAVE se dá a partir da integração de três programas de avaliações, com eixos distintos e que visam promover diagnósticos em aspectos específicos do conhecimento. São analisadas através das avaliações as habilidades de leitura escrita durante o ciclo de alfabetização, a eficácia e qualidade do ensino por meio de exames ao final dos blocos de ensino, e por fim, diagnósticos durante o ano letivo para verificar o avanço dos estudantes, o que faz com que o programa abarque diferentes momentos dos alunos durante a educação básica.

Antes de entrar nas discussões específicas do SIMAVE, faz-se necessário regatarmos um pouco da história do estado de Minas sobre questões que perpassam a discussão sobre qualidade. Segundo Silva (2016), um dos primeiros momentos de discussão sobre a condição em que a educação mineira se encontrava se deu em 1983, no I Congresso Mineiro de Educação, em que se abriu para a sociedade a possibilidade de refletir sobre os problemas que as escolas possuíam. Contudo, as ações decorrentes deste momento não impactaram no desenvolvimento de ações e ou programas a ponto de melhorar a educação das escolas públicas do estado.

A reforma educacional em Minas Gerais teve seu gérmen em 1991 com o projeto Gestão pela Qualidade Total (GTQ) e o Projeto Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais, obtiveram investimentos do Banco Mundial e visavam a criação de um sistema de avaliação externa.

De acordo com Araújo (2011, p. 208 apud Tommasi, 2000), o Banco Mundial entende a educação como um mecanismo de combate à pobreza e para a promoção do crescimento econômico de um país, o que faz com que o mesmo tenha um interesse em ampliar a capacidade de gerenciamento dos estados e municípios, viabilizando a criação de sistemas de avaliação. Assim, por meio de empréstimos e incentivos econômicos a agência assume um papel fundamental ao influenciar na elaboração das políticas públicas e na distribuição dos recursos, ao passo que, os estados e municípios ficam comprometidos economicamente com o Banco e seus interesses.

Entre os anos de 1992 e 1998 foram definidos os esboços das políticas de avaliação externa do estado, em que foram criadas a Superintendência de Desenvolvimento do Ensino e a Diretoria de Avaliação do Ensino e Centro de Qualidade de Avaliação e Informação Educacional. Com o apoio da Fundação Carlos Chagas, elaboraram o primeiro projeto de avaliação em larga escala do estado, o Programa de Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais (AVA – MG), com testes realizados em 1992 e 1993 e que contemplavam questões para além dos resultados, tentando abarcar o contexto da escola e dos alunos, e fatores externos a instituição. (SILVA, 2016)

Em 1998, na cidade de Juiz de Fora, foi realizado o Fórum Mineiro de Educação o qual estabeleceu medidas e fundamentos a serem adotados pelas políticas educacionais e que foram ratificadas pelo então governador Itamar Franco, quando assumiu o governo um ano depois, por meio da Carta aos Educadores Mineiros.

O projeto empreendido neste governo ficou conhecido como “Escola Sagarana”, que visava uma democratização do ensino e uma valorização da cultura mineira, cujo instrumento de efetivação era a avaliação. A mesma se baseava em uma concepção democrática de ensino, com objetivos de promover uma participação maior da comunidade na escola e uma melhor capacitação dos professores, além de reiterar a educação como um direito de todos (SILVA, 2016).

Apesar de possuir um discurso oficial que ia na contramão de uma lógica de mercado, propondo a educação como um movimento de resistência à internacionalização dos mercados, estimulava-se também o estabelecimento da união entre agências comunitárias e organizações públicas e privadas, abrindo espaço para a promoção de uma cultura competitiva e gerencial, típica de empresas privadas (BARBOSA, 2013).

No II Fórum Mineiro de Educação, realizado em 2001 na cidade de Belo Horizonte, foi apresentada uma proposta de escola que se pautava na formação completa do indivíduo e não apenas para o aspecto profissional e de mercado, concepção que de fato, não foi efetivada nas escolas mineiras.

As propostas apresentadas neste período inicial não atendiam as necessidades governamentais e foram consideradas inadequadas para a melhoria da educação mineira e da posição ocupada pelo estado nas avaliações nacionais. Segundo Barbosa (2013, p. 70)

[...] no planejamento da gestão Itamar Franco, as estratégias da década de 1990 se viram alienadas da realidade social. Daí a ênfase colocada no melhoramento do modelo, a partir da recuperação do controle democrático, com enfoque na participação da sociedade como a

principal distinção do novo modelo, integrando os propósitos econômicos aos sociais, através da gestão partilhada, pela descentralização da formulação das políticas públicas e pelo controle de baixo para cima.

No ano de 2000, ainda no governo Itamar Franco, por meio da Resolução n. 104, de 14 de julho de 2000, foram realizadas as primeiras alterações na estrutura do sistema de avaliação mineiro e que deram origem ao SIMAVE, estabelecendo os objetivos, as funções e os fins a serem alcançados. Assim, o mesmo se baseava nos princípios de descentralização, capacitação de professores, equidade e publicidade, visando a elaboração de instrumentos de verificação da qualidade do ensino ofertado pelas escolas públicas mineiras (BARBOSA, 2013).

É válido ressaltar que no ano anterior à efetivação do SIMAVE, foi desenvolvido um projeto que se constituiu como um precursor do mesmo, que foi o Programa Piloto de Avaliação da Rede Pública de Ensino Fundamental (PROAV), em Juiz de Fora, com o apoio da Universidade Federal da cidade. O mesmo visou ampliar o conhecimento na área de avaliação externa e a partir dele foi criado o Centro de Avaliação Educacional (CAEd).⁶

O CAEd é responsável pela elaboração e execução dos programas de avaliação externa, atuando em parceria com os governos federal, estaduais e municipais no desenvolvimento desses programas, que avaliam o desempenho dos estudantes. Segundo as informações prestadas pela própria instituição, o objetivo central é obter dados que possibilitem a criação de medidas para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

O órgão também oferece cursos de formação e qualificação de profissionais da educação, além de criar instrumentos de tecnologia que visam modernizar e otimizar a gestão das escolas públicas, sendo composto por cinco unidades inter-relacionadas, que são: unidade de pesquisa, de avaliação, de formação, de sistemas de gestão e de administração.

Segundo documentos do CAEd, o mesmo também auxilia na implementação de propostas educacionais empreendidas por empresa privadas, como por exemplo, a Fundação Roberto Marinho e o Instituto Unibanco.

⁶ O CAEd foi criado por Manuel Palácios, professor associado da Universidade Federal de Juiz de Fora, com experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação educacional, educação, avaliação de políticas públicas, gestão escolar e avaliação. É válido ressaltar que Palácios vendeu orientação para a realização de avaliações em 19 estados (FREITAS, 2018).

A prestação desses serviços nos diferentes estados, por meio da venda de orientações para a realização de avaliações, se configura como uma estratégia que possibilita a difusão de ideias e se materializam na assinatura de contratos e no dispêndio de verbas públicas. Para Freitas (2018),

Os reformadores, quando estão fora do governo, estão ligados às indústrias educacionais; quando estão no governo, deixam temporariamente a empresa e levam suas teses para lá e fazem a política que apoia a indústria educacional. Há mais gente no MEC ligado à indústria educacional, mas isso só ficará claro quando deixarem seus cargos.

Em 2003, o estado passava por problemas financeiros e de gestão que levaram o governo, já sob a gestão do então governador Aécio Neves, a instituir medidas que visavam uma modernização do setor público. A partir de estudos desenvolvidos pelo Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais, criado em 1962 com o intuito de promover uma consolidação das indústrias mineiras, uma modernização do estado e desenvolver estudos e diagnósticos sobre a economia mineira, tornando-o um instrumento estratégico na elaboração de políticas públicas, foram traçados metas e caminhos a serem cumpridos para melhorar a gestão pública.

Como parte do projeto e visando alcançar os objetivos de melhoria do estado, foi introduzido o programa “Choque de gestão”. Segundo Barbosa (2013, p.73),

Corresponderia a um novo modo de operação do estado, saneando as finanças públicas, emprestando maior eficácia devido ao aumento de receitas e de qualidade nos gastos, além da modernização da gestão pública através de ações como a adoção de novo modelo de parceria para a execução das políticas públicas, como a avaliação de desempenho individual e institucional, como a otimização e a modernização de sistemas corporativos.

Dentro desta nova configuração, o estado altera sua forma de gestão dos serviços públicos, visando otimizá-los e ao mesmo tempo, reduzir as despesas, assumindo um caráter regulador e promotor, com uma gestão gerencial de comprometimento e alinhamento, em que foi promovido um ajustamento dos gestores aos eixos do projeto, previstos por meio de um “Acordo de Resultados”, que se constituiu como um pacto na busca por resultados mensuráveis (AUGUSTO, 2012).

Este tratado foi composto por dois momentos de implementação junto aos servidores, em que primeiro foi realizado um acordo entre as Secretaria de Estado e o

governador de Minas Gerais e depois firmado um compromisso entre as secretarias e suas entidades.

A adoção dessas medidas de caráter gerencial promoveu uma conformação da administração pública à privada, visando a eficiência e controle dos serviços ofertados, alterando as relações e consolidando os modelos de avaliação pautados na performance dos estudantes e escolas (AUGUSTO, 2012).

Nesse contexto, o SIMAVE adquiriu uma nova configuração, passando a ter um foco nos resultados obtidos pelas instituições e alunos nos testes. A defesa pelo novo modelo respaldou-se na crença que isso acarretaria uma melhoria na qualidade da educação das escolas públicas e conseqüentemente, nos índices obtidos pelo estado nos exames de avaliação nacional.

Apesar de Minas Gerais ter aderido ao SAEB em um âmbito nacional, o mesmo não mostrou ser bastante para guiar e auxiliar na construção das políticas públicas educacionais do estado e por isso, o SIMAVE foi instituído, gerando os resultados por escola e facilitando a identificação das necessidades e potências das instituições individualmente e em rede (BARBOSA, 2013)

Buscou-se a criação de uma cultura de avaliação, que fosse amplamente apropriada pela sociedade civil por meio da divulgação dos resultados, com o intuito de que, por meio da pressão exercida por esta sob as instituições de ensino, se promovesse uma melhora na qualidade da educação. Exemplo claro da lógica do quase mercado na educação mineira (SOUSA, 2003)

O sistema de avaliação mineiro foi implementado tendo como princípio a busca por resultados dentro do eixo de Educação de Qualidade, com metas a serem atingidas e que possibilitaria o controle e acompanhamento do desenvolvimento (ou não) das escolas da rede pública, sendo orientados por modelos internacionais e de eficiência operacional, verificando o desempenho dos professores e alunos a partir dos índices obtidos nos exames de avaliação externa.

Observa-se, portanto, um arranjo que busca substituir o controle burocrático pelo controle de mercado; incentivos para que a sociedade passe a financiar, participar ou ser corresponsável pelas ações do estado, por meio de parcerias ou do controle social; e a manutenção da estabilidade da democracia na descentralização de políticas públicas como forma de manutenção da acumulação capitalista moderna. (BARBOSA, 2013, p. 76)

Nessa perspectiva de gestão pautada no “Acordo de Resultados”, foram instituídos entre os anos de 2003 e 2006 mecanismos de premiação por produtividade como forma de incentivo aos profissionais para buscarem alcançar as metas estabelecidas pelo governo, com pontuação a partir de 70%, sendo previsto também, a punição para aqueles que não conseguissem. Assim, esta forma de administração por resultados, atrelou os bônus e correções salariais dos docentes, a performance nas provas.

Para Silva (2016), a busca pelos resultados instituídos pelo governo do estado, contribuiu para promover um estreitamento do currículo das escolas aos conteúdos exigidos na avaliação externa, o que acarretaria em uma contradição dentro do sistema, em que a obtenção de bons índices, não refletiria necessariamente, em uma melhoria na qualidade da educação.

Em 2011, já com Antônio Anastasia à frente do governo mineiro, o projeto “Choque de Gestão” ganhou uma nova configuração denominada “Gestão para a cidadania”, que teve como base a ideia de coparticipação nas responsabilidades e estratégias.

Por meio de um estado em rede, a sociedade civil se torna corresponsável nas medidas implementadas pelo governo estadual, mas é válido ressaltar que o estado ainda mantém seu caráter regulador, de controle e fiscalização, na busca por eficiência e pelos resultados almejados. Assim, dentro desta perspectiva há uma procura por um ajustamento às tecnologias, por isso a noção de gestão em rede e em um maior envolvimento da sociedade, marcado pela criação de procedimentos de responsabilização, entendida aqui, “como a obrigação de responder pelos resultados dos alunos sem considerar outros fatores intervenientes mais amplos” (AUGUSTO, 2012, p.704).

O SIMAVE nessa nova configuração implementada pelo governo, passou a ser aplicado com base na verificação dos resultados obtidos pelos alunos e pelas escolas da rede municipal e estadual, com o intuito de promover um diagnóstico da qualidade da educação mineira, estabelecer metas e estratégias para alavancar o ensino.

No discurso oficial o sistema de avaliação mineiro se baseia no conceito de uma administração democrática e de envolvimento da comunidade escolar e civil, na busca por uma equidade e melhoria do ensino, com comissões que abarcam representantes de todos os sujeitos envolvidos na educação (BARBOSA, 2013)

Os fundamentos na qual se assentam as medidas efetivadas pelo SIMAVE são descentralização, participação da comunidade, foco na organização e administração da

escola, gestão consorciada com estabelecimentos de ensino superior, capacitação dos professores, divulgação de informação na mídia e independência (BARBOSA, 2013)

O mesmo se configura como uma política de avaliação em larga escala, de caráter censitário, com metodologia baseada em matrizes de referência, que estabelecem as habilidades necessárias a serem passadas aos alunos em cada etapa escolar e na teoria de resposta ao item (TRI) para a análise dos resultados.

A utilização dessas matrizes, apesar de oficialmente ser recomendada que não sejam assimiladas pelas escolas como propostas curriculares, gerou muitas críticas por possibilitar uma redução do currículo a essas competências, que restringem o aspecto amplo da formação do indivíduo, submetendo-a ao processo produtivo.

Segundo Araújo (2011, p.217),

A avaliação sistêmica, se entendida sob forma de competição entre as escolas por melhores resultados, levará, inevitavelmente, as Matrizes de Referência a prescreverem o currículo da escola. Esta, afinal, revela-se uma estratégia mais rápida para melhorar os resultados em curto espaço de tempo: priorizar aquilo que será “cobrado” nos testes.

A estruturação do SIMAVE se baseia em medidas de caráter gerencial que visam uma melhoria na qualidade da educação por meio do controle dos resultados obtidos pelas escolas, tanto pelo governo estadual como pela sociedade civil, por meio da criação de mecanismos de responsabilização, que por meio da divulgação dos índices, consegue exercer uma pressão sobre as instituições para que consigam alcançar as metas estabelecidas (ARAÚJO, 2011)

De acordo com Barbosa (2013), as provas chegam as escolas com um manual de explicação que contém informações sobre como os alunos devem ser ordenados e o tempo de realização dos exames, sendo que, ao fim, os docentes que aplicaram os testes devem preencher um formulário que detalha quantos alunos realizaram a avaliação, quantos faltaram e se houve algum imprevisto que atrapalhou o desenvolvimento da prova.

Os resultados são analisados e publicados em um boletim de desempenho. Este é repassado às Superintendências Regionais de Ensino, que encaminham e discutem com os diretores e/ou especialistas. As reuniões realizadas para a discussão sobre o desempenho da escola nos exames são denominadas de “Dia D”, visam a reflexão e discussão sobre os resultados da escola por parte da comunidade e fazem parte do programa Foco no Resultados. De acordo com Barbosa (2013, p.108)

No discurso legal a instituição do Dia D decorre da urgência de apropriação dos resultados obtidos pelas escolas no PROEB e no

PROALFA, da criação da oportunidade de resgate da função do ensino (“centrando a atenção da escola no desempenho dos alunos”), e da necessidade de subsidiar as estratégias do PIP.

O SIMAVE abarca três programas de avaliação complementares, que são destinados a etapas escolares específicas, com o intuito de verificar habilidades distintas dos alunos, que são: o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE). Aspectos que abordaremos a seguir.

2.1. PROEB, PROALFA E PAAE: breves considerações

Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB, compõe o SIMAVE desde o ano de 2000, com a resolução SEE/MG n. 104 que estipulava a realização de exames em todas as áreas do conhecimento, em uma periodicidade de dois anos, sendo no primeiro ano aplicados os testes de português e matemática, e no ano seguinte, de história, ciência e geografia. Entretanto, em 2004 a Secretaria de Estado da Educação optou por seguir a realização dos testes apenas das duas primeiras disciplinas avaliadas.

Este instrumento tem como intuito produzir um diagnóstico a respeito do ensino das escolas estaduais, e também das municipais. Inicialmente, era aplicado apenas aos alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental, e 3º ano do ensino médio, anualmente. Em 2016, ele sofreu alterações e passou a contemplar também os estudantes do 7º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio, sendo realizado em anos pares com os alunos do 5º e 9º ano, e em anos ímpares, com os demais.

Busca-se com a realização desse exame a produção de informações que possam ser apropriadas pelas escolas como um instrumento de melhoria da qualidade educacional, em que são estabelecidos, pelo governo estadual, padrões a serem alcançados pelas instituições.

Os resultados obtidos são classificados dentro de uma escala, que possui alterações dependendo do ano que o aluno se encontra. Para os estudantes do 5º ano do ensino fundamental, os desempenhos até 175 são considerados baixos, até 225, intermediário e acima de 225, recomendável. Já para o 9º ano, os resultados até 200 são baixos, até 275, intermediário e acima de 275, recomendável. Por fim, para a análise dos estudantes do 3º

ano do ensino médio, a escala se dá de forma que até 250 é baixo, até 300, intermediário e acima de 300, recomendável.

Os exames são compostos por 26 questões para o ensino fundamental, e 30 para o ensino médio, de cada disciplina avaliada. São elaborados com base nas matrizes de referência, que abarcam as habilidades que são consideradas como sendo necessárias aos alunos em cada etapa escolar, para que eles possam prosseguir no trajeto acadêmico. Segunda Silva (2016, p.69),

As Matrizes de Referência trazem os conceitos de competência – um grupo de habilidades que, em conjunto, correspondem a um resultado; e habilidades – que são explicitadas pelos descritores e têm o propósito de verificar se o(a) estudante detém um conhecimento específico.

Para a análise dos resultados é utilizado a teoria de resposta ao item (TRI) que fornece o nível de proficiência do estudante, e não um valor numérico, avaliando as habilidades do mesmo a partir de diferentes graus de dificuldade e de competências que cada questão elaborada possui. Além deste instrumento, também são utilizadas escalas de proficiência, que tem como intuito a promoção de dados qualitativos a partir dos índices dos alunos.

Visando uma melhor apropriação dos resultados, são elaboradas e enviadas Revistas Pedagógicas às escolas, correspondentes a cada ano e disciplina avaliados, de modo que estas possam aplicar esses dados na construção do projeto pedagógico e na própria prática docente, possibilitando assim, uma melhoria na qualidade da educação.

A apropriação dos dados pelos gestores e professores passa por uma significação que os exames devem assumir para eles e pela forma como os governos trabalham e utilizam tais resultados, o que faz com que esses possam ser instrumentos de transformação da realidade escolar ou de aprofundamento dos processos de exclusão e seleção. Assim, o caráter de responsabilização que as avaliações externas assumem, faz com que muitos profissionais tenham resistência a elas, ao entenderem que estas possuem muito mais a função de culpa-los pelos problemas educacionais, do que de fato fazer com que recebam auxílio diante das dificuldades.

O outro programa que sustenta o SIMAVE é o Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA, foi incorporado ao SIMAVE no ano de 2005, visando identificar em que estágio do processo de alfabetização os estudantes se encontravam, para que os resultados produzidos pudessem auxiliar na adoção de medidas que favorecessem a apropriação da leitura e escrita por estes.

No primeiro ano de aplicação, foram avaliados apenas alunos do 2º ano do ensino fundamental das escolas estaduais e em caráter amostral. Já em 2006, foram aplicadas também provas aos estudantes do 3º ano do ensino fundamental, de forma censitária. Nos anos seguintes, a realização passou a se dar para alunos do 3º ano em modalidade censitária, e aos 2º e 4º ano, em caráter amostral, sendo que, este último ano, é destinado àqueles que obtiveram um baixo desempenho do ano anterior.

Segundo os documentos oficiais, são feitas avaliações amostrais para possibilitar compreender os conhecimentos que os alunos obtiveram (ou não) nessa fase de alfabetização como um todo, vendo o início e já após tal período. Já as censitárias permitem identificar o estudante que ainda não foi alfabetizado, visto que, o ciclo de alfabetização termina no 3º ano, fazendo que com ele receba mais atenção e possa avançar (BRASIL, 2011).

Para Silva (2010), a aplicação da avaliação em caráter censitário confere ainda uma melhor possibilidade de diagnóstico do aluno avaliado, o que faz com que a equipe pedagógica possa intervir com mais dados e assim, eficiência, para potencializar a aprendizagem deste.

Por outro lado, esta modalidade pode acarretar em uma responsabilização dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, seja o aluno, o professor ou a gestão escolar, podendo recair sobre eles a culpa pelos resultados ruins, eximindo o Estado de sua parcela de responsabilidade. Neste aspecto, quando pensamos apenas no estudante, isto pode gerar uma estigmatização do mesmo diante dos outros colegas e da própria escola, podendo-se promover mecanismos de exclusão dentro da sala de aula.

A elaboração do PROALFA se deu em razão da ampliação do ensino fundamental para nove anos no estado, com a justificativa de que isso possibilitaria mais tempo para que as crianças fossem alfabetizadas, considerando que a meta de Minas Gerais é que todos os estudantes estejam alfabetizados até os oito anos.

De acordo com Silva (2016), o objetivo da realização dessa avaliação é promover um diagnóstico sobre o estágio de leitura, escrita e interpretação dos estudantes das escolas públicas mineiras, não sendo destinado apenas as instituições estaduais, mais também as municipais. A elaboração e correção das provas é feita pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação (CAEd).

As provas são compostas por 39 questões de língua portuguesa e se utiliza da matriz de referência para conceituar as competências necessárias que os estudantes devem

possuir nesta disciplina, sendo que a performance dos mesmos também é analisada a partir da teoria de resposta ao item (TRI).

Os resultados obtidos pelos estudantes são categorizados dentro de uma escala de desempenho, sendo que até 450 é considerado baixo, entre 450 e 500, intermediário, e acima de 500, recomendável, em que os dados e considerações também são enviados as escolas participantes por meio das revistas pedagógicas. Contudo, de acordo com Silva (2016, p.75)

Quando os(as) educadores(as) vão analisar os resultados se deparam com escalas de proficiência que, muitas vezes, podem lhes dificultar a interpretação, uma vez que eles(as) não foram orientados para lidar com aquele tipo de material.

Os dados gerados pelo PROALFA chegam as escolas em seu estado original, o que, devido à falta de treinamento e esclarecimento a ser oferecido pelo governo, atrapalha a análise e interpretação por parte dos docentes, fazendo com que a função de guiar a prática desses em sala de aula, otimizando os processos pedagógicos e favorecendo a alfabetização, seja dificultada (SILVA, 2016).

O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE, por sua vez, começou a ser planejado em 2003, mais só foi efetivado dois anos depois com o intuito de realizar diagnóstico a respeito dos saberes que os alunos dos anos finais do ensino fundamental e médio possuem.

Por ser uma avaliação feita online, ela é capaz de fornecer dados mais rápidos e possibilitar assim, intervenções mais eficazes e um aprimoramento da prática docente, acompanhando o desenvolvimento dos estudantes ao longo dos anos avaliados.

No primeiro ano de realização, ele foi aplicado em poucas escolas e apenas a alunos do 1º ano do ensino médio como uma forma de testar o método de avaliação. Nos dois anos seguintes, ele foi ampliado para mais intuições e os resultados positivos, fez com que no ano de 2008, passasse a ser realizado em todas as escolas de ensino médio e somente em 2011, passou a ser destinado também, aos anos finais do fundamental.

O PAAE possui um sistema de banco de dados que abarcam questões dissertativas para a produção de textos e também de múltipla escolha, com diferentes níveis de dificuldade, visando trabalhar as habilidades dos estudantes e identificar o estágio que cada um se encontra.

Ele é realizado em três momentos distintos durante o ano letivo, sendo um no início visando identificar o conhecimento prévio dos estudantes e que não pode ser

atribuída uma nota escolar, um outro ao final, que trabalha temas do Currículo Básico Comum, e que busca identificar o saber acumulado ao longo do ano e que pode substituir a avaliação da aprendizagem feita pelo professor, e um último momento que constitui em uma autoavaliação feita pelo aluno, mas que apesar de estar prevista desde o começo do programa, ainda não foi efetivada (BARBOSA, 2013)

Como os professores não possuem um gabarito para a correção da prova, o PAAE também realiza, indiretamente, uma avaliação dos docentes, que necessitam realizar o teste para poder corrigi-lo e lançar no sistema, o que faz com que alguns tenham resistência ao exame (BARBOSA, 2013)

A realização da prova e a geração dos relatórios com os resultados é de incumbência da escola, que tem a responsabilidade pela gestão dos dados produzidos e pela utilização dos mesmos na elaboração do projeto pedagógico e na prática dos professores, sendo que na aplicação do teste, é necessário a participação da direção, dos docentes e de um especialista, o que segundo o governo estadual, da autonomia às instituições.

Em conjunto com o relatório dos resultados, são gerados também gráficos para os professores, que contém os índices dos “alunos por tópicos da disciplina, das turmas, da escola, da SRE e do estado, da disciplina lecionada e do desempenho geral da escola em todas as disciplinas” (BARBOSA, 2013, p.100). Isto possibilitaria uma intervenção mais individual e efetiva por parte dos docentes, que conseguem ter um diagnóstico de cada estudante, podendo trabalhar de forma mais individual para potencializar a aprendizagem.

Entretanto, faz se necessário compreender as entrelinhas dessas políticas, identificar o que de fato ela tem provocado no interior das escolas e qual qualidade tem produzido.

3. AVALIAÇÃO E QUALIDADE: relações necessárias?

As políticas de avaliação externa possuem em seus cernes, questões que precisam ser repensadas para que se alcance tanto uma melhoria na qualidade do ensino ofertado como uma apropriação real dessas por parte das escolas. Para Coelho (2008, p.231)

Em relação a essa concepção, é necessário considerar criticamente que a educação pode estar sendo transformada em uma mera possibilidade

de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos consumidores, o que pode acabar por lhe negar a condição de direito social

Assim, os resultados produzidos nos exames devem ser confiáveis, em que a continuidade dos projetos deve transcender a gestão governamental, além de dizer sobre a realidade das instituições, e não atuarem apenas como um mecanismo de responsabilização das mesmas, sem promover uma reflexão sobre um sistema que induz e é corresponsável por tais questões.

A análise da qualidade a ser alcançada pelas escolas se dá, prioritariamente, a partir da performance dos estudantes nos exames, em que se estabelecem metas a serem alcançadas a partir de um referencial estabelecido pela União, sendo necessário considerar que “o simples fato de realizar uma avaliação significa que foi definida uma situação desejável” (SOUSA, 2010, p.801).

A determinação desses objetivos, por si só, não institui as mudanças almejadas pelos governos, visto que, essas se fazem de modo vertical e não de dentro das instituições. Assim, é necessário fazer com que os diferentes sujeitos enxerguem um sentido na realização desses exames e que os entendam como transformações que são importantes para a melhor gestão e relação entre eles, e que dizem respeito a própria escola.

Faz-se necessário compreender, no contexto apresentado nas seções iniciais desse trabalho, que o discurso de validação dos exames nacionais se relaciona diretamente com as demandas e concepções das agências internacionais, pautados na eficiência e produtividade, associando a educação às necessidades do mercado, o que a transforma apenas, em uma contingência de consumo dos sujeitos.

Reafirmamos que, nesse cenário, a avaliação emerge como uma ferramenta de fiscalização e estruturação das políticas públicas, sob um discurso de produtividade, eficiência, qualidade, e de controle do Estado, como uma estratégia deste para alcançar os objetivos e metas estabelecidas.

A concepção comparatista é fortemente presente nos processos avaliativos em larga escala, tanto os internacionais como nacionais, em que são estimulados modelos a serem alcançados pautados nas necessidades sociais que devem ser atendidas pela educação, respaldados pela ideia da modernização.

A noção da comparação, focado em padrões e déficits, pressupõe que o conhecimento a ser apreendido é o mesmo e está disponível a todos, sendo necessário identificar os problemas e os caminhos que devem ser seguidos, com base apenas nos resultados obtidos nesses exames, não se considerando que eles não necessariamente refletem o contexto que os gerou. Assim, visa-se uma homogeneização, que ao mesmo tempo pode anular as especificidades e culpabilizar os sujeitos por seu fracasso, mascarando todo um sistema que acentua a desigualdade (AFONSO, 2013).

A comparação entre os países, estados, escolas e estudantes promove a criação de mecanismos de intervenção com o pretexto de auxiliar àqueles que não se encaixam, a alcançarem o modelo pretendido, naturalizando tal compreensão e fazendo com que não se reflita sobre outras possibilidades de educação, onde as sociedades capitalistas “desenvolvidas” são o fim possível (AFONSO, 2013). Tudo isso, sendo justificado pela busca da qualidade.

No cerne das políticas de avaliação externa está o discurso de promoção de uma melhoria na qualidade da educação brasileira, buscando-se por meio dessas verificar o desempenho dos estudantes e das escolas e assim ter uma medida quantificável do nível do ensino que é ofertado. A compreensão da qualidade das escolas ocorre a partir dos resultados obtidos pelos estudantes, com base em padrões estabelecidos pelo governo e que devem ser atingidos pelas instituições.

Contudo, essas metas não partem da realidade e contexto da comunidade escolar, e os instrumentos de responsabilização geram uma pressão e uma competição entre as unidades da rede, que somadas às demandas e concepções das agências internacionais, fazem com que as mudanças almejadas nem sempre sejam alcançadas, devido ao modo vertical que são feitas. E isso, contribui para que os exames não sejam apropriados pelas escolas, por adotarem uma lógica muitas vezes não compreendida pelos sujeitos (AFONSO, 2007).

Assim, a discussão sobre a melhoria da qualidade da educação possui diferentes perspectivas e passa pela compreensão de algumas questões, a saber: qual tipo de educação buscamos? Que tipo de sujeito se pretende formar e para qual projeto de sociedade? O que se entende por qualidade educacional e quais são os parâmetros que regem tal concepção? Qual a relação entre a qualidade defendida pelas políticas de avaliação e a condição das escolas realizarem seu trabalho?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996, defini no art. 4, inciso IX, como sendo dever do Estado garantir os “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.” (BRASIL, 1996, p.11). Assim, percebe-se que a definição de qualidade se pauta nas condições materiais que devem ser ofertadas pelas escolas, que garantiriam uma eficácia do ensino, com base em um cálculo do custo por aluno.

O art. 74 do documento, estabelece que é o governo, em parceria com os estados, que definirá esse padrão, com base no custo mínimo por aluno, que seria capaz de garantir uma qualidade do ensino. Dessa forma,

O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino. (BRASIL, 1996, p.41)

Com base nessa determinação, o Plano Nacional de Educação ⁷aprovado em 2014, estabelece as diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a educação, instituiu o Custo Aluno-Qualidade, que tem como referência esses padrões mínimos estipulados. A implementação deste servirá como um critério para o financiamento da educação, com base na apuração dos gastos

[...] em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar. (BRASIL, 2014, s/l)

Essa concepção de qualidade se baseia no entendimento de que há equipamentos mínimos que garantiriam um ensino adequado e que se encaixariam em um padrão mínimo exigido pelo Estado. Tal visão reduz a qualidade e a educação ao financeiro, evidenciando uma compreensão mercadológica das mesmas, que faz com que o aluno seja pensado a partir do dinheiro que é gasto, ou seja, como um investimento, e que, como tal,

⁷ O Plano Nacional de Educação é previsto na Constituição Federal, no art. 214, para ter duração de 10 anos, sendo o primeiro elaborado em 1996 e entrado em vigor em 2001. O atual PNE (2014-2024) entrou em vigor com a aprovação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Contudo, em 2017, apenas seis, dos trinta dispositivos direcionados à educação básica foram realizados total ou parcialmente, segundo dados reunidos por parceiros do Observatório do PNE (OPNE, 2017).

precisa ser fiscalizado e controlado (PINTO, 2010). Esse controle se dá através das avaliações externas, que possibilitam quantificar se o investimento feito dá retorno, atribuindo-se um valor ao estudante, que precisa ser devolvido nos resultados obtidos por este nos exames.

Como vimos na primeira seção desse trabalho, o intuito de garantir a aferição da qualidade da educação básica e o estabelecimento de metas para a melhoria do ensino, foi criado em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Com o discurso de alavancar a aprendizagem, foi utilizado como critério o resultado da Prova Brasil e os dados obtidos a partir dos indicadores de fluxo escolar, construindo-se uma escala com notas de 0 a 10, que determina a qualidade do ensino que é ofertado nas escolas em nível nacional. Assim, percebe-se que há uma valorização do resultado, com o estabelecimento de metas pelo governo federal de forma verticalizada e a priori.

Segundo Veiga (2016, p. 92),

[...] definir se a qualidade do ensino oferecido numa determinada escola é de boa ou má ou se um aluno é bom ou ruim através de um único indicador – o IDEB – é algo insuficiente, limitado e restrito. Isto também traz outras implicações, ou seja, a partir da divulgação dos resultados de cada escola, estabelecem-se rankings que automaticamente estimulam a competitividade entre elas.

O Ideb constitui-se assim, como uma forma de controle do governo, que descentraliza as ações, mas concentra o poder de decisão, buscando estabelecer uma responsabilização das escolas pelos resultados obtidos, que se faz com uma estratégia de prestação de contas e que garante a fiscalização das mesmas (VEIGA, 2016).

A definição de qualidade educacional não pode se dar desvinculada da compreensão do que seja a qualidade como um todo, visto que, a escola está inserida em um contexto social que afeta a sua dinâmica e influencia e é influenciada por este. Assim, não é possível discutir a mesma sem compreender as condições de vida da comunidade escolar, em sua complexidade e diversidade.

Nessa perspectiva, é necessário que os sujeitos tenham voz e possam participar ativamente dos processos de construção e decisão dentro da escola, podendo expressar seus desejos e anseios e conferir um sentido às vivências e experiências escolares. É preciso que se promova espaços de deliberação coletiva, onde a sociedade possa atuar e estar na escola, para que assim, se promova de fato, uma qualidade educacional. (GADOTTI, 2009)

A compreensão da qualidade da educação deve ir além de questões curriculares e conhecimentos científicos que devem ser ensinados aos alunos. Não podemos abrir mão dela, é verdade, mas contempla também aspectos de cidadania, de cuidado com o outro e com o planeta, uma educação que seja libertadora e que promova a formação de sujeitos sensíveis e conscientes sobre a realidade, capazes de intervir e transformar a mesma (GADOTTI, 2009).

Assim, de acordo com Gadotti (2009, p. 7),

Educar com qualidade sociocultural e socioambiental significa educar para o respeito à diversidade cultural, educar para o cuidado em relação ao outros e ao meio ambiente, rejeitando qualquer forma de opressão ou de dominação.

Percebe-se então que o conceito de qualidade possui abordagens distintas, a social, que se fundamenta na equidade, e a econômica que se baseia na eficiência (GADOTTI, 2009). O estabelecimento de parâmetros de qualidade do processo de ensino e aprendizagem não podem desconsiderar os fatores que estão fora da escola, que alteram sua dinâmica e que exercem uma influência na mesma, como as condições socioeconômicas dos sujeitos que ali estão, o contexto cultural e social em que se encontra inserida, bem como as condições materiais e de vida da comunidade escolar.

A qualidade de uma escola passa pela construção de três fatores conectados e que permitem pensar sobre a realidade da instituição e implementar medidas condizentes com esta, que são: uma boa formação do professor, condições materiais para o ensino e aprendizagem e um projeto. O professor precisa compreender os sujeitos com quem atua, o contexto social da comunidade escolar e ter autonomia e reflexão em sua prática, e para isso necessita de um ambiente propício, que lhe ofereça possibilidades de trabalho e que seja acolhedor e democrático, tendo um projeto definido, que busque formar sujeitos livres, autônomos e sensíveis (GADOTTI, 2009).

Mas qual concepção de qualidade está presente no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE)? O SIMAVE tem como intuito, por meio de seus programas de avaliação, obter resultados que evidenciam a qualidade do ensino que é ofertado nas escolas públicas do estado. A qualidade neste é entendida em termos de eficiência, em que “nos sistemas de ensino eficientes, os alunos apresentam bons índices de aprendizagem que expressam, entre outros aspectos, a qualidade do trabalho escolar” (BRASIL, 2008, p.28).

Dentre os programas de avaliação, o PROEB é o que tem em sua definição oficial ser o indicador de verificação da qualidade da educação. O mesmo “verifica a eficiência e a qualidade do ensino no Estado de Minas Gerais a partir dos resultados sobre o desempenho das escolas nas séries finais dos blocos de ensino.” (BRASIL, 2008, p.28). Assim, a qualidade passa a ser definida em função do resultado obtido, não se considerando o processo, o entorno, e condições de vida da escola e sua comunidade.

Nesta perspectiva, as instituições são responsabilizadas pelos índices obtidos, gerando uma pressão sobre as mesmas de devolver os investimentos feitos pelo governo sob a forma de bons resultados, estimulando mecanismos de competição entre as escolas das redes sob o pretexto de que a competição geraria qualidade (CHIRINÉA, 2009).

Com esta compreensão de que qualidade educacional é expressada e alcançada a partir da realização desses testes padronizados, onde o que é valorizado são os resultados obtidos, busca-se a promoção de um controle e regulação das escolas e dos indivíduos, de modo a forçá-los a alcançar os objetivos e metas estabelecidos pelo governo e que não consideram as especificidades e particularidades destes. Assim,

[...] a chamada avaliação da qualidade da educação tem significado, sobretudo, uma estratégia para levar a cabo uma certa (re)meritocratização e elitização do sistema educativo, com o conseqüente aumento da selectividade social. (AFONSO, 2007, p.18)

Esses mecanismos, muitas vezes, intensificam os processos de exclusão dentro das escolas, em que, apesar de muitos alunos seguirem o fluxo acadêmico, eles permanecem excluídos das experiências e aprendizagens escolares, instituindo-se formas de avaliação informal do mesmo, que não os excluem fisicamente, ao garantir o acesso, mas sonega o conhecimento e promove um direcionamento dos sujeitos a posições e condições específicas, que vão se materializando ao longo da trajetória escolar (FREITAS, 2007).

A avaliação informal é entendida aqui como sendo construções subjetivas feitas pelo professor sobre alguns alunos, que acarretam em juízos de valor e “cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático” (BERTAGNA, 2002, p.251)

Essas formas de compreender as avaliações geram um fortalecimento dos sistemas de avaliação externa, em que a performance dos estudantes é medida com base em testes padronizados e incluídos em estatísticas gerais, onde “monitora-se o desempenho global do sistema (ou da escola), mas não se todos estão aprendendo realmente” (FREITAS, 2007, p.974).

Com isso, a qualidade educacional passa a ser referente a eficiência das escolas dentro dos sistemas de ensino e não como uma forma de enxergar e entender o processo de ensino e aprendizagem e se há, de fato, uma igualdade de oportunidades entre os alunos que permanece muitas vezes mascarando os mecanismos de exclusão sob a forma de permanência, sem que esta represente a aquisição de saberes (FREITAS, 2007).

Esta visão verticalizada da busca de uma qualidade da educação contribui para anular escolas e comunidades escolares, que muitas vezes não são ouvidas em suas demandas e necessidades, intensificando-se dispositivos de seleção, exclusão e de manutenção do *status quo*.

Os exames de avaliação externa acabam assim, não sendo apropriados pelas instituições como parte da sua dinâmica, por não possuírem sentido para as mesmas e por serem utilizados como forma de pressão e controle, eximindo o governo de sua responsabilidade com o caminhar do ensino e culpabilizando as escolas e seus sujeitos. Assim, se distanciam da possibilidade de produzir políticas que de fato intervenham e contribuam para a melhoria da educação, escolas, estudantes, principalmente daqueles que mais necessitam de melhoria.

Como uma possibilidade de se repensar essa relação Freitas (2007), em diálogo com Bondioli (2004), propõe a ideia de qualidade negociada, em que há um compartilhamento das responsabilidades entre os sistemas e a escola, estabelecendo uma parceria entre esses na gestão e implementação das avaliações, que passam a ser concebidas de dentro para fora das instituições. A qualidade assim, possui em sua essência o aspecto do acordo, da participação, do processo e a consideração do contexto, para que se possa atuar e transformar.

Para Freitas (2007, p. 975 apud Bondioli, 2004),

Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, idéias sobre como é a rede

Uma possibilidade de efetivação desta forma de se entender a qualidade educacional é por meio da realização de uma avaliação institucional pela secretaria de educação, escolas, em que toda a comunidade escolar participa ativamente, refletindo sobre os anseios e demandas que a mesma possui, procurando alternativas para resolver seus problemas em diálogo com o poder local (FREITAS, 2007).

Para isto, é necessário que ela se aproprie do processo educativo e avaliativo, podendo exigir do Estado condições e a implementação de políticas públicas, e ao mesmo tempo, se comprometendo com os alunos e com a aprendizagem. Assim, estabelece-se uma conexão entre as avaliações externas, a institucional e as realizadas pelo professor em sala de aula, buscando-se criar alternativas que potencializem o ensino e aprendizagem (FREITAS, 2007).

A qualidade do ensino ofertado por uma escola está intrinsecamente vinculada as condições de vida de sua comunidade, o que torna necessário a criação/consolidação de canais de diálogo e de construções de saberes e formas de se fazer e organizar a escola, sendo preciso refletir sobre a situação social dos alunos e as circunstâncias em que o ensino é ofertado. Nesse sentido, a escola que trabalha com estudantes das classes populares, precisa ser pensada e organizada para que esses estudantes não apenas a habitem, mas possam usufruir e adquirir saberes na escola. Não deveria ser esse um dos papéis das políticas da avaliação externa?

Na forma como a qualidade é entendida e verificada pelo governo, por meio das avaliações externas, além da competição entre as instituições e o controle, se cria também espaços para a existência de escolas que, pelo lugar estabelecido pelo ranking e pelas condições materiais que possuem, dentro de uma lógica de mercado, passam a assumir essa colocação, em que “nem todos buscarão situar-se nos primeiros lugares do ranking, mas sim no melhor lugar possível em função dos valores investidos. Nesse tipo de lógica, há espaço, também, para a instituição de baixa qualidade a baixo custo” (SOUSA, 2010, p. 56 apud Sousa e Oliveira, 2003, p. 889).

Ao trazermos essa questão para as avaliações nacionais, percebemos que os mecanismos são muito semelhantes, ao promoverem a comparação entre as redes e a responsabilização das escolas, sendo instrumentos distantes das realidades e que acabam por reforçar desigualdades e promover a manutenção do *status quo*.

Na forma como as avaliações são entendidas e efetivadas nas políticas de avaliação externa, não apenas se mede e verifica o conhecimento que os alunos possuem (ou não), mas também atuam como mecanismos de controle, incutindo princípios e concepções nos sujeitos, fazendo com que o fim último, seja o processo avaliativo em si e o resultado dele produzido.

A forma como esse Estado-avaliador aflora no Brasil possui em si a constituição de uma cultura competitiva nas avaliações externas, em que há uma exaltação da técnica

e do mercado, com uma valorização apenas de resultados e indicadores, que desconsideram os processos educativos como um todo, reduzindo a construção do conhecimento e das relações entre os sujeitos, a números que pouco traduzem a realidade escolar.

A crença de que a avaliação poderia promover mudanças em diversos setores sociais fez com que ela ganhasse uma centralidade nas políticas públicas de diferentes governos. A ascensão da nova direita, marcada por medidas de caráter híbrido, em que apesar do seu viés neoliberal, o Estado assume uma forte atuação, principalmente no que concerne a educação e consequente, nos instrumentos avaliativos. (AFONSO, 2007)

Neste aspecto, os exames de avaliação externa surgem com duas funções primordiais: garantir o controle do Estado sobre qual saber e como este está sendo transmitido e estimular a competição entre as redes, sob o pretexto de que esta disputa promoveria uma melhoria na qualidade do ensino ofertado, em que por meio da socialização dos resultados e do *ranqueamento* das escolas, se induz uma concorrência e pressão nas instituições, professores e alunos (AFONSO, 2007)

Esse controle empreendido pelo Estado, além de viabilizar a hierarquização das escolas, concebe a educação em um viés mercadológico, em que ao se instituir listas de melhores escolas, promove um direcionamento dos sujeitos a nichos específicos, e ao desvalorizar a escola pública, compactua com a subordinação da educação a livre escolha individual, desconsiderando o social que interfere diretamente na possibilidade de escolha dos sujeitos.

Segundo Afonso (2007, p.15),

O Estado não se retirou nem abdicou do poder de direção e de controle sobre o sistema educativo, mesmo quando, em conjunturas específicas e de diversos modos, acabou transigindo com a tendência para redefinir os actores educativos como clientes ou consumidores, aceitando passivamente a possibilidade de novas discriminações e exclusões como consequência perversa da desvalorização da escola pública, permitindo a liberalização das escolhas educacionais sem levar em conta a distribuição social desigual do capital cultural e económico.

É possível afirmar que as políticas de avaliação externa assumiram um caráter que transcendia as concepções de governo, tanto pelas medidas híbridas adotadas pela nova direita, como pela manutenção dos seus instrumentos em governos de esquerda, o que conferiu a essas uma pseudoneutralidade (AFONSO, 2007).

No discurso oficial sobre o SIMAVE, há o estabelecimento do mesmo como um importante instrumento de melhoria da qualidade da educação mineira, por meio do acompanhamento dos resultados da rede, que produzem diagnósticos sobre a realidade escolar, possibilitando assim, a realização de intervenções efetivas que potencializam o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, é necessária uma análise mais profunda sobre essa qualidade almejada e também sobre as formas que se institui para atingi-la, e que vão evidenciar concepções sobre todo o processo escolar.

A utilização de indicadores da performance dos estudantes nos testes para a verificação da qualidade da educação, possui uma perspectiva gerencial de educação, que faz com que recaia sobre a escola e os alunos a responsabilidade pela situação educacional mineira, eximindo o governo de sua função diante dos problemas enfrentados no cotidiano escolar (SILVA, 2016).

Reafirmamos a ideia de que a responsabilização das escolas e o estabelecimento de metas e objetivos pelo governo sob o discurso de que isso acarretaria em um avanço da qualidade do ensino, acaba por promover e estimular uma competição entre as escolas da rede e um *ranqueamento* das mesmas, que intensifica processos de exclusão e seleção, tanto dos alunos que são pressionados a irem bem nas provas, como das instituições que se veem culpadas e compelidas a transformar os resultados, o que não necessariamente se reflete em uma melhoria da aprendizagem.

Tais mecanismos de responsabilização fazem com que muitos profissionais da escola tenham resistência a esses exames, que possuem suas metas estabelecidas de forma vertical e que não consideram a realidade e vivências particulares da escola. Ao se padronizar os testes e definir objetivos gerais, não é contemplado as especificidades de cada instituição, que possui formas próprias de organização, intrinsecamente ligadas a comunidade e contexto que estão inseridas (AFONSO, 2007).

Para Silva (2016, p.82 apud Sousa e Lopes, 2010), “as avaliações sistêmicas por meio das provas e de padrões pré-estabelecidos sinalizam expectativas a serem alcançadas no decorrer da trajetória escolar do(a) educando(a)”. Tal definição, além de buscar uma homogeneização dos sujeito e escolas, apagando suas especificidades, também estabelece qual é o conhecimento que se busca e que é válido ao longo da trajetória escolar, o que pode promover uma limitação do currículo ao que é pedido nos exames.

Neste aspecto, o currículo é um instrumento que promove uma seleção de conteúdo, que é naturalizada, como sendo a única forma possível, desconsiderando-se os processos de legitimação de um saber, tido como adequado, sobre o outro. Com isso, o

mesmo não diz respeito as experiências e vivências dos alunos e professores, sendo algo artificial, forjado fora do contexto escolar (FRANCO, 2015).

Ao desconectar o conhecimento de um sentido trazido pelos docentes e alunos, se retira a razão de ser da profissão, esvaziando o significado da mesma e reduzindo-a a obtenção de resultados. A prática docente se constitui no diálogo e na intencionalidade da ação, em um movimento de dentro para fora da escola (FRANCO, 2015).

Ao se estabelecer metas e objetivos de forma vertical e se estimular a competição por meio de mecanismos de ranqueamento e responsabilização, a pressão exercida sobre os professores e gestores pode fazer com que os mesmos, em busca dos resultados, foquem nos conteúdos que são exigidos nas avaliações, reduzindo o mesmo às áreas específicas que são contempladas.

A publicização dos resultados sob o discurso de transparência faz com que, ao se expor os dados obtidos, haja uma pressão da sociedade sobre as escolas, e conseqüentemente, uma culpabilização dessas pelo fracasso. De acordo com Araújo (2011, p. 217)

A organização estrutural do Simave, assim como seus princípios, privilegia ações gerenciais da qualidade do ensino, avaliando seu produto (a aprendizagem), por meio da “vigilância” da sociedade sobre os resultados do processo de ensino. Vale-se do princípio da publicidade, para empreender ampla divulgação nos meios de comunicação.

Dessa forma, como realizar uma prática significativa com determinações e metas externas, que desconsideram as vivências escolares e sociais dos estudantes e docentes? Qual o sentido que esta assume para os indivíduos, quando a intencionalidade é forjada fora do seio da sala de aula?

O ambiente escolar deve ser um espaço onde os sujeitos podem ser autênticos e se expressar livremente, promovendo o desenvolvimento do senso crítico e a superação do senso comum, na busca pela produção de um saber analítico e criativo, formando cidadãos conscientes e que lutem pelos seus direitos e dos outros.

A escola se constitui no encontro e na ação dos sujeitos sobre os espaços sociais, e como tal, as mudanças para ela pensadas devem emergir do interior, a partir de ações coletivas e com base nos contextos e indivíduos que nela estão inseridos. Para Canário (2006, p.76), “o fundamental não é o conjunto de características de uma escola, mas, sim, a sua configuração singular enquanto sistema de ação organizada.”

A organização escolar ao se constituir, a partir da relação entre os âmbitos coletivos e individuais, promove um ensino que seja significativo e que possibilita uma aprendizagem coletiva. Dessa forma, os sujeitos se encontram implicados e no centro do processo educativo, como seres aprendentes e também capazes de ensinar.

A educação, enquanto um exercício social que se constitui no encontro dos sujeitos, sendo que é neste que se dá a construção dos conhecimentos, só pode ser vivenciada de forma livre e significativa quando as práticas que a compõem, abarcam as suas especificidades e se fazem a partir destas, em um constante movimento de criação e reflexão dos indivíduos.

A avaliação nessa perspectiva deveria acontecer no engajamento e atuação da comunidade escolar no seu processo de construção, sendo um movimento que ocorreria de dentro da instituição para fora, em que a escola se apropriaria do processo avaliativo, exigindo do governo condições materiais e políticas de trabalho e ao mesmo tempo, se comprometendo com os resultados dos alunos, dentro de uma ótica da aprendizagem e não apenas, como um fim em si mesmo (FREITAS, 2007).

Contudo, a forma como as avaliações em larga escala se materializam nas escolas se dá em um caráter verticalizado e distante da realidade das mesmas, que reduz o processo educativo aos resultados obtidos nos exames, podendo ocasionar práticas docentes que não possibilitam a reflexão crítica e nem consideram as vivências dos professores e alunos, retirando assim, o sentido motivador e integrador da aprendizagem. De acordo com Freitas (2010, p.94),

Como a escola capitalista se isola, por razões ideológicas e políticas, da vida, ela se artificializa e se reduz – do ponto de vista do planejamento pedagógico, à formação cognitiva dos estudantes e – do ponto de vista de seu funcionamento informal – à formação de atitudes e valores de interesse do âmbito da sociedade atual.

O aprendizado nesta ótica é um ato acumulativo e de memorização, e que possui origem em uma concepção que o ensino se dá nos moldes de um treinamento, em que por meio do condicionamento dos sujeitos, serão produzidas respostas adequadas a determinados estímulos, o que desconsidera os processos subjetivos de ressignificação dos saberes e as condições culturais, sociais e políticas nas quais os indivíduos estão inseridos. Para que a aprendizagem ocorra, é necessário que o sujeito esteja implicado no processo, utilizando-se tanto de suas experiências e relações como de seus recursos afetivos e cognitivos, na apreensão desse saber.

Quando se considera que a educação é construída nas relações e nos processos educativos estabelecidos entre os sujeitos, com base na realidade social e nas vivências que os mesmos possuem, o olhar direcionado apenas aos resultados e a desconsideração da trajetória e da dimensão humana do ensino, pode acarretar em um esvaziamento de sentido, tanto para os docentes como para os alunos.

Os mecanismos instituídos pelos governos na busca por uma melhoria na qualidade da educação ofertada, acabam por desconsiderar o processo educativo como um todo, tornando a avaliação um fim em si mesma, e não como uma forma de potencializar e auxiliar na aprendizagem, atuando de modo a estimular a competição entre as redes e intensificar processos de exclusão e seleção (ESTEBAN, 1999).

Os desempenhos das instituições nos processos avaliativos, tanto em âmbito federal como estadual, são compartilhados para com a sociedade como uma forma de responsabilização da comunidade escolar e de transparência, havendo um *ranqueamento* das instituições, e evidenciando assim, o caráter classificatório e seletivo que esses apresentam.

A responsabilização dos professores e alunos pelos resultados nos exames de avaliação externa, em conjunto com o *ranqueamento* instituído pela União, além de contribuírem para eximir o governo de suas funções para com a educação, se constituem como um instrumento de pressão sobre a comunidade escolar, fazendo com que os docentes e gestores busquem alcançar bons índices nesses testes, o que não necessariamente se reflete na aprendizagem dos estudantes, podendo se desdobrar também em uma redução do currículo, ao se estabelecer um foco maior conteúdos avaliados nos exames.

Nesta concepção, a responsabilização das escolas é compreendida então, como o dever de assumir pela performance dos estudantes nos exames sem que seja considerado outras condições que interferem no processo de ensino, atribuindo-se exclusivamente ao docente, a culpa pela aprendizagem ou não dos alunos, exercendo-se um monitoramento e controle dos sujeitos escolares (AUGUSTO, 2012).

Com isso, o processo de ensino e aprendizagem passa a ser entendido a partir da instalação e da obtenção de metas, o que na prática pedagógica dos professores pode se materializar no entendimento de que, a preparação dos estudantes para o desenvolvimento dos testes seja fundamental, devido à necessidade que se criou de obter uma boa performance nessas avaliações.

De acordo com Silva (2016, p.82)

Essa lógica acredita que essas medidas possam garantir a qualidade dos nossos sistemas de ensino, quando na verdade estimulam a competição e ranqueiam as escolas. Sem falar na redução e/ou limitação do currículo escolar que já é uma realidade no interior das instituições escolares, pois para atender às competências e habilidades que serão cobradas nas avaliações externas, elas têm explorado mais a Língua Portuguesa e a Matemática

Além disso, a publicização dos resultados, delega a sociedade civil a função de cobrar das instituições melhores resultados, culpabilizando as mesmas pelos índices ruins e desconsiderando todo o contexto social que permeia a mesma e as próprias especificidades que cada espaço e sujeitos possuem, cujos testes estandardizados e verticalizados não conseguem abarcar.

As divulgações dessas informações também atuam, em teoria, como uma forma de conferir às famílias a liberdade de buscarem as melhores escolas para seus filhos, o que acaba na realidade, por promover uma punição velada das escolas que apresentam baixa performance e também uma competição entre as instituições da rede, que se veem categorizadas em ranques e acabam por definir a sua própria qualidade a partir de critérios externos.

Em tese, a competição promovida entre as escolas da rede pública se faz como uma forma de estimular a busca pela melhoria na qualidade da educação, em que se acredita que a partir do estabelecimento de metas e de bons modelos educativos, as instituições que apresentam pontuações ruins, podem se espelhar e buscar ideias para resolver os problemas internos e assim, se aprimorarem (SOUSA, 2010)

Entretanto, tal concepção desconsidera as especificidades e o contexto cultural e social que cada escola possui, evidenciando a busca por uma homogeneização dos sujeitos e conhecimentos a modelos pré-estabelecidos e que em nada traduzem a realidade e vivências que cada instituição pode promover aos indivíduos que nela estão inseridos.

Os exames de avaliação externa, ao se basearem apenas nos resultados obtidos, não buscando com eles promover uma reflexão sobre os processos que os produziram, acabam por contribuir com o estabelecimento de processos de seleção e exclusão, e que acarretam em uma culpabilização das escolas e uma concorrência entre elas, sob o discurso da busca pela qualidade. Segundo Esteban (1999, p.67),

A dimensão da avaliação que potencializa a seleção e o controle costura a relação entre processo de avaliação e construção de qualidade. É sobre o discurso da qualidade que vêm sendo postos os focos no debate sobre a avaliação. Ao ilumina-lo coloca-se na sombra a dimensão perversa da

seleção, que passa a ser assumida como um movimento necessário para que se alcance a qualidade pretendida.

Assim, os exames de avaliação externa, inclusive o mineiro, vem sendo utilizados como uma forma de fiscalizar o conteúdo e a qualidade do ensino nas escolas, servindo como um mecanismo de prestação de contas por meio da criação de instrumentos de controle que visam induzir as instituições a buscar os objetivos e metas estabelecidos pelo governo, e a gerar resultados considerados satisfatórios, cujo foco está na produtividade e na eficácia.

Entretanto, os sistemas de avaliação externa, poderiam se constituir como instrumentos que em muito auxiliam as escolas e na criação de políticas públicas, ao possibilitarem o levantamento de informações sobre o contexto social das mesmas, abarcando questões e problemas que ultrapassam os muros escolares, e que também dizem respeito a aprendizagem dos estudantes (FREITAS, 2007)

É válido considerar que os resultados podem ser utilizados tanto como uma forma de democratizar o ensino, através da possibilidade que eles oferecem de compreensão do que realidade escolar precisa enquanto um processo social complexo e composto por indivíduos e necessidades específicas, ou atuar como um mecanismo de exclusão, ao se promover uma classificação das escolas e alunos com base nos dados gerados nos exames, e se instituir uma competição como forma de se buscar uma melhora na qualidade, em que o contexto escolar e os sujeitos são homogeneizados e os fatores sociais e o meio que eles estão inseridos, desconsiderados (ESTEBAN, 1999)

Ao promover a participação e engajamento dos alunos, professores e gestores na construção e desenvolvimento dos instrumentos de avaliação externa, tornando-os processos internos a escola, possibilita-se a atribuição de sentido a esses, que passam a pertencer a instituição e serem enxergados como uma forma de melhorar as vivências e aprendizados, refletindo os anseios e necessidades do ambiente escolar.

Nesse sentido, a análise da performance das escolas só pode ser feita a partir da reflexão sobre as questões sociais, econômicas e políticas que permeiam a mesma e dos indivíduos que ali estão inseridos, em um movimento que envolve toda a comunidade escolar e que dela se origina, como uma forma de se pensar, em conjunto, sobre as condições experienciadas pelos alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem.

A intencionalidade do poder público e dos diferentes segmentos da escola é o que irá lhe conferir sentido e permitir um (re)pensar sobre si, sendo este construído no

coletivo, a partir do diálogo, não podendo assim, se constituir desvinculado das especificidades dos sujeitos que a compõe.

Quando a razão de ser da prática pedagógica se dá externa ao profissional, se configurando como uma imposição, o sentido da mesma é esvaziado, retirando a possibilidade de construção da intencionalidade do exercício do professor e transformando o seu fazer em um ato de reprodução.

A educação ao ser uma ação social, se dá nas relações humanas e nas relações dos sujeitos com o mundo, o que faz com que ela se constitua a partir dos movimentos e construções realizadas por esses a partir da realidade, sendo assim, um processo coletivo e intrínseco aos indivíduos que a vivenciam. Eis o sentido social da qualidade e da avaliação!

4. POR DENTRO DA ESCOLA ANGICOS

Nessa seção realizamos a análise dos resultados da pesquisa de campo, apresentando o contexto da escola investigada, as salas observadas e a dinâmica de organização do trabalho em relação aos objetivos da investigação.

4.1. A ESCOLA INVESTIGADA

A Escola Municipal Angicos⁸ está localizada no Bairro Lutar, no setor leste da cidade de Uberlândia – MG. O bairro teve seu início nos anos de 1990, e era formado por três loteamentos, integrados em 1995. Segundo o levantamento feito pela Secretaria Municipal de Planejamento Urbano, realizado em 2010, o mesmo tem uma população de 18.004 habitantes.

O bairro possui desde sua origem problemas estruturais, que foram negligenciados pelo poder público sob o pretexto que era necessário o desenvolvimento da cidade e o atendimento das populações de baixa renda. De acordo com Rodrigues (2008, p. 45),

Os moradores convivem desde o surgimento do loteamento com gravíssimos problemas de infra-estrutura, como enchentes, devido à falta de rede de escoamento da água pluvial e a própria fisiologia do

⁸ Os nomes utilizados são fictícios para preservar a instituição e os sujeitos.

terreno, que, por si só, não oferece o escoamento natural desejado ou satisfatório.

Assim, desde sua criação, o bairro passou por profundas transformações e melhorias, e as conquistas sociais alcançadas, como a construção de creches, escolas, pavimentação e centros de saúde, foram frutos da luta dos moradores, através de associações de bairro, que buscavam obter seus direitos e viver em um espaço estruturado e organizado (RODRIGUES, 2008).

A Escola Municipal Angicos foi criada no ano de 2006, através da Lei complementar nº 9.298 de 28 de agosto de 2006, que aprovou a sua criação. Ela atende as populações de 7 bairros vizinhos e alguns assentamentos que estão localizados na região, recebendo alunos do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, oferecendo também, o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

De acordo com o Plano Local de Habitação de Interesse Social de Uberlândia, que estabeleceu um diagnóstico sobre a situação habitacional na cidade, visando identificar áreas de risco e que necessitam de maior intervenção do poder público, algumas regiões atendidas pela escola se encontram em situação de extrema vulnerabilidade social, sendo caracterizados como assentamento precários, que são aqueles que,

[...] carecem de direito de propriedade, e constituem aglomerações de moradias de uma qualidade abaixo da média. Sofrem carências de infraestrutura, serviços urbanos e equipamentos sociais e/ou estão situados em áreas geologicamente inadequadas e ambientalmente sensíveis. (UBERLÂNDIA, 2009, p.81 apud UNHABITAT)

Um desses assentamentos, é classificado neste documento como não consolidável, ou seja, não é possível estabelecer condições urbanísticas e ambientais condizentes com a habitação, por estar em um local considerado como área de risco, sendo necessária assim, a realocação desta população para outras regiões da cidade.

Entretanto, é válido ressaltar que, segundo Rodrigues (2008), o histórico das políticas habitacionais na cidade aponta para uma tentativa de deslocar as populações pobres para regiões estratégicas para o governo local, visando a realização de obras públicas que contribuem para os constantes processos de especulação imobiliária, que são comuns na cidade.

O perfil socioeconômico da maioria das famílias atendidas pela escola em questão é de baixa renda, e “o entorno do bairro comporta algumas áreas de ocupação irregular, que reforçam a segregação espacial desta área da cidade” (SANTOS, 2009, p.139). Ao lado da escola há uma ONG, que foi constituída enquanto tal, no ano de 2000, onde muitas crianças matriculadas na escola, realizam atividades no contra turno.

De acordo com a direção da escola, muitos alunos possuem pessoas da família presas na cadeia localizada próxima a instituição, o que contribui para que haja um alto índice de evasão escolar, visto que, quando esses familiares são soltos ou transferidos para outro local, a família toda vai junto e as crianças são trocadas de escola. Tal fato foi verificado durante as observações nas salas de aula, em que, ao fim das observações, sete alunos haviam saído da turma, sendo que dois, devido a transferência do pai para outra prisão.

Todo esse entorno e história do bairro e da comunidade não podem ser ignorados pela escola, visto que, eles fazem parte da dinâmica da mesma e exercem uma influência na forma como ela é vivenciada pelos alunos e suas famílias. A escola está inserida em um contexto social e ela se constitui a partir dos movimentos e construções realizadas pelos sujeitos dentro desta realidade, que é parte ativa do ensino, aprendizagem e da organização escolar (FREITAS, 2010)

A instituição atende nos turnos da manhã e tarde alunos do ensino fundamental I e conta com 17 salas de aula, laboratório de informática, biblioteca, quadra de esportes coberta, cantina, sala para o atendimento educacional especializado (AEE), sala dos professores e da gestão, uma área verde que possui uma horta e algumas árvores.

O pátio da escola onde os alunos se encontram no intervalo é amplo, com uma parte coberta e uma descoberta. Na primeira área há um pula-pula, mas os estudantes não podem utilizar durante o recreio, tendo um horário específico para cada turma durante o mês, e uma parte com bancos e mesas, com jogos de tabuleiros e copos disponíveis para os alunos brincarem. O ambiente descoberto, onde está a horta, não é permitido aos alunos, sendo vigiado pelas professoras para que os alunos não acessem.

Apesar de a escola ser muito grande, eles têm um espaço delimitado para ficarem, mas é um espaço bom, que tem um pula-pula e tem uns jogos de tabuleiros, de copos e que ficam disponíveis para os alunos jogarem. Tem uma espécie de pracinha, bem pequena, com uns bancos e os alunos ficam jogando dama, copos, e um que era tipo um

futebol com pregos e tinha vários alunos jogando e eles ficam bem livres no recreio, não é uma coisa tão controlada. (Registro em diário de campo na sala de aula do 5º ano vespertino, com gravação em áudio dia 09/11/2017 – quinta-feira).

A instituição atende as exigências da Lei n 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que determina normas estruturais e permitam o fácil acesso de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, sendo que, praticamente todos os espaços da escola são acessíveis, havendo apenas um degrau para a entrada na área destinada a gestão e aos professores, e que dificulta a entrada de pessoas com cadeira de rodas de forma autônoma.

Apesar da escola contar com uma área ampla e com diversas possibilidades de uso pelos alunos, como a horta e uma área gramada com algumas árvores, a utilização é muito restrita, sendo grande parte proibida para os alunos, que passam então, a se restringir as salas de aula e ao pátio interno. Assim, há uma redução dos espaços de aprendizagem e de proveito da escola, que são controlados e direcionados à sala de aula, e que limitam as potencialidades educativas que a instituição possui.

As salas de aula são espaçosas e cada uma tem, em média, 30 carteiras. Elas não contam com dispositivos tecnológicos, como por exemplo, projetores, que são de exclusividade da biblioteca e assim, quando os professores desejam utilizar tal recurso, é necessário agendar com a bibliotecária.

A escola observada possui inúmeras dificuldades materiais, que dificultam o processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo, em um dia que não havia folhas para a impressão das provas, o que fez com que a professora tivesse que passar as questões no quadro para os alunos copiarem, e isso dificultou a realização das atividades, visto que, o tempo para a resolução das questões foi pequeno e os alunos já estavam cansados devido a cópia dos enunciados (Registro em diário de campo, na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - dia 17/05/2018 – quinta-feira).

Por meio das conversas com a gestão da instituição, identificamos que o Projeto Político Pedagógico (PPP), que se faz como um guia nas decisões e idealizações da escola, foi construído de forma coletiva. Segundo a diretora, houve um esforço de se dialogar com a equipe escolar e tentar trazer suas demandas para o documento. Com relação a comunidade, a diretora afirmou que houve uma pequena participação de algumas famílias, devido à falta de interesse das mesmas (PPP, 2017).

Segundo Veiga (2009), o projeto pedagógico de uma escola deve conter os objetivos, valores e princípios que a mesma acredita e vivencia, bem como as concepções da comunidade escolar sobre os aspectos que envolvem a instituição e a educação como um todo. Com base nessas questões, o mesmo também deve abarcar as ações a serem efetivadas, sendo referência para a definição e organização de atividades e projetos educativos a serem desenvolvidos, na busca por alcançar os objetivos propostos.

O processo de planejar é fundamental para que o PPP de uma escola cumpra a sua função e possa promover a concretização de ações efetivas e que vão produzir mudanças e atender as demandas do contexto na qual a mesma está inserida. O planejamento deve ser algo intrínseco a elaboração do projeto de uma escola, possibilitando a operacionalização do todo o processo educativo e assim, se fazer como um instrumento que irá auxiliar na definição e concretização de ações e resultados, com base na realidade da instituição (VEIGA, 2009).

A compreensão de todos os aspectos que compõe a escola necessita do olhar de todos os sujeitos nela implicados, buscando-se a construção de uma visão ampla e que possibilite uma prática democrática, para e com todos. A elaboração conjunta do PPP se constitui como um instrumento que viabiliza uma gestão democrática e uma escola que seja pensada e feita por sujeitos concretos, visto que, esse dá voz à comunidade e cria estratégias de participação e envolvimento de todos nas decisões e organização da instituição (VEIGA, 2009).

O PPP que atualmente norteia a Escola Municipal Angicos foi concluído em 2016/2017, sendo fruto de discussões ocorridas desde 2012, através de rodas de conversa, escuta ativa e mini fóruns, que segundo consta no documento, contou com todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Segundo o mesmo,

Para delinear o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Angicos, houve ao longo dos últimos 03 (três) anos, momentos de discussão e reflexão sobre: qual currículo, qual processo de avaliação, quais metodologias, quais recursos didáticos, como se dão as relações interpessoais, qual forma de gestão, quais formas de participação de alunos, pais e professores, quais projetos a serem implantados, qual filosofia a ser construída, entre muitas outras indagações. (PPP, 2017, p.14)

Identificamos que foi estabelecido como um desejo da escola formar cidadãos conscientes, que tenham um compromisso ético e moral com a sociedade e a comunidade

na qual estão inseridos, buscando-se valorizar as experiências dos estudantes e trazer estas para dentro da instituição, aspecto segundo a direção difícil de ser concretizado (PPP, 2017). Como objetivo primordial, é citado inúmeras vezes no PPP, a busca por oferecer uma educação de qualidade, que possibilite os alunos terem sucesso em sua vida profissional e pessoal.

De acordo com o documento,

Continuamente, busca-se uma escola de qualidade, que valorize as experiências dos alunos, que tenha a missão de educar para a cidadania consciente. Sua visão é de ser conhecida como uma escola que educa alunos para a vida e tenha como valores a liberdade, a justiça, a cidadania, a consciência ética, o compromisso social, a democracia, a criatividade e a modernidade. (PPP, 2017, p.16)

Como principal entrave para a consolidação desses objetivos, ele traz a ausência das famílias, que segundo o mesmo, não se fazem presentes na escola e não parecem se preocupar com o desenvolvimento escolar dos filhos (PPP, 2017). Assim, percebe-se que há uma transferência de responsabilidades da escola para as famílias e uma culpabilização destas, em que a instituição se exime do seu papel de conseguir trazer a comunidade para as discussões e situações, e de atuar de forma a auxiliar na construção e atribuição de um sentido à escola.

Ao longo das observações, foi perceptível a distância existente entre a escola e a comunidade, não havendo uma relação entre estas ou mesmo um diálogo, em que a instituição, com suas práticas, se torna enfadonha para os alunos, não buscando também trazer a família para perto, se pautando na desculpa de que estas não desejam dialogar. Assim, são poucos os pais que vão as reuniões, e estas, muitas vezes, se resumem a criticar os estudantes, o que afasta mais ainda as famílias (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - 11/06/2018 segunda-feira).

É perceptível a falta de sentido da escola para a comunidade, que se materializa em muitas faltas dos estudantes e no alto índice de evasão escolar. A escola, em sua prática, busca passar um conteúdo aos estudantes, mas ao longo das observações foi possível constatar que este, muitas vezes, se faz descontextualizado e marcado por mecanismos de punição, que se utilizam dos próprios recursos e conteúdos escolares, como por exemplo, a cópia de textos (Registro em diário de campo, na sala de aula do 5º ano vespertino, com gravação em áudio - dia 09/11/2017 – quinta-feira).

Ao longo da observação observamos situações semelhantes às descritas abaixo:

A professora emprestou alguns livros e pediu para algumas crianças sentarem em dupla, mas os que não levaram, como forma de punição, tiveram que copiar todos os enunciados, as perguntas, os diálogos, tudo que estava no livro, para o caderno. (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - 17/05/2018 - quinta-feira).

A professora ficou muito irritada no início da aula. Como eu sentei perto dos alunos, os comentários deles é que eles tinham se dado mal, porque ela ia passar um texto muito grande como punição e não deu outra. Ela mandou eles abrirem o caderno e falou que ela mudou o que tinha planejado, porque eles estavam muito agitados e precisando trabalhar, e que ia passar um texto (Registro em diário de campo na sala de aula do 5º ano vespertino, com gravação em áudio - 09/11/2017 - quinta-feira).

Situações iguais a essas eram corriqueiras e evidenciam, além da falta de sentido, a relação punitiva com o conhecimento/aprendizagem. Evidencia inclusive, contradição com a concepção presente no PPP.

O PPP da escola possui uma concepção bastante embasada e cuja elaboração diz agregar conhecimentos, valores a todos em seu cotidiano, e trazer para a escola as vivências dos estudantes. Contudo, o que foi possível observar, em muitos momentos, foi um abismo entre as experiências dos alunos e os conhecimentos vividos na escola, em que, sob o pretexto de que à escola cabe garantir o conteúdo, a realidade da comunidade é deixada de lado.

Em relação a esse distanciamento, identificamos, na organização do trabalho, temas que daria para discutir muito com as crianças, sobre a realidade delas. Na sala do terceiro, tinha uma menina que morava em um acampamento do MST, outros alunos moravam em uma rua que não era asfaltada, não tinha poste de luz, em bairros de assentamento e as crianças falavam que era favela. Essa realidade não foi discutida em nenhum momento, não aconteceu relação com o conteúdo sobre “bairro”, ficou na superficialidade (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - 21/06/2018 – quinta-feira).

Com isso, percebe-se que as vivências e o contexto na qual os alunos e a instituição estão inseridos, são negligenciados e a escola promove uma artificialização dos seus conhecimentos ao não conectá-los com a vida, se isolando da realidade e não dando um significado aos saberes que ali são produzidos, como se esses não dizem respeito aos sujeitos que ali estão (FREITAS, 2003).

4.2. AS SALAS DE AULA OBSERVADAS: a avaliação informal como definidora dos lugares ocupados

Foram observadas duas salas de aula, uma do 5º ano do ensino fundamental, durante o segundo semestre de 2017, as quintas feiras, no período da manhã e outra do 3º ano do ensino fundamental, durante o primeiro semestre de 2018, todos os dias da semana e no período da tarde.

A sala de 5º ano, tinha inicialmente 30 alunos, mas durante o ano aconteceram algumas saídas e ao final tinha 24 alunos, mas as faltas eram rotineiras e, em média a quantidade de alunos era de 16. Nos dias observados, os três primeiros horários eram de matemática com a professora regente e os dois últimos de literatura e linguagens, com uma professora apenas dessa disciplina.

Os estudantes sentavam em lugares pré-estabelecidos pela professora regente, definidos no começo do ano e depois alterados no início do segundo semestre. Segundo os próprios alunos, o mapa de sala sofreu várias alterações devido às tentativas de separar aqueles que conversavam durante as aulas, já que, segundo a professora regente, a sala era considerada como sendo uma das mais difíceis da escola.

Um aluno em específico, Miguel, nos chamou bastante a atenção, em que, no início das observações da sala, ele foi apresentado por ambas as professoras, como o aluno repetente e que nada faz na sala, comentários que eram bastante comuns sobre alguns estudantes. O comportamento dele com as duas professoras era o mais marcante, sendo um aluno mudo em sala, que mal levantava a cabeça, que não interagia com ninguém e não respondia a professora durante as aulas da regente. Já com a de linguagens, ele conversava com os colegas e também com a docente, respondendo quando questionado e demonstrando estar mais confortável com a professora.

Ao revisitarmos as notas de campo constatamos que esse estudante,

[...] senta bem no canto, na última carteira perto da porta, e ele não fala nada a aula toda e nem se expressava, eu tinha achado ele meio isolado, e já na aula de linguagem, ele já estava todo “prosa”, levantando, fazendo graça e copiando as coisas do quadro. (Registro em diário de campo na sala de aula do 5º ano vespertino, com gravação em áudio - 26/10/2017 – quinta-feira).

Com o decorrer do semestre, isso ficou mais intenso, e percebemos o quanto o mesmo era exposto a avaliações informais pela professora regente durante as aulas, sendo

constantemente feito perguntas sobre os exercícios para ele, com a clara expectativa por parte da docente de que ele não iria responder, o que gerava comentários e risos na sala. Bertagna (2002), traz que há diversas formas de um professor avaliar os alunos e que não correspondem aos meios formais, sendo que, estes tipos de questionamentos, que expõem publicamente o estudante, visam a comprovação, por parte do professor, das suspeitas que o mesmo possui sobre o saber ou não do estudante, evidenciando assim, o caráter informal, classificatório e excludente que a avaliação assume em sala de aula.

Constatamos que tal situação era frequente com alguns alunos, mas com o Miguel era mais nítida a exclusão e o que a professora esperava ou não do mesmo, em que, não havia tentativas de ajudá-lo a responder, mas sim de comprovar que ele não havia feito o que ela pedia. Em uma atividade, “ela perguntou umas três vezes para ele durante a correção, e nenhuma das vezes ele quis responder e todas as vezes isso gerou risos na sala. Foi complicado, porque expôs o aluno a uma situação desnecessária” (Registro em diário de campo, na sala de aula do 5º ano vespertino, com gravação em áudio - dia 09/11/2017 – quinta-feira).

Durante as observações com essa turma, a questão dos lugares ocupados pelos alunos em sala de aula levantou alguns questionamentos sobre a forma como eles são vistos e a relação estabelecida pela professora com eles com base no local da sala em que a eles foram designados. Em geral, aqueles que foram colocados na frente eram os que possuíam mais facilidade com o conteúdo e os que ela tinha mais paciência para explicar quando dúvidas surgiam. Normalmente, eram os exemplos dados de alunos aplicados e que desejavam aprender, em contrapartida com aqueles que sentavam no fundo.

O fundo da sala, era ocupado, em sua maioria, por aqueles que não estavam conseguindo acompanhar as matérias dadas e que, não haviam tentativas por parte da professora regente, de dar um auxílio mais próximo a eles, sendo normalmente colocada a culpa pelas dificuldades nos próprios alunos, sob um discurso de que eles eram preguiçosos e não se esforçavam. Constantemente a professora falava “eles não estudam em casa e por isso, eles não estão sabendo nada.” (Registro em diário de campo na sala de aula do 5º ano vespertino, com gravação em áudio - dia 23/11/2017 – quinta-feira).

Para Bertagna (2002), sob este pretexto de que o conhecimento está disponível e é acessível a todos, a escola e os professores se isentam da responsabilidade pela aprendizagem do aluno, sendo que, “ as oportunidades são distribuídas igualmente para

todos os alunos, portanto cabe a cada um deles mediante seu esforço pessoal, atingir os méritos esperados” (BERTAGNA, 2002, p.243). Isso acarreta em uma culpabilização dos estudantes pelo fracasso escolar, legitimando a lógica meritocrática que vigora em nossa sociedade e que mascara as diferentes condições de acesso ao conhecimento e as desigualdades sociais.

Na sala do 3º ano, no começo das aulas, estavam matriculados 30 alunos, mas ao longo do primeiro semestre saíram 7 alunos. As faltas também eram comuns, mas os estudantes eram mais frequentes do que os do 5º ano, apesar de terem alguns, que as faltas ocorriam toda semana e sem explicações por parte dos pais.

Diante das questões de faltas e saídas da escola, as professoras atribuíam à falta de importância que a escola tinha para as famílias e isso se refletia na grande quantidade de faltas e na pouca participação nos eventos e reuniões escolares. Identificamos uma culpabilização das famílias pelas dificuldades apresentadas por alguns alunos e uma desresponsabilização da escola, que colocam como inútil qualquer tentativa diante do não querer das famílias. Segundo a professora,

[...] os pais não preocupam com os filhos, na reunião do bimestre foi só um pai buscar as notas e se os pais não preocupam, não vai ser ela que vai. (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - dia 11/06/2018 – segunda-feira).

Ela falou que já conversou com alguns pais sobre isso, falando que está prejudicando as notas, mas que eles não enxergam a educação como sendo uma prioridade, porque não são justificáveis as faltas e ela até falou que já ouviu que o pai simplesmente não quis levar a criança na escola. Ela falou que os pais não têm essa compreensão da escola e que aí qualquer coisa, a escola é a primeira a ser cortada. (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio 18/06/2018 – segunda-feira).

Essas situações suscitavam algumas questões: será que a escola é importante? Será que ela se preocupa em trazer a família? Ou simplesmente culpa os pais pela falta de relação? Será que a forma como a escola realiza seu trabalho, em que muitas vezes não há o estabelecimento de um vínculo com a comunidade e as vivências ali dentro se dão desvinculadas do contexto dos alunos, contribui para que as famílias não se enxerguem como sendo parte da instituição, não compreendendo a importância da mesma dentro de sua realidade?

Para Freire (1996), o conhecimento construído na prática educativa deve ser vinculado a realidade vivenciada pelos alunos, e desta forma, o professor deve respeitar e promover as vivências que estes trazem e que possuem significados subjetivos, associando-os aos conteúdos a serem ministrados nas aulas para que esses também adquiram sentidos.

Por outro lado, a alta taxa de evasão da escola também é justificada pelas professoras e pela gestão, como sendo devido ao grande número de estudantes que possuem pais ou familiares próximos, presos na penitenciária localizada no bairro. Segundo a professora regente do 5º ano, há um deslocamento das famílias segundo as transferências e reajustamentos no cumprimento das penas, e quando esses familiares são transferidos para outras cadeias, a família acompanha e se muda para o local próximo e as crianças são retiradas da escola. (Registro em diário de campo, na sala de aula do 5º ano vespertino, com gravação em áudio - dia 23/11/2017 – quinta-feira).

Na sala do 3º ano havia um aluno com autismo, Mauro, e que passava a maior parte do tempo fora de sala, caminhando com as educadoras pela escola ou na biblioteca. Tanto a professora como os outros profissionais da escola não sabiam como lidar com o mesmo, e diante desse desconhecimento e da não crença nas possibilidades de aprendizado do mesmo, esse era excluído de todas atividades escolares, não recebendo as folhas com as tarefas ou mesmo abrindo o livro ou caderno durante as aulas, “A professora entregava as folhas para todos e não entregava para ele, por exemplo, ele estava do meu lado e ela estava distribuindo a folha de português, e ela entregou para todos e chegou na vez dele, ela pulou”. (Registro em diário de campo, na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - dia 16/05/2018 – quarta-feira).

A chegada do Mauro na sala já causava uma agitação, visto que, mesmo calmo, assim que ele via a professora, já começava a chorar e querer bater nela, ao invés de acolhê-lo, a docente era ríspida e agressiva, segurando-o sempre e colocando-o na cadeira designada a ele. O aluno chorava todos os dias durante esse primeiro momento, e nada era feito para acalmá-lo, sendo que, no nosso primeiro dia, a professora já nos disse para não chegar perto dele, visto que, ele era agressivo e poderia bater. (Registro em diário de campo, na sala de aula do 5º ano vespertino, com gravação em áudio - dia 07/05/2018 – quinta-feira).

No ambiente escolar, a inclusão passa por uma ressignificação das práticas pedagógicas, dos espaços e dos tempos de aprendizagem, entendendo que há diferentes formas dos sujeitos aprenderem e vivenciarem a escola, contemplando-se assim, a pluralidade de sujeitos existentes.

Segundo Ropoli (2010, p.8),

A educação inclusiva questiona a artificialidade das identidades normais e entende as diferenças como resultantes da multiplicidade, e não da diversidade, como comumente se proclama. Trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade, pois assegurar o direito à diversidade é continuar na mesma, ou seja, é seguir reafirmando o idêntico.

O entendimento da inclusão como promoção da multiplicidade, tanto nos sujeitos como entre eles, permite que se promova o aspecto inacabado e contínuo desses, e que não se limita a regras e modelos arbitrariamente estabelecidos e que visam unir as semelhanças para excluir as diferenças. Dessa forma, dentro dessa concepção, não há um agrupamento dos alunos com base em suas características, excluindo e os rotulando por meio de uma valoração dessas diferenças.

A construção do conhecimento pelos estudantes se dá de acordo com suas formas e jeitos próprios de compreender, pautado em suas vivências e especificidades, sendo necessário refletir o que de fato cada sujeito precisa aprender e como a escola pode proporcionar a apreensão desse saber.

Os processos de exclusão do Mauro eram perpetuados pelos próprios alunos, que repetiam as frases ditas pela professora e também não se aproximavam do estudante com autismo, sendo um contato apenas para fazer graça com ele. O aluno citado não pertencia de fato a classe, e não era enxergado pelos colegas ou pela docente como sendo parte da turma, e assim, era negligenciado e tratado muitas vezes com agressividade, devido aos ataques que dava contra a professora, chamando-a diversas vezes de maluca, principalmente nos momentos em que ela gritava com a turma e ele não conseguia lidar com esses gritos, tão frequentes na rotina da sala (Registro em diário de campo, na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - dia 15/05/2018 – quinta-feira).

Os desafios a serem enfrentados no estabelecimento de uma escola que pertença a todos devem ser assumidos pelo conjunto escolar, em que as concepções que vão guiar

as práticas escolares devem estar claras aos professores e gestores, de modo a promover um processo de ensino e aprendizagem que abarque a multiplicidade de sujeitos que compõe o ambiente escolar, sendo que, de acordo com Ropoli (2010, p. 11), o “projeto imprimir uma direção nos caminhos a serem percorridos pela escola. ”

A efetivação dessas questões e uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem, passa por uma boa formação inicial e continuada dos professores e gestores da escola, da existência de condições materiais para que os docentes possam exercer a sua função, por políticas públicas comprometidas com a questão e também pelas concepções e visões de mundo que os profissionais possuem, e que fazem com que eles acreditem ou não, nas potencialidades dos estudantes.

As avaliações informais que acarretavam em processos excludentes, eram bem marcantes na sala do 3º ano, mas uma aluna em específico, Maria, diariamente era alvo de comentários e ações agressivas por parte da docente, que expunham a mesma a situações constrangedoras, que eram marcadas por uma culpabilização dela pelas dificuldades que possuía, além de serem permeados por comentários pejorativos sobre o comportamento da estudante. Ao longo das observações constatamos que,

[...] ela fica muito jogada dentro de sala, ficava lá no fundo, na última carteira perto da porta. Ela demorava muito para copiar, então quase sempre a professora apagava o lugar que ela estava copiando, e ao invés da professora tentar resolver e ajudar, ela culpava a menina, falando que ela só conversava e não queria nada da vida, ficava só olhando para o tempo e que agora já era. (Registro em diário de campo, na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - dia 04/06/2018 – segunda-feira).

Este trecho também evidencia algo distinto na relação da Maria com a docente, em que, diferentemente dos demais estudantes, a aluna começou a responder de maneira equivalente à professora, e as duas viviam em constante atrito, o que intensificava a exclusão da aluna e a afastava mais da escola, chegando ao ponto de a professora não emprestar um lápis para a aluna poder copiar. Em reação as constantes falas da professora sobre ela não fazer as atividades, não querer aprender e ser uma aluna ruim, a estudante com o passar do semestre, parou por completo de copiar, começou a desenvolver atitudes de forçar vômito dentro da sala e pedir para sair, demorando muito tempo para regressar à sala (Registro em diário de campo, na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - dia 04/06/2018 – segunda-feira).

Neste aspecto, é importante considerar que, as avaliações informais e formais se cruzam na medida em que, antes da nota final que o aluno recebe, o professor já elabora conceitos sobre o estudante e que acarretam em juízos de valor sobre o desempenho que o mesmo é capaz ou não, e que vão, pouco a pouco, sendo incorporados à nota final (BERTAGNA, 2002). Isso pôde ser percebido na turma observada, em que, antes mesmo do fim do ano, a professora afirmou que iria reprovar a Maria, visto que, para ela, a aluna não tinha condições de ir para o 4º ano, pois não se esforçava e não queria aprender. (Registro em diário de campo, na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - dia 06/06/2018 – quarta-feira).

As avaliações informais se fazem presentes na constituição da nota final (avaliação formal) dos alunos, e “sua presença se manifesta em especial relacionada ao comportamento ou ao tipo de comportamento que o aluno deveria apresentar durante as aulas (valores)” (BERTAGNA, 2002, p.253). Assim, há um ideal de postura a ser assumido pelos estudantes, e que guiava muito a relação das professoras para com os alunos, principalmente quando pensamos naqueles que, de alguma forma, iam contra as ordens dadas ou possuíam ações que não correspondiam ao que a docente desejava. Isso pode ser percebido em uma situação, onde,

Algumas crianças não quiseram fazer, uma delas foi a Maria, que nem abriu o caderno e eu fui pedindo para ela, várias vezes, em tempos diferentes, e ela me dizia que não queria fazer, até que ela decidiu começar. Para escrever os números, ela levantava para olhar em um cartaz, mas a professora brigou muito com ela, e proibiu ela de levantar da carteira, e então ela estressou e não quis fazer mais. Como não estava fazendo, ficou conversando e a professora ficou irritadíssima e mandou ela sair de sala (Registro em diário de campo, na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - dia 06/06/2018 – quarta-feira).

Assim, percebe-se que a concepção que a professora possui da aluna estava arraigada nesta relação, que mesmo quando a estudante tentava, à sua própria maneira, fazer as atividades pedidas, a docente ainda a coibia, tentando fazer com que a aluna se sujeitasse ao seu modo de gerir a turma, o que acabava por afastar novamente a aluna da sala de aula e conseqüentemente, da aquisição do conhecimento.

Algo que despertou nossa atenção ao pensarmos na organização das duas turmas, foi que os alunos que mais sofriam processos de exclusão dentro de sala, Miguel do 5º ano e a Maria do 3º ano, as professoras negligenciavam e eles mais sofriam com comentários pejorativos por parte das docentes. Além disso, ocupavam os mesmos

lugares físicos dentro de sala, sendo ambos na fileira mais no canto, perto da porta e na última carteira.

Os dois estudantes eram constantemente avaliados pelas professoras informalmente, sendo ao mesmo tempo expostos para a sala como exemplos de alunos que não se esforçavam e que nada sabiam e esquecidos nos momentos de auxílio para as atividades. O aluno do quinto ano, já havia repetido e a do terceiro, a professora já tinha declarado que a estudante seria reprovada.

As avaliações informais eram rotineiras em ambas as turmas, e esses dois alunos eram os que mais sofriam, chegando ao ponto da Maria, ao ir bem em uma prova, ter sua credibilidade confrontada pela professora, que não acreditava que a mesma teria sido capaz de ter feito sozinha,

[...] a aluna Maria conseguiu tirar uma nota boa, e a professora ficou muito indignada de ela ter ido bem e começou a falar alto, perguntando de quem ela tinha copiado, porque tinha certeza que não foi ela que fez a prova, que não tinha sentido ela ter acertado as questões, e que se na próxima prova ela ficar levantando do lugar dela, já ia zerar a prova (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - dia 12/06/2018 – terça-feira).

Para Freitas (2007), as avaliações informais se constituem como novas formas de exclusão dos alunos, que agora não mais são excluídos fisicamente da escola, permanecendo nas salas de aula, mas cria-se mecanismos que atuam por dentro do sistema, estabelecendo e direcionando os estudantes a posições e condições marginalizadas e que vão se materializando no decorrer da trajetória escolar, que “adiam a eliminação do aluno e internalizam o processo de exclusão” (FREITAS, 2007, p. 973).

A escola sob um modelo capitalista, em que as relações se pautam no individualismo e na competição, visa uma homogeneização dos alunos e uma preparação para um mercado, desconsiderando as formas particulares de cada um aprender e se expressar. Com isso, dentro do sistema capitalista, o que é considerado é um resultado mensurável, em que se atribui um valor, que no caso é a nota, para o sujeito, colocando dentro ou fora de uma norma/ padrão que deve ser alcançado.

Esta concepção escolar promove uma exclusão daqueles que não se adaptam a essa lógica, são desconsiderados pelo sistema e vão ficando a margem do mesmo. Tal exclusão, muitas vezes, ultrapassa os muros da escola e reflete em uma exclusão social, que reforça e promove as desigualdades sociais.

A compreensão que temos a respeito do processo de ensino e aprendizagem bem como da própria função social que a escola possui, influencia na forma como vamos lidar e enxergar as relações construídas e a dinâmica do ambiente escolar, principalmente quando pensamos na diversidade de sujeitos que compõe a sociedade e assim, a escola

Entender o educar como um processo de humanizar e de perceber o ser humano como um ser de possibilidades, permite que se atribua um sentido ao saber, que vai sendo construído na relação do professor com o aluno, que vão ressignificando o conhecimento e a própria realidade que vivenciam. Dessa forma, é importante que a escola esteja vinculada a vida social dos sujeitos, para que eles possam compreender a mesma e assim, transformá-la.

4.3. RELAÇÕES ESTABELECIDAS NAS SALAS OBSERVADAS: meritocracia e internalização das desigualdades

A escola se constitui como um espaço com dinâmicas e movimentos próprios, que devem retratar os desejos dos sujeitos que a compõem, sendo nela que estes produzem e reproduzem os conhecimentos adquiridos. Assim, para Canário (2006, p.66), “a produção de práticas profissionais é o resultado do modo como se cruza esta singularidade com as trajetórias individuais dos respectivos indivíduos.”

O processo de ensino e aprendizagem se relaciona intrinsecamente à relação estabelecida entre o professor e os alunos, que em conjunto vão dando sentido às vivências e construindo saberes que são significativos para ambos. A prática se dá nesse encontro com o outro, que possibilita a própria existência e razão de ser da mesma, em que, segundo Franco (2015, p.603), “as práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidade.”

O professor ao possibilitar a construção dos saberes em conjunto com os alunos, permite que esses desabrochem a criatividade e curiosidade, modificando o exercício memorizador que predomina nas escolas, possibilitando um conhecimento vinculado a realidade experiencial dos mesmos. Dessa forma, os alunos se tornam sujeitos de seu processo de aprendizado e de sua própria história.

De acordo com Freire (1996, p.30),

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a nossa capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo

A construção de espaços e saberes significativos para os alunos e professores passa por restabelecer uma conexão da escola com a comunidade local e com o contexto que ela está inserida, abrindo-a para a realidade social e para as falas dos sujeitos que a vivenciam e que a constituem, que se tornam integrantes da mesma. A participação das famílias na escola passa pela construção de um significado da instituição para as mesmas, que passam a visualizar nesta, vivências importantes para a formação dos seus filhos.

Na sala do 5º ano, a relação da professora com os alunos acontecia de modo superficial, em que ela proporcionava momentos de fala dos mesmos e conversava sobre questões referentes à rotina deles, mas sempre com um viés meritocrático, marcado pela responsabilidade que possuíam diante das dificuldades que apresentavam com os conteúdos e desconsiderava a realidade difícil que muitos ali vivenciavam.

Os estudantes demonstravam que percebem que a professora se preocupa com o aprendizado deles, dando mais os conteúdos e permitindo que eles expressem as dúvidas. Em uma das aulas,

[...] os alunos deram um feedback muito bom para a professora, falando que com relação a primeira professora que tiveram no semestre anterior, que as duas são muito bravas, mas que ela pega mais firme no conteúdo, que ela ensina melhor e que parece ter uma preocupação maior com eles aprenderem. (Registro em diário de campo na sala de aula do 5º ano vespertino, com gravação em áudio - 30/11/2017 – quinta-feira).

A professora regente assumiu a sala em setembro, devido a um pedido de remanejamento feito pela docente que assumiu a sala no início do ano. Segundo a mesma, ela não queria ter pego nenhuma sala, mas a diretora da escola insistiu e acabou aceitando, tanto que considerava a nossa presença na sala como sendo uma troca que a diretora fez com ela, em que, como foi obrigada a assumir uma sala, a gestão deu a ela alguém para auxiliar na condução dos trabalhos. (Registro em diário de campo na sala de aula do 5º ano vespertino, com gravação em áudio - 26/10/2017 – quinta-feira).

Ao longo das observações eram frequentes os discursos da professora regente sobre a realidade dos estudantes e apesar de aparentemente terem uma boa intenção, visando motivá-los e fazê-los entender a importância da escola, eram carregados de culpa

e responsabilização dos alunos pelo sucesso ou fracasso, dizendo que o contexto social em nada influenciava no desempenho escolar deles e que dependia somente do esforço individual, o êxito nas provas. (Registro em diário de campo na sala de aula do 5º ano vespertino, com gravação em áudio - 26/10/2017 – quinta-feira).

Para Esteban (1999, p. 67),

Sob o discurso da possibilidade para todos está a realidade da possibilidade para alguns, o que demanda um forte processo seletivo capaz de manter a imagem de (in)capacidade individual, sem colocar em questão a dinâmica social. O discurso ressalta os mecanismos de inclusão, mas a prática oculta/revela a prevalência dos processos de exclusão.

A propagação de um discurso que coloca o conhecimento como disponível a todos, dependendo então, da capacidade e esforço de cada um para alcançá-lo, dificulta as possibilidades de reflexão e de luta para a transformação da realidade social, reforçando o *status quo* e formando sujeitos passivos, que se veem massacrados diante das desigualdades sociais e da culpa pela sua situação socioeconômica, mascarando os processos de exclusão e marginalização vivenciados por eles.

Na prática pedagógica, é preciso que haja curiosidade e inquietação tanto no professor como dos alunos, para que estes questionem, busquem e atuem sobre a realidade, e assim estejam dispostos a vivenciar as situações que emergem desta relação. O educador deve criar as condições para que os educandos experimentem o pensar e problematizem as situações que vão surgindo deste movimento (FREIRE, 1996).

Os discursos e práticas da docente eram marcados por uma naturalização das condições sociais dos estudantes, provendo uma anulação dos tempos e situações históricas que foram construindo a sociedade da forma como temos hoje, e que assim, encobrem e legitimam as desigualdades sociais, colocando-as como sendo impossíveis de mudança. Isso pode ser percebido em um episódio ocorrido em sala de aula e registrado no diário de campo,

Além da naturalização com relação a escravidão no Brasil, foram frases muito complicadas, ainda mais quando a gente pensa que é para uma sala majoritariamente negra, porque veio de uma questão assim: ela perguntou por que que os portugueses usaram os africanos aqui no Brasil? E quando os meninos falaram que era porque os portugueses eram preguiçosos, ela ficou muito indignada, falando que isso não está em nenhum livro, e ela falou...ai... Ela falou que eles usaram mão de obra (sim, mão de obra) escrava da África, porque aqui não tinha mão de obra. Essa foi a justificativa (...) Ela falou que foi um período muito cruel, mas numa extrema naturalização, tanto que ela foi explicar sobre o Nelson Mandela, e ela falou do apartheid como sendo uma simples separação, que os negros não tinham os mesmos direitos, mas ela não

considerou o quão excludente e massacrante foi e muito menos o porquê daquilo. Aí ela falou que ele conseguiu unificar os movimentos, e ela falou que...sério, é muito difícil... ela perguntou de novo de onde que os negros viravam escravos? E ela falou que eles já eram escravos na África, que eles já viviam em condições precárias na África, então...eles vieram para cá e só permaneceu do jeito que era... (Registro em diário de campo na sala de aula do 5º ano vespertino, com gravação em áudio - 16/11/2017 – quinta-feira).

Com isso, percebe-se que para além da naturalização e superficialidade com que alguns temas eram abordados, há a marca das concepções que a professora possui na forma de conduzir as aulas. Os discursos proferidos sobre a questão racial eram carregados de preconceitos e estereótipos, ignorando o histórico e social que engendrou todo o processo de escravidão e que tem consequências até hoje, sendo transmitidos aos alunos pelo viés que a docente acreditava e que contribui para uma legitimação de um discurso meritocrático e excludente, ao não considerar as atrocidades vivenciadas pelos negros durante a escravidão e que reverberam hoje nos mecanismos de desigualdade.

Acreditamos que a educação deve se constituir como um repensar e uma compreensão das estruturas sociais e de suas construções históricas, visando a formação de sujeitos críticos e engajados na luta por torná-la mais justa e igualitária, possibilitando uma conscientização a respeito da sociedade que estes estão inseridos (FREIRE, 1996).

Por outro lado, a relação entre os estudantes era de extrema cooperação e empatia, havendo muitas trocas entre eles e auxílios durante as atividades, quando era permitido pela professora. Havia uma integração entre os alunos, e apesar de alguns conflitos ocorridos, não era perceptível uma competição por notas ou um individualismo.

No fim do semestre eles organizaram, em parceria com a professora regente, uma confraternização de despedida da escola, e nas conversas sobre como seria feita a divisão dos gastos, um dos alunos disse que não poderia dar os R\$5,00 combinados, pois os pais estavam desempregados e que ele poderia levar apenas R\$2,00. Diante disso, os demais se mobilizaram para ver quem poderia levar um pouco a mais para compensar aqueles que não teriam condições de pagar o valor combinado, sendo tudo feito na base do diálogo. Constatamos que mesmo a condição financeira da maioria dos alunos da sala não ser boa, eles se ajudam e conseguiram realizar a despedida, com cachorro quente, refrigerante e bolo, sendo esse último, pago pela professora. (Registro em diário de campo na sala de aula do 5º ano vespertino, com gravação em áudio - 05/12/2017 – quinta-feira).

A docente de linguagens possuía uma relação muito ambígua com eles, visto que, ao mesmo tempo que os deixava mais livres e permitia conversas, se mostrando aberta ao

diálogo, os punia com a cópia de textos imensos e não parecia se preocupar em passar os conteúdos para eles, sendo uma aula muito vaga e que aparentemente, em nada acrescentava, sendo que, a resposta deles a esse comportamento, era de desconsiderar, muitas vezes, a presença dela na frente da classe e não fazerem nada também.

No primeiro dia das observações da turma do 3º ano, a pedagoga da escola ao nos acompanhar até a sala, disse que diante das dificuldades que a escola apresentava na aquisição da leitura e escrita por parte dos alunos, eles iriam começar um projeto de alfabetização, todas as quartas-feiras, e ficaríamos na sala onde estavam os alunos que tinham mais dificuldades nesses quesitos.

Este projeto consistia, segundo a professora, em separar aqueles alunos que não estavam conseguindo avançar na leitura e escrita, colocando-os em uma mesma sala, para que dessa forma, eles pudessem ter mais atenção e assim, evoluir nesse processo. As aulas eram desenvolvidas a partir de uma apostila, que foi elaborada pela professora regente da sala observada, e os exercícios se baseavam na repetição e memorização das letras do alfabeto e das sílabas, sendo destinadas 5 páginas para cada grupo silábico, com exercícios que priorizavam a cópia exaustiva das sílabas e com textos vazios de sentido, que atuavam de modo a apenas, reforçar o conteúdo silábico.

Inicialmente não foi dito pela professora que a sala em questão era dos alunos com dificuldade, mas pela forma como foram conduzidas as aulas, evidenciaram a motivação dessa separação, como por exemplo, “O tempo todo a professora falava que eles precisam aprender a ler, porque os outros meninos já sabiam e eles não podiam ficar para trás”(Registro em diário de campo, na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - dia 09/05/2018 – quarta-feira).

Um episódio muito marcante dessa questão, foi que, no primeiro dia de uso da apostila, havia mais alunos que materiais, o que deixaria alguns alunos sem a apostila. A docente, extremamente irritada, começou a tomar a leitura de todos para ver quais tinham condições de voltar a sala de origem, para que ficassem apenas 30 alunos, que era a quantidade de material disponível, expondo alto alguns alunos e deixando claro que aquela sala era daqueles que estavam ruins na leitura e escrita. (Registro em diário de campo, na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - dia 23/05/2018 – quarta-feira).

Nesta turma, a relação da professora com os estudantes se dava restrita à transmissão do conteúdo, não havendo momentos de conversas ou mesmo de discussões sobre as matérias, visto que, era algo unilateral, da docente para os alunos. As aulas eram marcadas por uma rigidez, que não permitia o diálogo entre os estudantes e nem o sair do lugar estabelecido.

Para Freire (1996), os educadores devem saber ouvir os alunos para que juntos, reflitam sobre a realidade e as formas como a sociedade se dá, sempre falando com eles e não para eles, demonstrando o real exercício da democracia e valorizando o que os educandos tem a dizer sobre suas vivências e saberes, estando em “permanente disponibilidade a tocar e ser tocado.” (FREIRE, 1996, p.131)

A professora regente era muito rígida e as vezes, até agressiva, sendo constante a presença de gritos e batidas na mesa ou no armário visando o silêncio da turma. A aula se restringia a passar a matéria no quadro, o que não representava, necessariamente, aprendizagem, e nem em uma ida as mesas para auxiliar os alunos, sendo rotineiro que, após escrever o conteúdo no quadro, ela sentar em sua mesa e esperar eles acabarem de copiar.

Apesar disso, foi a professora que mais demonstrava uma intenção de, pelo menos, passar o conteúdo, mesmo que isso não significasse que eles estivessem aprendendo, em que a culpa então, era colocada na falta de esforço e vontade dos alunos, já que ela passava a matéria. O discurso meritocrático também era predominante na sala, sendo ressaltado a responsabilidade diante da situação escolar que eles possuíam e a isenção da escola e do social dessa culpa.

A naturalização das condições sociais e econômicas dos estudantes também era algo muito presente na prática das professoras deste turma, em que, mesmo, às vezes, se promovendo questionamentos sobre questões próximas a realidade dos estudantes, não havia uma problematização dos fatos, colocando-os como dados, o que constrói nos alunos, uma visão de impossibilidade de mudanças. Isso pode ser visto no seguinte registro do diário de campo,

A prova foi sobre moradia. Eram perguntas assim “de que são feitas a maioria das casas do seu bairro?”. Tinham algumas opções para as crianças marcarem. Mas teve uma pergunta que me chamou a atenção, mas mais ainda, não se ter discutido a respeito da pergunta. Era assim “você acha que todas as pessoas têm moradia, tem uma casa?”. Todas as crianças, praticamente, responderam que não, mas eu achei tão simplista, porque tá, nem todas as pessoas tem moradia, mas não se discutiu hora nenhuma sobre isso, sobre o porquê de algumas pessoas

não terem casa, o porquê de pessoas terem casas muito grandes ou várias casas, e outras não terem nada, ou mesmo o motivo dos diferentes tipos de casa, o porquê de terem pessoas que tem casas de lona ou madeira e outras de tijolo, não teve essa discussão, foi simplesmente você acha que todas as pessoas tem casa e fim sabe (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - 17/05/2018 – quinta-feira).

Percebe-se que mesmo quando se estabelece uma possibilidade de conversa sobre a vida e a realidade social, a escola se fecha, se desvincula do mundo e se isola, naturalizando seus fenômenos e não possibilitando que os alunos reflitam sobre suas próprias condições existenciais. Segundo Gentili (2005, p.42),

A escola deve contribuir para tornar visível o que o olhar normatizador oculta. Deve ajudar a interrogar, a questionar, a compreender os fatores que historicamente contribuíram na produção da barbárie que supõe negar os mais elementares direitos humanos e sociais as grandes maiorias.

Algo muito marcante nessa turma era a reprodução por parte das crianças dos comentários e comportamentos da professora regente, em que, em vários momentos que ficamos sozinha com eles, gritavam uns com os outros, mandando os colegas calarem a boca, exatamente igual a professora fazia e ao verem nossa postura diferente, nos perguntavam por que não gritávamos e nem mandávamos eles sentarem. (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - 15/05/2018 – terça-feira).

Constatamos que a internalização desses comportamentos, vai formando o conceito que eles possuem de escola e de professora, sendo vinculados a comportamentos rígidos e a mecanismos de punição, que se materializam na forma como lidam com as atividades e com o tempo deles na escola, como algo penoso e muitas vezes, massacrante. Assim, muitas vezes, como resposta ao constante uso do conteúdo como punição ou à enorme repetição, eles faziam as atividades por fazer, para ficarem livres, poderem ir para o recreio ou embora. (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - 04/07/2018 – quarta-feira).

Para além da relação com a escola, os estudantes também repetiam entre eles os comentários e atitudes da professora para com alguns, reproduzindo processos de exclusão, que se intensificavam e geravam cisões entre eles.

De acordo com Bertagna (2002, p.254 apud Pinto, 1994 e Bertagna, 1997),

A informalidade, tanto observada como anunciada, particularmente pelos pré-julgamento, pelos rótulos, marcam consideravelmente os

alunos, pois os colegas de classe assumem os julgamentos realizados muitas vezes pelo professor, passando a aceita-los e a incentiva-los.

Os alunos possuíam mais quatro professores para além da regente, sendo de artes, educação física, ensino religioso e uma para história e geografia. As aulas de educação física e ensino religioso ocorriam na sexta feira nos três primeiros horários, sendo que a primeira era a preferida dos alunos e em todas as observações, eles possuíam uma boa relação com o professor e não ocorreram problemas durante as atividades propostas. Já a docente de ensino religioso era bem inflexível com os estudantes e em geral, as aulas eram monótonas e não haviam conteúdos trabalhados, sendo mais músicas religiosas, normalmente católicas e desenhos.

Já o professor de artes, que tinha dois horários na terça-feira, possuía uma relação melhor com os alunos, havendo mais diálogo e uma relação mais próxima. Durante todo o primeiro semestre ele ficou responsável por realizar um festival de paródias na escola e, por isso, em todas as aulas estava envolvido com essa proposta e não desenvolveu nenhum projeto com as crianças. Na maioria das aulas, ele saía para decorar o pátio e ficávamos com as crianças na sala, sem nenhuma atividade direcionada.

Não havia disponibilidade de materiais para as crianças trabalharem, sendo utilizado apenas os lápis que elas recebem no kit da prefeitura e a realização dos desenhos foram sempre decididos pelo professor, mas que no final, em sua maioria, não foram utilizados para o festival de paródias. Assim, a restrição do trabalho aos eventos e a falta de materiais diversificados, faz com que a disciplina fique muito limitada e não explore todas as possibilidades que possui.

Um episódio que aconteceu durante as observações e que evidencia o quanto o discurso meritocrático guia as práticas dos professores na escola, foi que, após uma aula em que o professor de artes se desequilibrou e foi bastante rígido com os alunos, ele decidiu fazer uma roda de conversa na semana seguinte, para conversar sobre o comportamento deles na escola. Esse momento não foi aberto aos dizeres das crianças e se tornou mais um monólogo, em que contou uma história que evidenciava que o sucesso de cada um, dependia exclusivamente do esforço e vontade individual, além de desvalorizar profissões que exigem menos estudos, como por exemplo, caminhoneiro e pessoas que concertam celulares, o que foi bastante complicado, visto que, são trabalhos que fazem parte do cotidiano dos alunos. (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - 03/07/2018– terça-feira).

Acreditamos que a educação deve possibilitar ao indivíduo o aprender a pensar para que ele possa assim, romper as barreiras que se impõem na transformação da sociedade. Ao promover um descortinamento da realidade e do saber, há uma ampliação da percepção do meio e do seu entorno, levando o homem a enxergar de forma clara o quanto podemos ser reprodutores diretos de uma ideologia dominante, mas que também podemos ser motores de sua modificação (FREIRE, 1996). E, práticas como as apresentadas acima, ainda que inconscientes, tendem à manutenção do *status quo*.

Acreditamos que o ensinar faz parte do humano e como tal necessita do afetivo tanto nas relações entre os sujeitos como na elaboração do conhecimento, em que o professor deve estar aberto ao diálogo e comprometido com aquilo que está sendo vivenciado nas práticas educativas. A educação é uma forma de intervir no mundo, e dessa forma, deve estar vinculada com as vivências dos educandos de modo a permitir uma compreensão da realidade pelos mesmos.

4.4.A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA SALA DE AULA: a falta de sentido retratada na metodologia e no conteúdo trabalhado

No decorrer do trabalho assumimos a concepção que a educação tem como objetivo primordial a conscientização do aluno a respeito da realidade que ele vivencia, desnaturalizando tais situações e colocando-as como passíveis de transformação. Assim, a educação consiste em uma reflexão sobre a realidade existencial e uma compreensão das estruturas sociais, bem como do porquê e como estas se dão na sociedade, para que possamos modificá-las e torná-las mais justas e igualitárias (FREIRE, 1996).

Um ensino e aprendizagem que tenha significado para o professor e alunos, e que possibilite uma conscientização e compreensão acerca da realidade que eles vivenciam, passa por uma vinculação desse conhecimento ao contexto socioeconômico e cultural que os mesmos estão inseridos, que lhes permita refletir sobre suas vivências e experiências, tanto em um nível individual como coletivo, e assim, intervir nesta realidade para transformá-la.

Na turma do 5º ano foi possível acompanhar duas professoras, e com isso, presenciemos dois comportamentos completamente diferentes dos alunos. Com a professora regente, a sala era silenciosa e os estudantes mal levantavam dos lugares ou

conversavam uns com os outros, sendo notável o desânimo e apatia diante dos conteúdos e da própria rotina das aulas. Já com a professora de linguagens, era uma sala viva, com mais trocas entre os alunos e também mais conversas e eles demonstravam uma maior felicidade de estar ali (Registro em diário de campo na sala de aula do 5º ano vespertino, com gravação em áudio - 26/10/2017 – quinta-feira).

Contudo, apesar de a metodologia de ambas ser parecidas, com a utilização de muita cópia e repetição de exercícios, a professora regente tinha uma questão de conteúdo mais presente do que a de linguagens, sendo que, nas aulas desta última, havia pouca abordagem das matérias e os alunos ficavam mais livres e assim, com menos atividades a fazer e menos conteúdos trabalhados.

Esta questão de garantir que os estudantes tenham acesso ao conteúdo se faz imprescindível quando pensamos que o conhecimento, em nossa sociedade, é um instrumento de poder, permitindo aos sujeitos compreender e atuar na realidade. Esse saber que aqui nos referimos, é o que Young (2007) chama de conhecimento poderoso, que envolve o fornecimento de “ explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p.1294), o que não significa uma educação conteudista, mas sim que possibilite a apropriação, por parte dos alunos, do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de saberes que se relacionam à sociedade e a realidade dos estudantes.

Na aula de linguagens, a maioria dos estudantes não copiava o que ela passava, e a própria professora não evidenciava uma preocupação com isso ou com a transmissão dos conteúdos, usando muito mais da cópia como uma forma de punição para quando eles extrapolavam na conversa.

Algo muito marcante na escola observada e em ambas as turmas é a falta de sentido para os alunos e suas famílias. O trabalho desenvolvido quase sempre acontecia de maneira desvinculada da realidade da comunidade e não retratava as experiências dos estudantes e os saberes produzidos por eles em seus contextos. A metodologia utilizada pelas professoras, a forma de conduzir os conteúdos a serem ensinados não evidenciavam um senso de coletivo, de pertencimento e compreensão da escola como sendo algo que é de todos.

A organização do trabalho parecia isolar a escola da vida, o trabalho quase sempre era artificial e sem sentido para os sujeitos, docentes e discentes. Identificamos que a

maneira como as aulas aconteciam retirava o desejo e a vontade dos professores e alunos, que se viam perdidos diante de uma realidade escolar estéril. Segundo Freitas (2010, p. 93),

[...] o medo que a escola tem do seu entorno, do seu meio, advém do fato de que o meio ensina, o meio educa. E educa e ensina pelas contradições que contém em si, incluindo as lutas sociais que nele (aberta ou encobertamente) se realizam. Se a escola permitisse que as contradições de seu entorno penetrassem nela, ela jogaria seus alunos no interior destas lutas e contradições. Logo, estaria engendrando estudantes que pensam e se posicionam frente a tais lutas e contradições

Tal concepção pode ser percebida em uma situação que ocorreu durante as observações na turma do 3º ano, em que,

Um assunto muito forte hoje no início da aula foram os ônibus queimados, porque colocaram fogo em um ônibus no Lutar ontem e em outro perto do Parque do Sabiá. As crianças estavam falando muito sobre isso e começaram a falar sobre essas questões, que são muito recorrentes ali no bairro, conversamos muito sobre a violência, da situação das ruas que eles contam que, na casa deles, as ruas não são asfaltadas...esses temas do bairro, da comunidade, que são muito presentes na fala deles, mas a professora não traz para a aula e nem deixa eles conversarem sobre, tanto que ela cortou nosso assunto e começou a aula. (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - 05/06/2018 – terça-feira).

Percebe-se que a escola não entende como sendo sua função o questionar e refletir sobre a realidade social, sobre as situações e condições da comunidade na qual a mesma está inserida e onde seus alunos constroem aprendizados, contribuindo para anular este entorno, ignorando sua existência e não compreendendo assim, que ele penetra seus muros e influencia diretamente na sua dinâmica.

Freitas (2010) compreende que isto ocorre pelo fato de que a escola dentro dessa lógica social capitalista, tem a função de subordinar os sujeitos ao sistema, não possibilitando que estes pensem criticamente sobre ele, de modo a evitar o seu questionamento e, com isso, sua mudança. A escola capitalista não busca a formação de sujeitos engajados socialmente, que compreendem e busquem alterar a organização excludente e desigual na qual se assenta a nossa sociedade, mas sim produzir sujeitos conformados e incluídos a este padrão, ao “mundo do consumo”.

Neste isolamento e falta de sentido na qual a escola se produz, criando barreiras que afastam a comunidade e a realidade social de sua dinâmica, a metodologia empregada

pelos professores também se reduz e artificializa, tornando-se algo mecânico, pois busca apenas uma reprodução de um conhecimento a ser memorizado pelos estudantes, e que também vai colocar todos em um mesmo ritmo, um mesmo padrão. Em várias aulas a professora,

[...] o tempo inteiro, passava conferindo se as crianças estavam fazendo junto com ela, porque não podia fazer nenhuma na frente dela e ela me proibiu de ajudar quem quisesse fazer primeiro, que não era para eu ler uma questão que estivesse na frente da que ela estava. (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - 06/06/2018 – terça-feira)

Essa submissão a que os alunos são infligidos, tornando-se dependentes de uma ordem e subjugados à uma autoridade, vai sendo introjetada por eles e formando a imagem que eles constroem de si mesmos. Dentro dessa lógica, formamos sujeitos que não possuem autonomia para se posicionar diante da realidade e tomar suas próprias decisões, que se veem impelidos aceitar aquilo que lhe é ordenado e que está posto, não vislumbrando outras possibilidades de ser e de fazer.

Para Bertagna (2002, p. 233),

Soma-se a essa forma de compreensão do trabalho outra característica que é a do trabalho alienado, próprio do modo de produção capitalista. O aluno não tem possibilidade de decidir o que produzir, pois a determinação do conteúdo e da aprendizagem é realizado por outro.

A impossibilidade de se assumir enquanto um ser único, capaz de se posicionar e ser ativo no processo de construção e apropriação do conhecimento, faz com que a escola e o próprio saber não sejam significativos para os estudantes, que não controlam o seu tempo e nem as formas de se relacionar com o outro e com os conteúdos, em que a escola, ao longo do trajeto acadêmico dos alunos, vai docilizando os estudantes e preparando-os para as condições de trabalho e produção capitalista (BERTAGNA, 2002).

Isto pode ser percebido no seguinte relato do diário de campo, em que

A professora apagou o que Celio fez e falou gritando com ele que não era para ir fazendo os outros exercícios, brava mandou ele calar a boca, e falou que não era para fazer sozinho, que era junto com ela e que era para fazer só o que ela mandasse (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - 23/05/2018–quarta-feira).

A falta de sentido na dinâmica escolar, muitas vezes, faz com que os alunos não se sintam motivados a realizar as atividades propostas, desenvolvendo-as apenas para ficarem livres e cumprirem as determinações dos docentes, algo que era muito marcante

na rotina das duas salas observadas. Em contrapartida a isso, em um dia que faltou energia na escola, a professora do terceiro ano se viu sem possibilidades de realizar o que havia planejado e decidiu, ao ouvir a sugestão de uma aluna, deixar que elaborassem uma paródia sobre o tema que estava sendo estudado, houve um envolvimento imenso de todos os estudantes, que continuaram a trabalhar mesmo durante o recreio, o que fez com que a docente mantivesse a atividade mesmo com o retorno da energia (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - 28/06/2018– quinta-feira).

A metodologia de trabalho das professoras, em ambas as turmas, era marcada pela repetição e cópia, com a utilização de textos simples e que faziam pouco sentido para os estudantes tendo apenas a função de reafirmar o conteúdo trabalhado. Uma atividade que evidencia tal realidade era de singular e plural, em que, eles tinham que passar as frases para o plural, “uma frase que era com come, o aluno respondeu com a frase assim “os tatus comem formiga” e perguntou se tinha que colocar o “s” no final da palavra comem” (Registro em diário de campo na sala de aula do 5º ano vespertino, com gravação em áudio - 23/11/2017– quinta-feira). Assim, percebe-se a falta de sentido que as atividades passadas tinham para os estudantes, cumprindo muito mais a função de reprodução, tanto de conhecimentos como de comportamentos.

Neste aspecto de repetição, controle e submissão, os conteúdos eram trabalhados de modo a estabelecer tempos e momentos definidos para cada situação, fragmentando-se os saberes e definindo o que é válido ou não. O conhecimento transmitido pela escola dentro dessa lógica é por si só selecionado e tem em seu cerne, a homogeneização e exclusão, por desconsiderar a pluralidade de contextos e realidades, que constroem saberes diversos e múltiplos. (ESTEBAN, 1999)

O acesso ao conhecimento, compreendendo este como algo histórico e político, possibilita aos sujeitos um olhar crítico sobre a sociedade, de modo que estes construam novas formas de entender e vivenciar o mundo. Educar se constitui como um ato de humanizar, de dar “um sentido ético, isto é, solidário, cuidadoso com a dignidade do ser humano e do mundo” (GENTILI, 2005, p.100)

A negação desse saber aos alunos foi algo bastante marcante nas observações nas duas turmas, seja sob o pretexto de que eles não seriam capazes de compreender o conteúdo, seja de forma indireta, por meio de metodologias que não alcançavam os estudantes, devido a sua forma mecânica e vazia. Tal concepção pode ser identificada na

fala de uma professora do 5º ano, em que, a professora disse que “tem uns conteúdos que são muito avançados para eles e que por isso mescla com outras fontes que ela busca, quando tem um exercício assim, pula, porque acha que eles não estão prontos para isso” (Registro em diário de campo na sala de aula do 5º ano vespertino, com gravação em áudio - 09/11/2017 – quinta-feira).

Neste aspecto, o entendimento que a escola possui sobre a comunidade na qual ela está, também influencia na forma que os professores e a gestão lidam com as famílias e com o conhecimento que eles devem possuir ou não. O estigma de ser um bairro de periferia guiava muitas práticas e falas dos sujeitos, que lidavam com os estudantes e seus familiares com base em julgamentos e preconceitos, que se materializam na sonegação deste saber. Isto pode ser percebido nestes trechos do diário de campo, que retratam a fala da professora do 3º ano, que

Ela me falou que quando chegou, uma das coisas que mais a chocou, foi a coordenação, falar que não era para ela preocupar muito não, porque os alunos lá não sabiam mesmo ler e escrever, mas que não tinha muito a ser feito, porque as famílias ali do bairro não participam, não estão nem aí e a escola não consegue fazer nada (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - 28/06/2018 – quinta-feira).

Ela falou que é muito difícil ali, porque a direção da escola, a gestão, não tem nenhuma preocupação com a aprendizagem dos alunos... Eles nivelam por baixo mesmo, a escola compreende que os alunos não dão conta e os próprios professores lavam as mãos. Ela falou que no início do ano foi muito tenso, porque os alunos tinham dificuldade de cortar as folhas da atividade (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - 28/06/2018 – quinta-feira).

A naturalização desses mecanismos de controle, seleção e exclusão, fazem com que os sujeitos não visualizem uma possibilidade de transformação da sociedade, se sentindo presos e culpados pela condição socioeconômica que possuem, eximindo o papel da escola e do Estado dentro desse contexto, que ao mesmo tempo que selecionam um saber válido, estabelecendo como sendo sua função a transmissão desse, ao se isolar da vida e da comunidade, tende a sonegar esse conhecimento, seja por meio de métodos massacrantes que afastam os alunos da sala de aula, seja por não julgá-los capazes de aprender o mesmo.

Com isso, o educador deve promover, primeiramente, uma reflexão sobre a sua prática para que ele atue de forma crítica e assim, forme sujeitos conscientes, ativos e que visem uma modificação da realidade que estão inseridos. O conhecimento deve ser

entendido como um processo a ser construído em conjunto, onde professor e aluno ressignificam suas funções e promovem uma educação que seja transformadora (FREIRE, 1996).

A metodologia diz muito sobre a forma como as docentes compreendem a educação e as potencialidades que os alunos possuem ou não, sendo que, a ideia de que a transmissão dos conteúdos, passando-os no quadro, é o suficiente para a aprendizagem, evidencia o entendimento de que, o saber está disponível e que, portanto, cabe ao estudante se esforçar para aprender, o que gera uma responsabilização deste pelo sucesso ou fracasso escolar, mascarando a seleção dos conteúdos, o método empregado, e a própria organização da escola e da sociedade que intensificam os processos de exclusão vividos pelos alunos em sala de aula.

A rotina em sala de aula nas turmas observadas era esvaziada de sentido, pois se resumia a cópia das atividades passadas pela professora, que também tinha seu exercício docente esvaziado, ao ter que cumprir um cronograma elaborado externamente, que não considerava a realidade e o ritmo da turma. Isto pode ser percebido nesses dois trechos do diário de campo:

Ela até me mostrou o plano de curso do ano com os conteúdos e eu fiquei muito indignada, porque é muita coisa por bimestre, não tem noção nenhuma da realidade de sala de aula para montar um plano de curso daqueles, porque não tem como você dar aquele tanto de conteúdo sem nem ter o básico ainda. A gente estava conversando, ela já teria que começar a dar multiplicação, mas eles ainda não entenderam nem a adição e subtração, então como trabalhar, não tem como (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - 18/06/2018– segunda-feira).

Eu fui explicando a atividade para a aluna Cecilia, mas ela não fazia ideia de como fazer, ela estava só copiando do quadro e como a professora não passou no quadro esse, ela ficou super perdida, e eu até falei com a professora sobre, mas ela só me falou que a aluna não presta atenção (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - 17/05/2018– quinta-feira).

As disciplinas mais trabalhadas em ambas as turmas, eram português e matemática, correspondendo a 52% do total dos horários na semana. Neste aspecto, é válido considerar que são essas as duas matérias exigidas nos processos de avaliação externa, e que, apesar de aparentemente a escola não guiar sua rotina para atender as demandas desses exames, o currículo por si só, sofre a influência desses mecanismos de avaliação.

Segundo Freitas (2012 apud Ravitch, 2011), a redução do currículo é uma das consequências dessas políticas de avaliação externa, visto que, ao incluir determinadas disciplinas e excluir outras, promove-se um direcionamento do ensino a aquelas que serão cobradas, em que as “avaliações geram tradições” (FREITAS, 2012) que se naturalizam de tal forma, que os atos derivados pelas mesmas, nem sempre são conscientes dentro das escolas.

Freitas (2012) afirma que com esse estreitamento do currículo, as escolas têm ignorado as outras dimensões formativas, como por exemplo: a criatividade, as artes e a cultura; a afetividade e o desenvolvimento corporal. Assim, segundo este autor,

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

Acreditamos assim, que as definições e organizações da escola devem partir dos sujeitos, da forma como eles entendem e vivenciam a realidade escolar, com base em suas experiências neste ambiente e na comunidade. A verticalização destes processos, que se dão de fora para dentro da instituição, faz com eles não sejam apropriados pelos indivíduos, que não enxergam um sentido nessas medidas, por não dizerem respeito a eles e nem ao contexto na qual a escola está inserida.

Para Freitas (2010), a formação de sujeitos engajados e comprometidos com a transformação da realidade social passa não apenas pelo acesso ao conhecimento, que lhes dará instrumentos para lutar por uma sociedade mais justa e igualitária, mas também pela conexão da escola com a comunidade e com a vida social, visto que, é nessa que se encontram os embates e problemas sociais.

Neste sentido, “se queremos formar lutadores por uma nova sociedade, haverá que formá-los a partir da realidade das lutas sociais que se encontram na prática social. Teremos que abrir a escola para a “vida” ” (FREITAS, 2010, p.97). Assim, a escola deve ser feita nos espaços sociais, visando uma formação que se construa no seio das contradições e lutas desta.

O ensinar requer uma parceria entre os sujeitos na busca por um conhecimento que vise a promoção de uma transformação social, que ao estar vinculado com a realidade

vivenciada pelo professor e alunos, possibilita uma desnaturalização das estruturas sociais, e assim, a sua modificação.

Educar é um caminhar junto, é construir um saber significativo, que diz respeito ao coletivo, ao enxergar e ouvir o outro, que se faz no encontro dos sujeitos, intrinsecamente à vida e as suas contradições e lutas, sendo que, um “conhecimento que não é compartilhado é vazio” (GENTILI, 2005, p.103). Assim, é necessário a compreensão de que há diferentes formas de se aprender, em que a crença nas potencialidades e na curiosidade dos alunos se faz fundamental ao exercício docente.

4.5 AVALIAÇÃO: instrumento de normalização da exclusão?

Algo muito recorrente na turma do terceiro ano foi que os alunos que normalmente tiravam notas ruins ficavam com muito medo de fazer a avaliação e já começavam a alterar o comportamento apenas com o aviso de que haveria prova, visto que, a nota obtida nos testes vinha para reforçar o estigma, já estabelecido por outras avaliações ao longo da trajetória escolar. Aqueles que se saíam bem, encaravam a avaliação de uma forma positiva e não tinham esse medo, porque a nota reforçava algo bom. Mas, e aqueles que não iam bem? É para eles que a avaliação assume uma forma mais cruel.

Para Bertagna (2002, p.240),

A nota torna-se legitimadora da posição que o aluno ocupa na classe, na escola (...). As notas acabam por gerar competição e delas os alunos se servem para propagar o seu valor. Os alunos passam a ser categorizados em função das notas e associam as mesmas a sua imagem e auto-estima.

A nota, neste aspecto, passa a quantificar o aluno, a atribuir um valor a ele e reflete na maneira como enxerga a si mesmo, influenciando na formação da sua auto imagem, e que também passa a ser em relação aos outros, pois se estabelece uma comparação entre as notas obtidas pelas crianças, o que estimulava a competição e um individualismo, como em um exemplo que aconteceu na sala do 3º ano, em que, um aluno, ao ter tirado uma nota baixa na prova, ficou extremamente chateado, chegando a chorar quando percebeu que os outros estudantes haviam se saído melhor.” (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - 07/06/2018– quinta-feira).

A avaliação vem cumprir então, o papel de medir e verificar a aquisição desse conhecimento válido, de controlar os alunos e seus comportamentos, inculcando valores e

princípios nos mesmos por meio das práticas e relações estabelecidas no ambiente escolar (FREITAS, 2010). As provas colocam um rótulo nos estudantes, estabelecendo aqueles que são bons e aqueles que não, controlando por meio do medo, as atitudes que eles têm dentro de sala de aula e estimulando a competição e o individualismo.

Nas observações, os processos de exclusão de alguns alunos eram bem marcantes, e diante das falas das docentes, percebe-se que elas não compreendiam suas práticas dentro dessa lógica, considerando que os alunos estavam segregados da sala ou não conseguindo acompanhar os conteúdos, por uma falta de interesse deles, e em nenhum momento, durante o período observado, refletiram sobre suas ações dentro de sala de aula.

Quando a professora estava explicando, o Edim estava fazendo outra coisa e arrumando os materiais, e ela deu uma bronca nele, falando que é por isso que ele não aprende a ler, que só aprende quem quer e deu exemplos de alguns alunos que já estão sabendo, porque se esforçam. Continuou falando que ficaria para trás, que não ia aprender a ler, que ele tinha que querer para conseguir (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - 13/06/2018 – quarta-feira).

Neste registro, percebe-se que a exclusão e a culpabilização dos estudantes aconteceu sob a forma de avaliação informal, algo muito presente e forte nas relações estabelecidas entre a professora e os alunos. Este processo informal, mais uma vez, fortemente presente no cotidiano da sala de aula, em que a professora, por meio do estabelecimento de juízos de valor sobre os estudantes, definia e norteava a maneira de lidar e tratar os alunos. Nesse sentido, constatamos que a avaliação informal esteve fortemente presente e norteou as práticas nas salas observadas.

Apesar de esse tipo de avaliação ser muito “comum”, principalmente na sala do terceiro ano, e que diante dessa “normalidade”, que os sujeitos já estavam habituados a exposição de maneira pejorativa e a própria culpabilização pela situação e a professora não compreendia o quão massacrantes tais práticas eram. Alguns alunos respondiam a essas ações da docente pelo embate ou mesmo pela conformação e/ou desistência das aulas. Tais práticas, na maioria das vezes, geravam uma disputa de poder e acentuavam a exclusão desses alunos dentro de sala. Como recurso para esses embates, a expulsão de sala de aula era frequente, numa clara tentativa de controlar os estudantes por meio do medo de uma possível suspensão.

Para além da exclusão, essas avaliações informais também acabavam por estimular uma competição e individualismo nas crianças, que ao serem inferiorizadas pelo comportamento tido, eram comparadas as outras, consideradas como sendo exemplos de bons alunos pela professora. Quando uma criança errava ou não tinha noção do que estava escrito, a professora geralmente expunha de uma forma desnecessária, “você tem que estudar mais em casa, todo mundo está sabendo isso e você não, assim você vai ficar para trás”. Tais práticas dificultavam e contribuíam para perderem a coragem de se expressar. (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - 09/05/2018 – quarta-feira).

Conforme destacamos anteriormente, a avaliação informal compõe as notas formais dos alunos, sendo incorporada a esta na medida em que, os juízos e imagens que o professor constrói do aluno, vão criando um ambiente que propicia ou não aprendizagem, que acredita ou não nas potencialidades do estudantes, e que orientam a forma como o docente se relaciona com o aluno.

As ideias que o professor tem do aluno e que se materializam na sua prática para com ele, também vão formando a ideia que o estudante tem de si mesmo, transmitindo a compreensão de que a reprovação não é feita pela escola, mas sim pelo aluno e do seu não esforço, reforçando a ideia de que o fracasso é dele, ou é ele. Para Freitas (1997), essa culpabilização do aluno se faz necessária, quando pensamos em uma lógica social desigual, para mascarar o próprio sistema excludente que desencadeia todo esse processo, criando-se a ilusão do mérito, da necessidade do esforço individual para se alcançar o sucesso.

Segundo Bertagna (2002, p.250)

A aceitação pura e simples de ser classificado em aprovado ou reprovado, está impregnada na vida escolar como sendo algo natural e necessário. Assim, observamos a naturalização dos rituais escolares que provem desses mecanismos e o consolidam. A eliminação, dessa maneira, passa a existir como parte natural do processo escolar.

A forma como enxergamos o papel da avaliação dentro da escola influencia na maneira como conduziremos a nossa prática pedagógica, em que podemos utilizar da mesma como um mecanismo de classificação e hierarquização dos alunos, ou como um instrumento integrado da dinâmica escolar, que visa promover a aprendizagem e aprimorar o exercício docente.

A avaliação deve emergir como uma forma de acompanhar o desenvolvimento do aluno, de modo a promover uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobre os saberes que foram construídos dos encontros e vivências entre os estudantes e o docente. Mas essa dimensão foi quase imperceptível nas práticas observadas.

Nas observações na turma do 3º ano, um dos alunos que tinha bastante dificuldade com os conteúdos e com a forma que eles eram ministrados, evidenciava o pavor das avaliações e do estigma que eles podem acarretar. As experiências dele com avaliações eram sempre negativas. Ele já fazia a prova com medo do resultado ruim. Ele terminava e não queria entregar a prova para a professora corrigir, porque ficava achando que ia tirar zero e ele não queria receber o zero (Entrevistas e Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - 03/07/2018 – terça-feira).

Identificamos que a avaliação, na forma como ela acontece na escola, possui a função de classificar e controlar os alunos, focando apenas na resposta dada a uma determinada pergunta, que desconsidera o processo e a evolução do aluno ao longo do ano, o que pode ser percebido nos registros do diário de campo,

O Matheus está progredindo tanto, mas a prova não mede essa progressão, não mede esse avanço. Ela mede o resultado ali, e realmente não estava certo... Desconsidera o raciocínio e o antes também...como ele estava, como ele escrevia boneca e como ele está escrevendo agora e as vezes em duas semanas...agora ele já entende, já consegue escrever algumas coisas, mas ele vai continuar tirando nota ruim, porque você escrever BNC para boneca ou escrever BONEC, é errado do mesmo jeito, vai ter um x vermelho (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - 11/06/2018 – segunda-feira).

Teve uma criança que acertou a questão, porque era um V e o resto F, só que ela marcou só o V na certa e deixou o resto em branco, e foi considerado que ela acertou só um item e ela tirou 0,2 na questão. Mas teve o raciocínio, ela marcou só a certa, que é a lógica do marcar x. Então, mais uma vez, nessas provas você perde muito do pensamento das crianças, é basicamente o foco no resultado mesmo, e o processo, o como ela chegou ali, não é levado em consideração (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - 13/06/2018 – quarta-feira).

Pensar a questão da lógica do acerto presente na avaliação da aprendizagem, nos faz perceber que as avaliações externas compartilham dessa mesma lógica, transpondo o estigma e o controle para a escola como um todo, estabelecendo mecanismos de responsabilização para aquelas que não alcançam os índices estabelecidos pelo governo

e definindo o lugar que elas ocupam na rede, por meio da definição de ranques, que rotulam e vigiam as instituições.

Contudo, algo muito marcante na Escola Municipal Angicos, é que não havia uma preocupação forte, por parte da gestão e dos professores com as avaliações externas e com os resultados dela produzidos, tanto no aspecto individual, dos alunos, como do lugar que a escola passou a ocupar na rede a partir da divulgação desses, sendo a única da cidade situada no nível intermediário de proficiência. Segundo as professoras, a rotina da instituição não sofria alterações quando as provas eram aplicadas e não havia pressão por parte da coordenação para uma melhoria nos índices, mesmo estes sendo bem abaixo do determinado pelo governo (Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - 28/06/2018 – terça-feira).

Para Esteban (1999), os instrumentos de avaliação atuam em uma ótica excludente ao se utilizarem de uma escolha de conhecimentos que serão avaliados, mas que aparecem de forma naturalizada, e que normalmente dizem respeito a um saber produzido dentro de um contexto social específico, que possui maior poder na hierarquia social, em que, “os que vivem outros contextos e possuem outros conhecimentos já iniciam sua trajetória em desvantagem” (ESTEBAN, 1999, p.69)

Tanto nas observações como nas entrevistas realizadas com as professoras regentes do 3º e do 5º ano, as falas evidenciaram que as avaliações externas não afetam a prática em sala de aula e que elas não acreditam que esses exames contribuem com a aprendizagem dos estudantes. Questionadas sobre: Você acha que a realização da avaliação externa contribui na verificação da aprendizagem dos alunos? Você acha que as avaliações externas afetam a dinâmica da escola e a prática dos professores? Ambas responderam não as perguntas e as observações confirmaram que essas avaliações não alteravam, diretamente, as práticas no interior da escola.

Eu perguntei se teria outra avaliação além da Prova Brasil e ela falou que não, e que o PROEB foi o ano passado em outubro e ela me falou que não concorda com essas avaliações, que elas não medem nada...que só serve para colocar pressão, mas que não mede aprendizado em nada, porque não conhece a dinâmica da sala de aula. Aí eu perguntei se a escola fazia algum simulado preparatório e ela falou que não, que a escola não faz nada (Registro em diário de campo na sala de aula do 5º ano vespertino, com gravação em áudio - 30/11/2017– quinta-feira).

Tais respostas também indicam que as professoras não veem sentido na realização das avaliações externas, por não acharem que elas cumprem o papel a que foram pensadas, que é verificar se os alunos estão aprendendo ou não, e assim, melhorar a qualidade da educação. Quando pensamos na forma como esses exames chegam às escolas, podemos compreender melhor a falta de sentido que eles possuem para os profissionais, visto que, esses são pensados fora do contexto escolar, e em nada dizem sobre as especificidades das escolas ou mesmo dos alunos, apresentando um caráter verticalizado, que dificulta a real apropriação por parte das instituições.

Assim, esse raqueamento feito com base nos resultados, pode promover efeitos contrários à busca para estar nas melhores colocações, criando-se condições para a existência de instituições, que devido a posição definida pelo ranking e também pelas suas próprias condições de vida, assumem esse lugar e aceitam seus resultados ruins. (SOUSA, 2010)

Tal fato foi bastante marcante nas observações na Escola Municipal Angicos, sendo muito presente na fala das professoras, que evidenciavam a todo momento que não havia pressão por parte da gestão para uma melhora nos resultados nas avaliações externas, por esta acreditar que a comunidade na qual a instituição está e os alunos ali matriculados, não seriam capazes de conseguir atingir esses índices, e que portanto, não adiantava tentar.

Esta aceitação do lugar ocupado pela escola na rede, pode se materializar nas práticas escolares pela sonegação de conhecimento aos alunos, por meio de aulas vagas, conhecimentos reduzidos e artificiais, e nas relações (não) estabelecidas com a comunidade e com os próprios estudantes, que são carregados de estereótipos e culpa pela má situação que a escola vivencia,

Nas entrevistas realizadas com as professoras regentes, percebe-se a clara compreensão, por parte dos profissionais, a respeito do funcionamento das avaliações externas e a função que elas devem desempenhar nas escolas. Elas relatam que, o que ocorre de fato na escola, está muito distante do que é esperado que se cumpra. Apesar dos índices ruins, não se acredita que seja possível transformá-los ou mesmo que eles reflitam a aprendizagem dos estudantes, seja pelo conteúdo cobrado que não traduz os conhecimentos deles, seja pelas condições materiais da escola, que não possibilitam que os professores façam para além do que já fazem. A fala das docentes evidenciava a todo

momento, que não havia uma pressão por parte da gestão para que a escola melhorasse o desempenho nas avaliações.

Os índices não oscilam muito e a escola é muito carente, não tem condições materiais e também não tem o apoio das famílias, que são muito ausentes. (Entrevista, professora do 3º ano, 11/07/2018)

Não oscilam, e a diretora é muito competente e tem um olhar atencioso para o funcionamento da escola e não se deixa levar por esses resultados ruins. (Entrevista, professora do 5º ano, 05/12/2017)

Em vários diálogos estabelecidos com as professoras, foi perceptível que a culpa pelos maus resultados também era colocada nos alunos, vistos como incapazes de conseguir compreender certos conteúdos, devido as condições de vida que possuem. Tal situação não possibilitava que tivessem acesso a conhecimentos extra escolares. A culpa também recaía nas famílias, que, segundo as docentes, eram ausentes e não auxiliavam a escola no processo de ensino e aprendizagem (Entrevistas e Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - 11/06/2018 – segunda-feira).

Constatamos que, a Escola Municipal Angicos, em nenhum momento durante as observações e entrevistas, demonstrou uma preocupação com os resultados decorrentes das avaliações externas, evidenciando um conformismo diante da atual situação e uma naturalização dessa condição, como sendo fruto do bairro e dos alunos a qual a mesma atende. Segundo Freitas (2002, p.393), “com a pressão por desempenho, as escolas podem especializar-se em determinadas clientelas de estudantes, sendo deixadas no conjunto do território para a destinação de alunos de baixo desempenho. ”

Essa naturalização evidencia uma concepção de “normalidade”, por considerar que diante do contexto social na qual os alunos estão inseridos, não se poderia esperar muito além do que já era oferecido, demonstra uma das marcas dos processos de exclusão na nossa sociedade atual, em que, “o normal se torna cotidiano. E a visibilidade do cotidiano se desvanece (insensível e indiferente) como produto de sua tendencial naturalização” (GENTILI, 2005, p.29). Assim, há uma normalização da exclusão, que ao se tornar natural, faz com que nos acostumemos com ela.

Garantimos o acesso, mas não repensamos a lógica e a forma como a escola se dá, transferindo os problemas que são de ordem social para o âmbito individual, colocando todo o peso do fracasso encima do indivíduo. De acordo com Freitas (1997, p.19),

Com isso, as desigualdades sociais, são eliminadas, e o que existe são pessoas que se esforçam ou não se esforçam. O sistema está salvo. As pessoas é que são vagabundas ou não. E a escola precisa formar o aluno dentro dessa perspectiva, inclusive porque ela é um mecanismo de ocultação das desigualdades sociais

Com isso, percebe-se que os entraves que antes se colocavam na possibilidade de acesso à escola, agora foram transferidos para dentro da própria instituição, que se fazem nos mecanismos de exclusão, seleção e controle, estabelecidas nas relações entre os professores e alunos, quando pensamos em um nível micro, e entre a escola e o governo, em uma perceptiva mais ampla, e que encontra seu terreno de manifestação na escola, em que, dentro dessa lógica, “que todos tenham acesso à escola, não significa que todos tenham acesso ao mesmo tipo de escolarização” (GENTILI, 2005, p.37)

Ao consideramos a postura da escola observada diante das avaliações externas, assumindo um lugar de conformação diante dos resultados, que se materializa na sonegação de conhecimento aos alunos, nos processos de exclusão e nas práticas atreladas às avaliações informais, compreendemos que nem sempre esses exames chegam na escola da forma como são pretendidas pelos governantes, visto que, sua apropriação passa pelas condições materiais que cada instituição possui.

A tentativa de pressionar as escolas através da divulgação dos resultados, pode, em muitos casos, surtir efeito e as instituições buscarem se adequar ao que é exigido pelo governo, o que induz uma concorrência e pressão nas instituições, professores e alunos (AFONSO, 2007). Por outro lado, a aceitação dos resultados ruins e de um lugar inferior no ranking, faz com que as escolas se conformem e não busquem uma melhorar a educação oferecida. Diante dessa constatação, nos perguntamos, qual deve ser a postura das escolas nessas avaliações? De que forma podemos repensar esses instrumentos para possibilitar que eles sejam apropriados pelas escolas e que tenham um significado real para elas?

O intuito de pressionar a comunidade escolar para melhorar os índices, através do ranqueamento das unidades da rede e divulgação para a sociedade civil desses resultados, pode promover um efeito contrário, fazendo com elas assumam esse lugar e se conformem com os índices abaixo do estabelecido, fato que parece acontecer na escola Angicos, e que pode ser percebido em diversas falas das professoras e na própria prática

delas em sala de aula. (Entrevistas e Registro em diário de campo na sala de aula do 3º ano vespertino, com gravação em áudio - 28/06/2018 – quinta-feira).

Não defendemos a preparação para alcançar bons índices nas avaliações externas, mas a naturalização desse lugar, contribui para que a escola assuma uma postura de desistência, de não preocupação com a aprendizagem dos estudantes, ignorando o seu papel de possibilitar aos sujeitos, que compreendam a realidade, e que tenham instrumentos que lhes permitam romper as barreiras que se colocam na transformação desta realidade.

Acreditamos que a não perseguição dos índices é um aspecto positivo da Escola Angicos. Entretanto, a escola precisa acreditar nas potencialidades dos alunos, promovendo uma valorização das experiências que estes trazem, bem como da comunidade na qual a mesma está, se reconectando com esse contexto e trazendo-o para dentro de sua dinâmica e organização, compreendendo as singularidades que a compõe e construindo seus processos em conjunto.

Considerações

Este trabalho teve origem a partir de inquietações que nos moviam sobre as questões da lógica social que impera nas escolas, com a existência de um dualismo, em que por um lado as mesmas podem se fazer como formas de conscientização dos sujeitos, para que eles atuem sobre a realidade e a transformem, e por outro, podem ser instrumento de reprodução e manutenção do *status quo*, que engendra processos de exclusão e seleção. Então, nos deparamos com a seguinte questão: o que seria uma educação de qualidade?

Buscando compreender o contexto histórico e político dessas questões, encontramos nas avaliações externas, o princípio que fundamenta as iniciativas governamentais de promoção de uma melhoria na qualidade da educação oferecida nas escolas. Com isso, tentamos compreender em que medida as avaliações externas, por meio do princípio da educação de qualidade, afetam a realidade escolar e a prática docente.

É importante trazer novamente que, as políticas de avaliação externa, buscam verificar o desempenho dos estudantes e das escolas através de testes padronizados, que oferecem uma medida quantificável do nível do ensino que é ofertado, sendo que, a

qualidade da educação se dá com base nos resultados obtidos pelos estudantes, que são comparados a padrões estabelecidos pelo governo e que devem ser alcançados pelas instituições.

Contudo, o estabelecimento dessas metas, por si só, não possibilita a implementação dos objetivos almejados pelos governos, em que, ao se fazerem de modo vertical e não de dentro das instituições, elas nem sempre são apropriadas pelas escolas, que não enxergam um sentido e uma razão de ser nessas avaliações.

Nas observações realizadas na Escola Municipal Angicos, percebemos que não havia uma preocupação por parte da escola com os processos de avaliações externas e com os resultados delas gerados, não havendo alterações na dinâmica escolar ou na prática das professoras para a realização desses exames. As práticas observadas e a própria fala das docentes evidenciavam que não havia uma pressão por parte da direção para que a instituição melhorasse a proficiência nas avaliações. Aspecto positivo!

Entretanto, identificamos algo complexo na postura da comunidade escolar, diante do ranqueamento feito a partir dos resultados que as escolas da rede obtinham nos exames, que se fazia em um conformismo e aceitação desse lugar que a instituição ocupava, sinalizando que, diante das condições materiais e sociais que a escola e os alunos possuem, não havia possibilidades para se fazer algo de diferente. Aspecto negativo e prejudicial para a formação dos estudantes.

A aceitação desse (não) lugar, em que não se enxerga uma possível melhoria e nem se tem uma motivação para tal, se materializava nas práticas das professoras e da própria gestão, que não estimulava ou buscava auxiliar as docentes; em uma sonegação de conhecimento aos estudantes, com aulas vagas e saberes reduzidos e artificiais e também nas relações (não) estabelecidas com a comunidade e com os alunos, que carregavam a culpa pela má situação que a instituição vivencia.

Assim, a tentativa do governo de pressionar a comunidade escolar a melhorar os índices, por meio da criação e divulgação de uma lista classificatória das escolas para a sociedade civil, pode gerar um efeito contrário, fazendo com que as instituições assumam esse lugar e se conformem com os índices abaixo do estabelecido, não visualizando alternativas para modificar a sua condição. Realidade presente na escola observada.

A fala das docentes da escola evidenciava a todo momento, que não havia uma cobrança por parte da direção para uma melhoria nos resultados nas avaliações externas, muito baseada em uma concepção de que, a comunidade na qual a instituição está e os alunos ali matriculados, não seriam capazes de conseguir atingir esses índices, e portanto, não adiantava tentar.

Outra questão observada nas salas, é que as próprias professoras não acreditavam que essas avaliações contribuíam para que houvesse uma melhoria na qualidade da educação, não vendo um sentido para a realização das mesmas. Dessa forma, estas não eram apropriadas pelas escolas e seus profissionais, por não possuírem um significado para eles e também por serem utilizados, muitas vezes, como uma maneira de controle e responsabilização das instituições, que exime o governo de sua responsabilidade com o caminhar do ensino.

Entendemos que a qualidade educacional não pode se dar desvinculada da promoção da qualidade como um todo, em que, a escola ao estar dentro de um contexto social, influencia e é influenciada por este, não sendo possível discutir a escola e o ensino ofertado pela mesma, sem compreender as condições de vida da comunidade.

A luta por uma educação de qualidade e pelos direitos dos professores e alunos é uma tarefa intrínseca à prática pedagógica, que deve ser enxergada como uma forma de respeito a si e ao outro, ao não se permitir que o ensino permaneça renegado e assim, buscar melhorias efetivas. O entendimento da realidade enquanto mutável e do ser enquanto sujeito de sua história, possibilita uma conscientização, a luta e o engajamento em questões sociais, e por isso, a prática educativa é um ato político.

O que vimos nas observações feitas na escola angicos é que todo o entorno social, político e cultural, as vivências dos estudantes e da comunidade, são esquecidos pela instituição. Isso, promove uma artificialização dos conhecimentos ao não conectá-los com a vida, visto que, esses não dizem respeito as pessoas que ali estão. A escola se faz enquanto um ambiente com movimentos e organizações próprias, que devem retratar os anseios dos indivíduos que a compõe, sendo nela que os saberes são produzidos e reproduzidos.

A qualidade do ensino está intrinsecamente conectada as condições de vida da comunidade, o que torna necessário o estabelecimento de um diálogo e da construção de saberes e formas de se fazer e organizar a escola que partam da mesma, dando voz aos

sujeitos para que eles possam participar dos processos de decisão, expressando seus desejos e conferindo um significado às vivências e experiências escolares.

Algo muito forte nas turmas observadas foi a falta de significado que a instituição possuía para os alunos e suas famílias. As práticas realizadas quase sempre aconteciam à parte da realidade da comunidade, e não retratavam as experiências dos alunos e os saberes trazidos e produzidos por eles.

As docentes observadas não compreendem como sendo parte de seu papel, o questionar e refletir sobre a realidade social, sobre as condições da comunidade na qual a mesma está e que é onde seus alunos também constroem conhecimentos. Então, qual é o papel que a escola deve desempenhar? Com qual formação estamos comprometidos? Que sujeitos buscamos formar?

A compreensão que a escola possui sobre a comunidade na qual ela está, exerce uma influência na maneira como os profissionais tratam as famílias e o conhecimento que elas devem possuir ou não. Havia um estigma muito presente nas falas e ações das profissionais da instituição observada, por a escola estar em um bairro de periferia, e que guiava as práticas dos sujeitos. As docentes lidavam com os estudantes e seus familiares com base em julgamentos e preconceitos, isso se materializa na sonegação do conhecimento e em processos de exclusão dos alunos, com base nos juízos de valor que os professores elaboravam sobre eles.

A avaliação informal se faz dentro dessa lógica, em que, esses juízos de valor, que se dão no cotidiano da sala de aula, faziam com que as docentes, com base nesses conceitos, definissem e norteassem a maneira de lidar e tratar os alunos, o que intensificava os processos de exclusão, em que, mesmo o aluno seguindo o trajeto acadêmico, ele permanece segregado das vivências e aprendizagens escolares, instituindo-se assim, as formas de avaliação informal, que não excluem fisicamente, ao garantir o acesso, mas sonega o conhecimento.

Nas observações, percebemos que os processos de exclusão sofridos por alguns estudantes não eram percebidos pelas professoras como tal, em que, elas não compreendiam suas práticas dentro dessa lógica, acreditando que, aqueles alunos que estavam mais separados ou não estavam conseguindo acompanhar a matéria, era por uma falta de interesse deles, e em nenhum momento refletiam sobre suas ações dentro de sala de aula.

Esta questão de acreditar que o conhecimento está disponível e que, portanto, é acessível, faz com que a escola e os professores se isentem da responsabilidade pela aprendizagem do aluno, o que promove uma culpabilização dos estudantes pelo fracasso escolar, legitimando a lógica meritocrática que rege a nossa sociedade e que mascara as diferentes condições de acesso ao conhecimento e as desigualdades sociais.

A propagação desse discurso estabelece que depende da capacidade e esforço de cada um para alcançar o sucesso, o que naturaliza as injustiças sociais e dificulta as possibilidades de reflexão e de luta para a transformação da realidade social, ao formar sujeitos passivos, que se veem massacrados diante da situação social desigual e da culpa pela sua situação socioeconômica, camuflando os processos de exclusão e marginalização vivenciados por eles.

A naturalização desses processos de controle, seleção e exclusão, faz com que os indivíduos não visualizem uma possibilidade de transformação social, se sentindo presos e culpados pela condição socioeconômica que possuem, o que faz com que o papel da escola e do Estado dentro desse contexto, seja esquecido.

Os discursos e práticas das professoras nas salas observadas, eram marcados por uma naturalização das condições sociais dos estudantes, definindo estas como sendo algo dado, e com isso, provendo uma supressão dos tempos e situações históricas que construíram a sociedade que temos hoje.

Esses mecanismos visam uma subordinação dos sujeitos ao sistema, por não criar formas e possibilidades para que estes pensem criticamente sobre a realidade, evitando o seu questionamento e, com isso, sua mudança. A escola, dentro de uma lógica capitalista, não busca a formação de sujeitos engajados, que desejam e buscam alterar a ordem excludente e desigual na qual a sociedade se assenta, em que a instituição assim, isola-se da vida e naturaliza suas organizações.

A forma de conduzir as aulas, não evidenciava uma preocupação com a real aprendizagem dos estudantes, havendo muitos momentos restritos a cópia dos conteúdos no quadro e a repetição por parte dos estudantes, em que, a maneira como as aulas aconteciam, retirava o desejo e a vontade dos professores e alunos, que se viam perdidos e sem motivação diante dessa rotina escolar.

Assim, as aulas eram desestimulantes, pois se limitavam a cópia das atividades passadas pela professora, que também tinha o seu fazer esvaziado, por ter que cumprir

um cronograma elaborado externamente, que não considerava a realidade e o ritmo da turma, e que determinava os tempos e formas de se trabalhar os conhecimentos.

A negação de um conhecimento escolar histórico e político, aos alunos, foi algo bastante presente nas práticas das professoras, seja sob o discurso de que eles não seriam capazes de compreender as matérias, seja de forma indireta, por meio de métodos que não alcançavam os estudantes, devido a sua forma mecânica e vazia.

A repetição, como forma de controle e submissão, dos conteúdos a serem trabalhados, estabelecia os tempos e momentos para cada situação, promovendo uma fragmentação dos saberes e definindo o que é válido ou não. Essa submissão dos alunos, tornando-os dependentes de uma ordem e subjugados à uma autoridade, vai sendo introjetada por eles e formando a imagem que eles constroem de si mesmos. Nessa lógica, formamos sujeitos que não possuem autonomia para se posicionar diante da realidade e tomar suas próprias decisões, que se veem impelidos aceitar aquilo que lhe é ordenado e que está posto, não vislumbrando outras possibilidades de ser e de fazer

Neste aspecto, a avaliação dentro da escola, assume uma função de medir e verificar a aquisição desse conhecimento válido, de controlar os alunos e seus comportamentos, focando apenas na resposta dada a uma determinada pergunta, que desconsidera o processo e a evolução do aluno ao longo do ano, atribuindo uma nota a ele, que o coloca dentro ou fora de um padrão que deve ser alcançado, o que promove uma exclusão daqueles que não se subjugam a essa lógica, e que vão ficando a margem.

Mas, a avaliação pode ser um instrumento que emerge como uma possibilidade de acompanhar o caminhar do aluno, promovendo uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobre os saberes que foram construídos dos encontros e vivências entre os estudantes e o docente.

Ela pode emergir a partir do entendimento, por parte do professor, de que cada aluno tem um ritmo e tempo para a aprendizagem, cabendo a este estimular a busca por conhecimento e a autonomia do educando. Com isso, a avaliação deve ser usada para visualizar o aprender, e como um instrumento que possibilite a reflexão sobre a prática docente, enxergando o processo de formação como uma construção do saber tanto pelo professor como pelo aluno.

Entendemos que o educar deve se constituir como um caminhar junto com o outro, é construir um saber que diz respeito ao coletivo, é enxergar e ouvir o outro, e acreditar que a educação se faz no encontro das pessoas, estando assim, intrinsecamente ligada à vida. O ensinar, ao fazer parte do humano, precisa do afeto, do diálogo e de um compromisso com o que surge das práticas educativas.

Acreditamos que pautado na concepção de respeito aos educandos, à sua condição de seres inacabados (FREIRE, 1996), o professor deve buscar a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, da sua cultura e das condições em que estes se constituem. E quando falamos de respeitar a autonomia do indivíduo, falamos também de respeitar o indivíduo de maneira geral, respeitar a curiosidade, a estética, seu modo de falar, enfim, o respeito ao ser integral e particular que é.

Ao nos apropriarmos do fato de que somos seres inacabados, possibilitamos a compreensão de que o estar sendo, é inerente a sua condição, e que como tal, é sempre passível de mudanças, bem como a sua realidade (FREIRE, 1996)

Nesse cenário, a avaliação poderia se efetivar como uma possibilidade de estabelecer o diálogo entre o almejado (avaliação externa) e a realidade concreta dos estudantes (aprendizagem). Freitas (2007) traz a avaliação institucional como uma forma de unir a avaliação externa e a da aprendizagem, por esta ser feita pela escola e sua comunidade, possibilitando que os sujeitos escolares se apropriem do processo educativo e avaliativo, podendo demandar do governo as condições para tal e também assumindo um compromisso social para com os resultados dos alunos, sendo estes entendidos aqui, como aprendizagem e não apenas números. Não seria essa uma possibilidade para se pensar a qualidade da escola?

Referências bibliográficas

ALVES-MAZZOTTI, A.J. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. Cad. Pesq. São Paulo, n.81, p.25-41, maio, 1992.

AUGUSTO, M. H. O. G. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 38, n. 03, p. 695-709, jul./set. 2012.

ABICALIL, C.A. Sistema Nacional de Educação Básica: nó da avaliação? Educ. Soc., Campinas, v.23, n.80, setembro/2002

AFONSO, A.J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Contrapontos*, v.7, n.1, p.11-22, jan./abril2007

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*. v. 18 n. 53 abr.-jun. 2013.

ARAÚJO, A. B.; SILVA, M. A. O lugar do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) na busca pela qualidade da educação no Brasil. *Roteiro*. Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 205-224, jul./dez. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira)

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Brasília, DF. 23 dez. 1996

BERTAGNA, R.H. O formal e o informal em avaliação. In: FREITAS. et al.(Org.). *Avaliação construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002, p. 231-255

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pela União federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 abr. 2007

BARBOSA, L.C. M. O uso dos resultados do Simave e suas possíveis implicações para gestores escolares e professores: o caso das escolas públicas de Formiga – MG. *Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação*. Belo Horizonte. 2013

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 9/2011. Análise de proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. 2011. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8851-pceb009-11-pdf&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08/05/2017

- BRASIL. Instruções para aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Brasília-DF JULHO/2015
- BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011. 127 p.: il
- 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, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 03/02/2018.
- CAMINI, L. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. RBP AE, v.26, n.3, p.535-550, set./dez. 2010
- CANARIO, R. A escola tem futuro? Das promessas as incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CHIRINÉA, A. M.; BARREIRO, I. M. F. Qualidade da educação: eficiência, eficácia e produtividade escolar. Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional. n. 7, 2º semestre de 2009. Disponível em: Acesso em: 06/08/2017
- COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008
- ESCOLA MUNICIPAL ANGICOS. Projeto Político Pedagógico, 2017
- ESTEBAN, M.T. Avaliação: fase escolar da exclusão social?. Revista Proposta, 1999.
- FRANCO, M.A.S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. Educ. Pesqui. São Paulo, v.41, n.3, p.601-614, jul./set.2015
- FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação Adiada: O Ocaso das Classes Populares no interior da escola e a ocultação da (Má) Qualidade do Ensino. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, out/2007, p.965-987
- FREITAS, L. C. et. al. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. Educ. Soc. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012

- FREITAS, L.C. Avaliação: para além da “forma escola”. *EDUCAÇÃO: Teoria e Prática*, v.20, n.35, p.89-99, jul./dez. 2010
- FREITAS, L.C. Avaliação: Construindo o conceito. *Ciência e Ensino*, 1997.
- FREITAS, L.C. MT: CAED e Falconi juntos. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/12/01/mt-caed-e-falconi-juntos>. Acesso em 10 de maio de 2018.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. VI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. São Luís, nov. 2009. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 10/01/2018
- GATTI, B. A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. São Paulo, v. 09, p. 7-18, mai/ago, 2009.
- GENTILI, P.; ALENCAR, C. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005.
- LAKATOS, E.M. Métodos científicos. In: *Fundamentos de metodologia científica*. 6º ed. São Paulo: Atlas, 2005, p. 83-115.
- MINAS GERAIS. *Boletim Pedagógico PROALFA*. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. 2008
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MARIANO, S.M.F. *O Plano de Ações Articuladas (par): uma perspectiva de gestão e planejamento na educação pública municipal de Uberlândia-mg*. Dissertação (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação. Uberlândia. 2016
- PINTO, J.M.R. Custo aluno-qualidade. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PLANO LOCAL DE HABITAÇÃO DE INTERESSE SOCIAL DE UBERLÂNDIA.
DIAGNÓSTICO ESTRATÉGICO DE HABITAÇÃO DE INTERESSE SOCIAL.

Minas Gerais, Uberlândia, nov./2009

ROPOLI, E.A; MANTOAN, M.T.E; DOS SANTOS, M.T.C.T; MACHADO,R. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – A Escola Comum Inclusiva*. Brasília: Ministério da educação, Secretária de Educação Especial; Universidade Federal do Ceara, 2010, v.1.

RODRIGUES, H. Lutas e experiências dos moradores do bairro Morumbi: um lugar para morar e a luta que se inicia. EM EXTENSÃO, Uberlândia, v. 7, n. 2, p. 41 - 51, 2008.

SILVA, L. A.; GARCIA, N. L. S.; BICALHO, A. C. S. Avaliações Sistêmicas da Educação Básica: instrumento de gestão pública da qualidade do ensino e mecanismo de controle social. Anais - Encontro Mineiro de Administração Pública, Gestão Social e Economia Solidária - II EMAPEGS, Universidade Federal de Viçosa – UFV, 2010. Disponível em: Acesso em: 20/08/2017

SOUSA, S. Z.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. Revista Adusp - Janeiro 2010.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Outros temas – Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. Cadernos de pesquisa. v.40, n.141, p.793-822, set./dez. 2010.

SILVA, P.A. As influências do sistema mineiro de avaliação na construção da qualidade da educação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação. Uberlândia. 2016.

SOUSA, S.M.Z.L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. Cadernos de pesquisa, n.119, p.175-190. Julho/2002

SANTOS, M.A.F.; Ramires, J.C.L. Percepção espacial da violência e do medo pelos moradores dos bairros Morumbi e Luizote de Freitas em Uberlândia/mg. Sociedade & Natureza, Uberlândia, p. 131-145, ABR. 2009

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

VEIGA, I.P.A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática. Novos marcos para a educação de qualidade. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.

VEIGA, R.A.R. Qualidade da educação e políticas educacionais no período de 2003 a 2010: uma análise nos governos de Lula da Silva. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação. Uberlândia. 2016.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? Educ. Soc., Campinas, v.28, n.101, p.1287-1308, set./dez.2007