



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

SIMONE FREITAS PEREIRA COSTA

**SOBRE PERCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM E DA PROVA BRASIL, EM TURMAS DO 5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA-MG**

Uberlândia, MG
2018

SIMONE FREITAS PEREIRA COSTA

**SOBRE PERCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM E DA PROVA BRASIL, EM TURMAS DO 5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA-MG**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Olenir Maria Mendes

**Uberlândia, MG
2018**

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

C837s
2018 Costa, Simone Freitas Pereira, 1973
Sobre percepções docentes acerca da avaliação da aprendizagem e da Prova Brasil, em turmas do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal de educação de Uberlândia-MG [recurso eletrônico] / Simone Freitas Pereira Costa. - 2018.

Orientadora: Olenir Maria Mendes.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.905>

Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Avaliação educacional – Uberlândia - MG. 3. Aprendizagem – Avaliação. 4. Professores - Experiências. I. Mendes, Olenir Maria, 1967-, (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Simone Freitas Pereira Costa

SOBRE PERCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
E DA PROVA BRASIL, EM TURMAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA-MG

Tese aprovada para a obtenção do título de
Doutora no Programa de Pós-Graduação em
Educação, da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Uberlândia (MG), pela
Banca Examinadora formada por:

Uberlândia, 19 de dezembro de 2018



Prof. Dra. Olênir Maria Mendes
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dra. Elisa Antônia Ribeiro
Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM



Prof. Dra. Gercina Santana Novais
Universidade de Uberaba - UNIUBE



Prof. Dra. Leonice Matilde Richter
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



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

A Valteir e Rafael,
com amor, alegria e café!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Pai Misericordioso e Bom, por Seu profundo amor e zelo por mim. Gratidão Senhor, por tão generosa proteção, sustentação e encorajamento em todos os momentos desta visceral jornada! Todo louvor Vos rendo! Aleluia! Gratidão!

Agradeço a meu querido pai Lindomar e a minha querida mãe Waldeci, pela oportunidade da vida e pelo exemplo de luta, coragem, perseverança e amor!

De modo muito especial agradeço a meu esposo, querido Valteir, companheiro de todas as horas. Sem ti, esta jornada teria sido mais difícil e sofrida; talvez impossível. Eu agradeço muito particularmente ao Rafael, filho amado e razão de nossa mais profunda alegria! Embora tão jovem, tantas e tantas vezes silenciou suas necessidades de minha presença para que eu pudesse me dedicar a esta pesquisa. Gratidão, filho!

Agradeço a você, minha Orientadora Professora Doutora Olenir Maria Mendes, mulher de fibra, coragem e luta! Com seu jeito meigo me mostrou que eu poderia ir além; com sua rigorosidade científica me fez uma Pesquisadora melhor. Gratidão por sua generosidade, comprometimento e profissionalismo e por não medir esforços para que esta pesquisa fosse possível. Sobretudo, gratidão pela amizade!

À Banca Examinadora, agradeço pelo aceite para avaliar esta tese. Sou profundamente grata por suas preciosas e generosas contribuições.

Ao Gepae, pelas partilhas, pelos aprendizados, pelos afetos, pelos carinhos. Que nossa história esteja apenas começando!

Ao James, por sua gentileza, postura profundamente profissional e amizade.

Agradeço à Universidade Federal de Uberlândia, ao Programa de Pós-Graduação em Educação e a cada professora e professor com quem tive a alegria de aprender.

À Rede Municipal de Uberlândia, por acolher nosso pedido de autorizar a realização desta pesquisa em suas unidades de ensino.

Agradeço a cada professora participante desta pesquisa por tão enriquecedoras contribuições e por todo o aprendizado.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pelo apoio financeiro.

Agradeço à querida Cecília de Camargo Bento. Sua participação e amizade irrestritas se fazem presentes na tessitura deste texto, e especialmente em minha vida!

Às minhas queridas amigas Fernanda Ataídes, Márcia Campos e Maria Aparecida Alves por tantas partilhas e por todo carinho. Gratidão!

RESUMO

A presente tese, fruto de pesquisa realizada em escolas da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG, se propôs compreender como professoras de turmas do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG percebem a influência da avaliação externa sobre a avaliação da aprendizagem e de que modo a Prova Brasil afeta essas avaliações. Objetivou-se entender aspectos da formação das docentes participantes desta pesquisa; pretendeu-se analisar de que modo a Prova Brasil influenciava a avaliação da aprendizagem; buscou-se também entender efeitos de documentos legais sobre as escolhas metodológicas feitas pelas docentes para avaliar as aprendizagens de suas turmas; e ainda, pesquisou-se como a avaliação era apresentada na Rede Municipal. Também foi objeto de investigação desta tese, o modo que as orientações oriundas da Secretaria Municipal de Educação chegavam às professoras e suas relações com a avaliação da aprendizagem. Participaram desta pesquisa 17 professoras, lotadas em 10 unidades de ensino. De abordagem qualitativa, o caminho metodológico contemplado é o dialético; assume-se a teoria pedagógica Histórico-Crítica. Foi realizada construção de dados por meio de questionário e entrevista semiestruturada, análise documental e estudo bibliográfico. Evidenciou-se que a formação inicial cursada não preparou as professoras participantes desta pesquisa para avaliar suas turmas; que estas, por vezes, recorriam à colaboração de colegas no início da docência. De modo geral, observou-se que a Prova Brasil influenciava significativamente a avaliação da aprendizagem que realizavam em suas turmas, pois o modelo do teste externo inspirava a elaboração das provas escritas. A partir da análise de diversos dispositivos legais e outros registros evidenciou-se que as orientações estabelecidas pela SME procuraram ser construídas a partir das dificuldades e solicitações feitas pelos/as profissionais da educação, por meio, especialmente, de rodas de conversa realizadas nas unidades de ensino. Ainda assim, as professoras não se sentiam protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, posto que ao tratarmos de questões referentes às orientações para avaliar seus/suas estudantes as respostas delas versavam em torno das imposições feitas pela SME. Podemos afirmar também que as professoras, mesmo discordando das contribuições da Prova Brasil para as aprendizagens, continuavam a realizar toda a preparação das crianças, preterindo o ensino das disciplinas previstas para o 5º ano. Outro aspecto observado é que as professoras, em maioria compartilhou uma gama de sentimentos perante a proibição que lhes fora imposta de estar em sala de aula quando da realização da Prova Brasil, dentre os quais, destacamos: constrangimento, exclusão e frustração. Destarte, esperamos que esta pesquisa contribua para o aprofundamento de estudos no campo da avaliação, e para a compreensão que, dentre outras necessidades, urge que a formação docente contemple, de modo significativo, a preparação teórica e metodológica para que as gerações seguintes tenham melhores condições para avaliar as aprendizagens de suas/seus estudantes.

Palavras-chave: Avaliação Externa. Prova Brasil. Avaliação da aprendizagem. Percepções docentes.

ABSTRACT

This thesis, nurtured by research conducted in schools of the Rede Municipal de Educação of Uberlândia-MG, proposes to grasp how do teachers of 5th year's Anos Iniciais classes from elementary school in the Rede Municipal de Educação from Uberlândia-MG perceive external assessment's power over the assessment of learning and how does Prova Brasil affects the latter. It was intended to achieve an understanding in regard to features of the formation held by instructors that participated in this research; aim was set into analysing how did Prova Brasil affect the assessment of learning; also longed for was the understanding of the implications that legal documents on methodological choices by the instructors to assess the learnings of their classes has; furthermore, it was researched how assessment was presented in the Rede Municipal. Likewise, it was a target of this thesis's investigation the way instructions from the Secretaria Municipal de Educação (SME) arrived at teachers, and the former's relations to the assessment of learning. 17 teachers, coming from 10 education units, took part in this research. Holding a qualitative approach, the methodological path of choice is the dialectical; the Historical-Critical pedagogic theory is assumed. Data building was made via questionnaire and semistructured interview, documentary analysis and bibliographic study. Evidence show that the initial formation did not prepare the aforementioned instructors to the task of assessing their classes; it showed that the latter, sometimes, appealed to just-starting colleagues's collaboration. On a general basis, it was noted that Prova Brasil substantially biased the assessment of learning they applicated to their classes, since the external test' model had an effect on the preparation of written tests. As from the analysis of several legal provisions and other records it was evident that the guidelines provided by SME sought to be build out of the difficulties and requests of the education professionals, specially by means of dialogue circles in the education units. Nevertheless, the instructors did not feel like protagonists of the teaching-learning process, given that when questions relative to the guidelines to assess their students were raised, their answers contents gravitated around the impositions made by the SME. We can also declare that the instructors, although in disagreement about the contributions of Prova Brasil to the learnings, kept performing the whole preparation of students, postponing the 5th year's planned teachings. Another contemplated aspect is that the majority of teachers shared a whole palette of feelings under the prohibition they were subjected, namely, to be not in the classroom during Prova Brasil's implementation, among which, we emphasize: embarrassment, preclusion and disappointment. Hence, we hope this research contributes for deepening studies in the field of assessment and for the realization that, i.a., urgently the instructor's formation provides for, significantly, theoretical and methodological preparation in order that future generations might dispose of better conditions to assess the learnings of their students.

Keywords: External Assessment. Prova Brasil. Assessment of learning. Instructors' perceptions.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade das professoras	92
Gráfico 2 - Docentes participantes por escola	95
Gráfico 3 - Formação inicial.....	97
Gráfico 4 - Formação em nível superior.....	97
Gráfico 5 - Especialização	114
Gráfico 6 - Tempo de docência	116
Gráfico 7 - Tempo de docência no 5º ano	117
Gráfico 8 - Prova Brasil: pressão por resultados	165

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Ideb – Resultados e metas.....	48
Quadro 2- Quantitativo de escolas selecionadas por polo.....	51
Quadro 3 - Polo Professora Terezinha.....	52
Quadro 4 - Polo Professor Lindomar.....	52
Quadro 5 - Polo Professora Iolanda.....	53
Quadro 6 - Polo Professora Maria Rita.....	53
Quadro 7 - Síntese das visitas às escolas.....	82
Quadro 8 - Especialização cursada.....	115
Quadro 9 - Síntese do Atendimento Oferecido.....	144
Quadro 10 - Edições da Prova Brasil.....	153
Quadro 11 - Verbalização do sentimento por não poder aplicar a Prova Brasil.....	172

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Avaliação Externa
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Cemepe	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
Fapemig	Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais
FMI	Fundo Monetário Internacional
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
Gepae	Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional
Ibict	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIP	Projeto de Intervenção Pedagógica
PME	Plano Municipal de Educação
PP	Partido Progressista
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPPs	Projetos Político-Pedagógicos
Proeb	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
Semave	Seminário Municipal de Avaliação
Siava	Seminário Internacional de Avaliação
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFG	Universidade Federal de Goiás

UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unoesc	Universidade Oeste de Santa Catarina

SUMÁRIO

O INÍCIO DA JORNADA.....	13
1. Objetivos da pesquisa.....	18
1.1 Objetivo geral.....	18
1.2 Objetivos específicos.....	19
2. Abordagem Teórico- Metodológica: sustentação e fundamentos pela pedagogia histórico-crítica e pelo método dialético	20
3. Encaminhamentos necessários à aproximação do universo e sujeitos da pesquisa	33
4. Dissertações e Teses: Levantamento de publicações	35
5. Escolas e professoras que compõem o universo da pesquisa	42
5.1 Aspectos legais da Rede Municipal	44
5.1.1 <i>Polos e Escolas</i>	51
6. Estrutura do relatório da pesquisa	54
I. ORIGENS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DA PROVA BRASIL: CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	56
1.1 Avaliação da aprendizagem: compreendendo suas origens	56
1.2 Avaliação externa: compreendendo a origem da Prova Brasil.....	64
1.3 Reflexos do contexto histórico brasileiro na construção dos dados	76
II: CONSTRUINDO PERCEPÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DESDE A FORMAÇÃO INICIAL DAS PROFESSORAS.....	81
2.1 Primeiras aproximações com as pessoas das escolas	81
2.1.1 <i>Quem são essas professoras?</i>	91
2.2 Formação docente	95
2.2.1 <i>Aprendemos e ensinamos a avaliar nos cursos de formação docente?</i>	99
2.2.2 <i>Formação em formação</i>	113
2.3 Há quanto tempo sou professora	115
2.4 Algumas definições das professoras sobre avaliação da aprendizagem	118
III: ASPECTOS LEGAIS E SEUS REFLEXOS NOS PROCESSOS AVALIATIVOS NO ÂMBITO DA ESCOLA	131
3.1 Documentos legais orientadores dos processos avaliativos realizados no interior das escolas	131
3.2 Como as professoras percebem as orientações instituídas pela Secretaria Municipal de Educação.....	136
3.2.1 <i>A proposta de avaliação feita pela Secretaria Municipal de Educação</i>	140
3.3 Que pretendem essas escolas? O que dizem seus PPPs?.....	144

IV: REPERCUSSÕES DA PROVA BRASIL SEGUNDO AS PROFESSORAS	152
4.1 A quem responsabilizar? A quem reverenciar?	152
4.1.1 <i>A quem atribuir os resultados alcançados?</i>	156
4.1.2 <i>Professora, há pressão?</i>	164
4.2 Professora, hoje você não entra!	169
4.3 Prova Brasil X Avaliação da Aprendizagem: possíveis influências e interferências.....	173
4.3.1 <i>A Prova Brasil pode auxiliar a avaliar as aprendizagens(?)</i>	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS... ATÉ A PRÓXIMA JORNADA	185
REFERÊNCIAS.....	190
APÊNDICES	202
APÊNDICE A – Resumo do Projeto de Pesquisa	203
APÊNDICE B – Termo de Autorização para a realização da pesquisa – Diretoras/Diretores	204
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	206
APÊNDICE D – Questionário - Docentes	210
APÊNDICE E – Roteiro da entrevista com a Orientadora Educacional	212
APÊNDICE F – Roteiro da entrevista com Docentes.....	214
ANEXOS.....	216
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP	217
ANEXO B – Recomendações para a organização e a dinâmica da reunião sobre o PPP	222
ANEXO D – Autorização de pesquisa em escolas municipais de Uberlândia	227

O INÍCIO DA JORNADA

A presente pesquisa, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, por meio de Bolsa de Estudos, nasceu de estudos anteriores, especialmente da pesquisa intitulada *A produção da qualidade a partir da política de avaliação sistêmica mineira nas Redes Municipais de Uberlândia¹ e Ituiutaba*, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional – Gepae², desenvolvida entre 2012 e 2014³. Nessa pesquisa explicitou-se, dentre outros resultados, que as práticas docentes e discentes se voltam, de modo bastante significativo, à preparação para os exames externos. As aulas e as atividades avaliativas acontecem com o intuito de preparar os/as estudantes para obterem bons resultados, seja na Prova Brasil, seja nas avaliações aplicadas pelo Governo do Estado de Minas Gerais, por meio do Sistema Mineiro de Avaliação – Simave, no caso das turmas de 5º ano, o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – Proeb. As professoras participantes da pesquisa evidenciam, em suas falas, a exaustão e a descrença de tal treinamento, pois além de estreitar o currículo, cuja ênfase recai em Língua Portuguesa e Matemática, não acreditam que as aprendizagens realmente ocorram. E mesmo assim, continuam atendendo ainda, às rotinas impostas para o preparo das turmas para as Avaliações Externas – AEs (MENDES, 2016).

Participar desta pesquisa foi certamente uma cara oportunidade de aprendizado que, pela primeira vez, nos⁴ permitiu profunda imersão no processo de produção de conhecimento. Fazer parte desta pesquisa também colocou-nos diante de novas inquietações sobre a avaliação da aprendizagem e sobre a percepção⁵ docente acerca deste tema, pois à medida que

¹ “De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2016), Uberlândia contabiliza 662.362 habitantes, sendo a segunda cidade mais populosa do estado de Minas Gerais, com uma extensão territorial de 4.515,206 km². A proximidade geográfica de diversos estados contribuiu para impulsionar a cidade como centro econômico profícuo, cujas condições de vida mostraram-se superiores a algumas outras regiões do estado e do País” (MENDES et al, 2018, p. 37). De acordo com o IBGE, em 2017 o município de Uberlândia registrou matrícula de 81.339 estudantes no ensino fundamental, sendo 36.821 matrículas na Rede Pública Municipal. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/pesquisa/13/5902>>. Acesso em: 05 de out. 2018.

² O Gepae é um grupo de Estudo e Pesquisa vinculado à Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, coordenado pela Professora Doutora Olenir Maria Mendes.

³ A referida Pesquisa contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais - Fapemig.

⁴ Esta Tese conta com a colaboração da Bolsista de Iniciação Científica Cecília de Camargo Bento.

⁵ Percepção, aqui é entendida como: “1 Ato ou efeito de perceber. 2 Capacidade de distinguir por meio dos sentidos ou da mente; inteligência. 3 Representação mental das coisas.” MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=kLqvn>> Acesso em: 24 set. 2018. Perceber: 1 Aprender algo, por meio dos sentidos. 3 Abranger com a inteligência; entender. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=perceber>>. Acesso em: 24 set. 2018.

acompanhávamos a construção e organização finais do relatório, a necessidade de aprofundar nossos conhecimentos sobre repercussões da Prova Brasil⁶ no processo avaliativo das aprendizagens nos levou a investigar a temática que é fruto desta tese.

Essa necessidade também surgiu por meio da compreensão de que a Prova Brasil, muitas vezes, disputa espaço com as avaliações das aprendizagens, uma vez que este exame externo se faz presença constante no cotidiano da escola.

É preciso dizer que este trabalho é carregado de significado para nós, pois trata-se de uma contribuição comprometida e desejosa de que se lancem novos olhares e entendimentos do fazer docente, em tempos e contratempos de avaliação externa, almejando que tanto a avaliação da aprendizagem quanto a avaliação externa assumam seus espaços e sejam compreendidas e conduzidas, não como uma resposta a todos os problemas da educação, ou como um instrumento de responsabilização unilateral, mas como dimensões importantes dos processos de ensinar e aprender; realizando também suas tarefas formativas. Sim! Também a avaliação externa, a nosso ver, pode assumir função formativa posto que,

[...] se estamos construindo uma cultura de avaliação em larga escala, esta, em nossa visão, deve ter um princípio formativo, voltado para transformar a educação no país; [...]. Numa concepção formativa da avaliação externa se espera, em nossa visão, que todos os envolvidos assumam suas responsabilidades e haja intervenções, a fim de superar os problemas diagnosticados – transformações que possibilitem todas as escolas avançar para uma educação de qualidade [...] (RICHTER, 2015, p. 337).

Antes de continuarmos nossas considerações acerca da função formativa da avaliação, tanto da aprendizagem quanto externa, consideramos que seja coerente e importante evidenciar que estamos nos remetendo a um conceito e a um entendimento da avaliação que seja orientadora, tanto do ensino quanto das aprendizagens, pois,

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu conseqüente [sic] projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido (LUCKESI, 2008, p. 85).

Portanto, para o supracitado autor, avaliação e planejamento caminham juntos, sendo a

⁶ Com o intuito de não tornar maçante e repetitivo mencionar o termo “Prova Brasil” toda vez que nos referirmos a esta prova, utilizamos também as expressões: “avaliação/ções externa/s”, “exame”, “exame/s externo/s”. Convém explicitar, nesse sentido, que nosso estudo se refere à Prova Brasil.

avaliação da aprendizagem fundamental ao acompanhamento da execução do planejado.

Nesta perspectiva, a avaliação da aprendizagem é um mecanismo subsidiário do planejamento e da execução. É uma atividade subsidiária e estritamente articulada com a execução. É uma atividade que não existe nem subsiste por si mesma. Ela só faz sentido na medida em que serve para o diagnóstico da execução e dos resultados que estão sendo buscados e obtidos. A avaliação é um instrumento auxiliar da melhoria dos resultados (LUCKESI, 2008, p. 150).

Destarte, a avaliação da aprendizagem assume certamente função formativa, uma vez que, de acordo com Villas Boas (2010, p. 30), “Essa avaliação que promove a aprendizagem do aluno e do professor e o desenvolvimento da escola é denominada de formativa, [...]”, pois considera também o processo para a definição da aprendizagem. Nesse ângulo,

O foco da avaliação passa a ser o trabalho, considerando-se o seu processo de desenvolvimento e o produto obtido. Avalia-se para analisar o andamento das atividades, para o que **ainda** não foi aprendido ou realizado o sejam, utilizando-se outros meios mais apropriados e estabelecendo-se os prazos necessários. Avalia-se, também, para que as pessoas envolvidas se posicionem quanto ao processo em desenvolvimento. Os registros não são apenas numéricos e não apresentam somente a visão de uma das partes. Compartilham-se informações para que todos tenham a mesma compreensão do que está sendo realizado e se possa planejar o trabalho da escola e de cada “sala de aula” de modo a se obterem os melhores resultados. Esta é a avaliação formativa, inserida no trabalho escolar cujo papel é contribuir para o desenvolvimento: 1) do aluno, rejeitando-se qualquer situação de classificação e de rotulação, [...] 2) e do professor, sem o que não haverá o desenvolvimento do aluno [...] (VILLAS BOAS, 2001, p. 140-141 **grifo da autora**).

Desse ponto, avançamos no sentido de estabelecer nossa defesa da possibilidade que a avaliação externa exerça função formativa também, uma vez que o objetivo da Prova Brasil, segundo disponível na internet na página do Ministério da Educação e Cultura (MEC), é o de “[...] avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos” (MEC, S/D, p. 1)⁷. Assim, ao construir os resultados da Prova Brasil, conforme continua o texto,

[...] o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias (MEC, S/D, p. 1).

⁷ BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Prova Brasil** – apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>> Acesso em: 07 set. 2018.

Entendemos que qualidade do ensino pressupõe a qualidade da aprendizagem; afinal se o objetivo da escola não for o de ensinar, sua existência se esvazia de sentido. E a avaliação externa foi criada com, dentre outros objetivos que veremos adiante, o intuito de gerar informações sobre a realidade educacional e desenvolver políticas para resolver os problemas identificados (FREITAS, D., 2007; PESTANA, 2016).

Para nós, a Prova Brasil pode oferecer indicadores importantes para a melhoria das aprendizagens, desde que os resultados obtidos pelas instituições sejam analisados de modo que se conheça as dificuldades de cada estudante, pois como exemplificam Soares; Alves; Mari (2003, p. 72):

[...] adianta pouco conhecer o desempenho da escola em matemática. Para subsidiar a ação pedagógica, é preciso ser mais específico, isto é, dar resultados separados para geometria, álgebra solução de problemas e outras divisões que possam ajudar na reorganização das opções pedagógicas em uso.

Assim, entendemos que os resultados da Prova Brasil podem impulsionar a construção de melhorias do ensino; redirecionando o desenvolvimento de políticas educacionais, que repercutam diretamente na atuação docente.

Acreditamos ainda que os resultados desta avaliação são muito importantes para serem ignorados pelas turmas que a ela foram submetidos e só se tornarem de conhecimento das escolas já ao terceiro bimestre do ano seguinte à sua aplicação, o que impede o exercício da função formativa da Prova Brasil, no que se refere à superação das ainda não aprendizagens desses e dessas estudantes.

De acordo com Vianna, a demora para se chegar o resultado e à divulgação das avaliações, se trata de um problema gerencial bastante relevante que,

[...] refere-se à montagem de um cronograma de divulgação dos resultados. [...] apesar da informatização, há possibilidades de erros humanos, impondo-se revisões e verificação da consistência dos resultados. Também ocorrem falhas, ainda que mais raras, no processamento. Além disso, a não-observância de parâmetros impõe a conferência e, muitas vezes, a reconferência dos procedimentos e dos dados que não podem ser omitidos, constituindo-se, ambas, pontos de preocupação gerencial (VIANNA, 2003, p. 159).

No entanto, entendemos que é necessário que se encontre meios para contornar tais problemas e agilizar com segurança, a divulgação dos resultados às escolas, reforçando que, para se realizar a avaliação externa numa função também formativa, é importante que seus resultados atinjam os estudantes e as estudantes que a ela foram submetidos; caso contrário, tal

avaliação poderá perder seu sentido; as dificuldades identificadas, serão relegadas ao esquecimento, e estas pessoas levarão por suas vidas, talvez indeterminadamente, as dificuldades apontadas, se tornando excluídas no interior das escolas (FREITAS, 2005, 2007).

Não temos a pretensão de trazer uma verdade pronta, fechada, absoluta; queremos que nossa contribuição faça parte de um forte e resistente alicerce para que aprender e ensinar movam nossas ações docentes/discentes. E refletir sobre a importância e o significado que a Prova Brasil tem, na escola de hoje, nos ajuda a sedimentar nossa contribuição, uma vez que a avaliação externa compartilha com a avaliação da aprendizagem centralidade nesta pesquisa⁸. Por isso, partimos da ideia de que a avaliação externa no contexto atual, acaba por influenciar, sobremaneira, a avaliação da aprendizagem e nosso posicionamento é o de que ambas as avaliações têm sua importância e seu papel fundamental no processo educativo.

Acreditamos que a avaliação em larga escala tem sentido de existir, caso assuma, o papel de “[...] instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas” (FREITAS et al, 2012, p. 47).

Caso se faça instrumento de responsabilização unilateral, em que “[...] o Estado se exime de suas incumbências como provedor e transfere aos profissionais da educação a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da instituição no resultado obtido” (RICHTER, 2015, p. 395), leva ainda a escola a centrar seus esforços para preparar as/os estudantes para os exames, perde seu sentido profícuo de orientar as políticas públicas como recentemente foi reforçado na estratégia 7.9 do Plano Nacional de Educação (PNE):

orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, **garantindo equidade da aprendizagem** e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos estados, inclusive do Distrito Federal, e dos municípios (BRASIL, 2014, p. 62-63 – **grifo nosso**).

Já a avaliação da aprendizagem, a nosso ver, é instrumento por excelência de monitoramento e acompanhamento do processo educativo formal, cuja tarefa de destaque é detectar as aprendizagens já garantidas, e identificar as aprendizagens ainda não alcançadas; o ainda não saber (ESTEBAN, 2010; 2013), para então, reorientar a prática docente de modo que

⁸ Não poderíamos deixar de mencionar que, embora a avaliação institucional escolar seja um importante nível da avaliação da qualidade do ensino (FREITAS et al, 2012), não a contemplamos nesta pesquisa. Entendemos que nosso fôlego para ir além da avaliação da aprendizagem e da avaliação externa – Prova Brasil – fosse um tanto curto, insuficiente, diante do tempo e de nossas próprias limitações. Destarte, delimitamos que nosso diálogo se restringisse à avaliação da aprendizagem e Prova Brasil.

as aprendizagens previstas, de fato, aconteçam (FERNANDES, 2009; LUCKESI, 2008). Portanto, não entendemos a avaliação da aprendizagem como um instrumento de acerto de contas (LUCKESI, 2008), sentencioso, classificador, excludente (VASCONCELLOS, 2000) e que se encerre em si mesmo.

Ao considerarmos essas questões e reflexões iniciais, a tese da qual partimos nesta pesquisa, pode assim ser estruturada: As professoras do 5º ano não se veem e não se percebem protagonistas nem condutoras do processo de ensino-aprendizagem e não se posicionam frente às exigências impostas pelo Estado no sentido de garantir bons resultados nos exames externos. Destarte, a aula, o processo ensino-aprendizagem, o ir à escola, são limitados à preparação para o exame. Assim, as docentes, muitas vezes, se deixam levar pelas decisões do Estado acerca da utilização da avaliação para a obtenção de bons resultados externos. A avaliação não é vista como um processo de acompanhamento, intervenção e redirecionamento do ensino e da aprendizagem; mas, um instrumento classificatório, ranqueador e selecionador.

A pesquisa proposta se orientou pelo seguinte problema: Como as professoras de turmas do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG percebem a influência da avaliação externa sobre a avaliação da aprendizagem e de que modo a Prova Brasil afeta essas avaliações?

Fundamental dizer que se trata de uma pesquisa datada. Portanto, não temos aqui, a pretensão de proceder a generalizações.

1. Objetivos da pesquisa

1.1 Objetivo geral

Compreender como professoras de turmas do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental⁹ da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG percebem a influência da avaliação externa sobre a avaliação da aprendizagem e de que modo a Prova Brasil afeta essas avaliações, considerando que as avaliações externas assumem importante significado no espaço da sala de aula, no processo de ensino e de aprendizagem em tempos de Prova Brasil.

⁹ A decisão de pesquisar com professoras do 5º ano se deu porque a Prova Brasil é aplicada neste ano de escolarização; o que nos permite, a nosso ver, atingir o objetivo por nós estabelecido.

1.2 Objetivos específicos

- Investigar aspectos referentes à formação das professoras participantes da pesquisa, uma vez que estes fatores influenciam as suas percepções sobre suas práticas em relação à avaliação da aprendizagem;
- Analisar de que modo a Prova Brasil, em especial seus resultados, influencia e afeta as avaliações das aprendizagens de turmas de 5º ano da Rede Municipal de Educação de Uberlândia, bem como as escolhas metodológicas desenvolvidas pelas professoras para avaliar suas turmas;
- Entender o efeito dos documentos legais nas escolhas metodológicas desenvolvidas pelas docentes e sua intervenção no processo avaliativo de turmas do 5º ano, possibilitando refletir como a avaliação é apresentada na Rede e qual a importância dela;
- Situar de que modo as orientações instituídas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) chegam às professoras e sua relação com o processo avaliativo de turmas de 5º ano da Rede Municipal de Educação de Uberlândia.

Tais objetivos emanam, ainda, das nossas inquietações e experiências na docência em formação de professores e professoras e os processos avaliativos. Atualmente, atuando em cursos de licenciatura no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI, campus Uruçuí, ministrando disciplinas pedagógicas nos cursos de Matemática e Ciências Biológicas, percebemos com maior ênfase o quanto ainda necessitamos ampliar a formação docente de modo a preparar cada estudante – futuro/a professor/a –, para avaliar suas turmas. A formação em licenciaturas específicas carece de mais atenção quando se trata de conhecimentos didático-pedagógicos, posto que costumeiramente, o que percebemos é que os conhecimentos específicos assumem mais destaque que os didático-pedagógicos. Ao entender que os Institutos Federais – IFs – possuem a prerrogativa de também formar docentes para a Educação Básica, e que o ensino ofertado pela Rede Federal tem o papel de garantir sólida formação inicial, acreditamos que investigar a formação e atuação de docentes avaliadores/as possui relevância considerável em estudos e pesquisas realizadas na Pós-Graduação. Desse modo, nossa tarefa implica também em contribuir com a formação de futuros/as docentes comprometidos/as com a realização de processos avaliativos formativos. Entendemos a formação de professoras/es vinculada, de modo muito próximo, à preparação que cada licenciando e licencianda recebe para avaliar o ensino e a aprendizagem de seus/suas futuros/as discentes. Esta questão se faz muito presente nas falas das professoras participantes desta

pesquisa que, como veremos posteriormente, denunciam a ainda deficitária oferta de formação que, de modo algum as orientou ou preparou para avaliar suas turmas; talvez, quando muito, para examinar seus e suas futuras estudantes. Geralmente, afirmam que aprenderam a avaliar do modo como foram avaliadas, e/ou ao ingressar na carreira, as experiências de colegas já inseridos na profissão lhes serviram de parâmetro.

2. Abordagem Teórico-Methodológica: sustentação e fundamentos pela pedagogia histórico-crítica e pelo método dialético

Teoricamente, fundamentamos a tese em pesquisadores e pesquisadoras da avaliação da aprendizagem e avaliação externa, tais como: Villas Boas (2001, 2010); Luckesi (2008); especialmente Freitas (2003, 2004, 2005, 2007, 2012, 2014a, 2016). Tais escolhas não aconteceram ao acaso; à medida em que íamos nos apropriando dos conhecimentos e ao surgirem novas indagações acerca da avaliação de modo geral, da avaliação da aprendizagem e avaliação externa, em específico, buscávamos referenciais que nos auxiliassem a compreender de modo mais crítico a avaliação, seja externa, seja da aprendizagem.

Certamente um grande desafio que se pôs a nós foi a assunção do método da pesquisa, pois vislumbramos o método dialético e esta é a nosso primeira incursão por este caminho metodológico, mas não poderia ser diferente nem por conta do tema em estudo – que carrega suas contradições em constante movimento – nem a esta altura de nossa formação, que nos exige aprimoramento cada vez mais aprofundado de nossos conhecimentos. Pode ser um risco que corremos, mas nos colocamos diante de nossos leitores e de nossas leitoras assumindo nossa incompletude, e constante movimento evolutivo.

Optamos pelo método dialético, por entender que compreender o movimento, buscar a essência para além do fenômeno, contribui grandemente para entendermos nosso objeto de estudo. Além do que, “[...] a dialéctica materialista, é a teoria revolucionária sobre a constante mudança, desenvolvimento e renovação do mundo existente [...]” (BERBÉCHKINA; ZÉRKINE; JÁKOVLEVA, 1987, p. 14).

A fundamentação metodológica escolhida neste texto se compõe ainda por Bogdan e Biklen (2013); Minayo et al (2005), dentre outras e outros teóricos.

No que se refere à teoria pedagógica assumida neste Estudo, a Pedagogia Histórico-Crítica, respaldada em Saviani (1999, 2013); Gasparin (2012) e Scalcon (2002).

Escolhemos a Teoria desenvolvida por Saviani (1999, 2013), por encontrar profundo significado para nós e vir ao encontro das concepções que compartilhamos, pois acreditamos

na capacidade que as pessoas têm de mudar suas vidas, transformar seus caminhos, lutar por uma sociedade mais justa. E vemos na educação escolarizada um caminho crucial para que se tome consciência, e busque o caminho que se queira. Acreditamos na força e na capacidade humana de escrever a própria história, sem negar a dimensão histórica e concreta do tempo presente e suas circunstâncias. Este mundo é feito por nossas mãos. E Saviani (2013, p. 72) explicita que há uma opção política muito evidente, pois “[...] na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade”.

E além de tratar-se de uma teoria que defende a especificidade da escola, evidenciando a função especificamente educativa da escola, que é “[...] propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento [...]” (SAVIANI, 2013, p. 84), o referido pesquisador advoga pela pedagogia concreta, dialética, construída pelo estudante e pela estudante, para si, sendo que uma pedagogia é significativa, uma vez que defende que a escola é o lugar por excelência a garantir às classes populares, a aprendizagem dos conhecimentos científica e historicamente desenvolvidos e acumulados pela humanidade.

Ao garantir essa aprendizagem, torna-se possível que cada estudante se empodere, adquira condições de mudar sua realidade, desse modo, Saviani (2013) lembra que “o professor está lidando com o indivíduo concreto; enquanto indivíduo concreto, ele é uma síntese de inúmeras relações sociais”, e ainda chama a atenção para o fato que não se pode esquecer que “o objetivo do processo pedagógico é o crescimento do aluno, logo, seus interesses devem necessariamente ser levados em conta” (SAVIANI, 2013, p. 71). Portanto, “[...] é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo¹⁰ [...]” (SAVIANI, 2013, p. 84).

Neste sentido, percebemos uma aproximação do pensamento de Saviani ao pensamento de Freitas, que em seu livro *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*, defende um projeto histórico que se caracteriza também por acabar com a exploração do homem pelo homem (HUMANIDADE), superando o capitalismo “[...] por um outro modo de produção mais avançado” (FREITAS, 2014a, p. 57). E no que se refere à educação, Freitas afirma que:

¹⁰ Segundo Duarte (2016, p. 30), “A definição de trabalho educativo proposta por Saviani não é outra coisa senão uma síntese das possibilidades máximas de educação que se constituíram historicamente e se apresentam na sociedade contemporânea de maneira extremamente contraditória e heterogênea. É uma definição ao mesmo tempo histórica, ontológica, ética e política”.

No campo educacional, procuramos estar próximos da Pedagogia Histórico-Crítica. Dizemos que “procuramos”, porque “os homens (A HUMANIDADE) também são produtos de suas circunstâncias” e nem sempre conseguimos sobrepor-nos à nossa história pessoal, o que pode nos afastar, na prática, das formulações explícitas nos projetos tomados como referência (2014b, p. 57-58).

Por compreendermos que a avaliação, seja da aprendizagem seja externa, constitui-se forte instrumento definidor do sucesso e fracasso de estudantes e de instituições de ensino, e compreendendo o papel essencial que a escolarização tem para cada indivíduo de modo particular e para a sociedade de modo geral, não veríamos outra possibilidade de fundamentação teórica para esta pesquisa.

A pedagogia Histórico-Crítica tem como base teórica o Materialismo Histórico Dialético e tem, enquanto base psicológica a Teoria Histórico-Cultural, de Vigotsky, e assim é definida a partir de verbete elaborado pelo seu criador:

Essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski”. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação¹¹ no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, [2002?¹²], p. 1).

Esta teoria nasceu no início dos anos de 1980, em resposta à grande necessidade

¹¹ Esta pesquisa assume como mediação, a definição estabelecida por Cury (1986, p. 43): A categoria da mediação expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Nesse todo, os fenômenos ou o conjunto de fenômenos que o constituem não são blocos irreduzíveis que se oponham absolutamente, em cuja descontinuidade a passagem de um ao outro se faça através de saltos mecânicos. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos se trava uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente.

¹² Conforme a NBR 6023:2002 – Informação e documentação - Referências - Elaboração “[...] Se nenhuma data de publicação, distribuição, copirraite, impressão etc. puder ser determinada, registra-se uma data aproximada entre colchetes, conforme indicado: Exemplos: [...] [1969?] data provável [...]” (p. 17). Disponível em: <<https://www.usjt.br/arq.urb/arquivos/abntnabr6023.pdf>> Acesso em: 23 out. 2018.

[...] sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não-críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista (SAVIANI, 2013, p. 15).

Em sua obra *Escola e Democracia*, Dermeval Saviani (1999) já propõe um esboço de formulação da Pedagogia Histórico-Crítica. Argumenta em defesa de uma pedagogia revolucionária¹³. Pedagogia esta que é crítica e se relaciona dialeticamente com a sociedade. Se situa além das pedagogias da essência (pedagogia tradicional) e da existência (pedagogia nova), superando-as.

Já em seus primórdios, ainda enquanto concepção pedagógica, a Pedagogia Histórico-Crítica, foi difundida de modo significativo e chegou a ser implantada em sistemas de ensino, com destaque para o estado do Paraná e o estado de Santa Catarina (SAVIANI, 2013). No entanto,

Na década de 1990, com a ascensão de governos ditos neoliberais em consequência do denominado “consenso de Washington”, promovem-se em diversos países – e o Brasil não foi exceção – reformas educativas caracterizadas, segundo alguns analistas, pelo neoconservadorismo. Nesse contexto, o conseqüente refluxo dos movimentos progressistas refletiu-se, também, no grau de adesão à pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2013, p. 16).

Mesmo assim, estudos e contribuições de pesquisadores e pesquisadoras da educação colaboraram e ainda contribuem de modo significativo para o fortalecimento dessa Pedagogia, de modo que as publicações de estudos e desenvolvimento desta teoria ocorrem continuamente. A partir dos anos 2000, como por exemplo os escritos de Suze Scalcon (2002) e João Luiz Gasparin (2012)¹⁴. Já a partir da década de 2010, outras publicações voltadas à Pedagogia Histórico-Crítica contribuem para o seu desenvolvimento e aplicação, firmando o caráter de uma teoria coletivamente construída, e que “[...] não se move sob o acicarte das urgências imediatas de conjuntura, mas que se propõe a captar o movimento orgânico definidor do processo histórico: [...] de caráter duradouro e que justifica toda uma vida” (SAVIANI, 2013, p. 02).

¹³ “A escola por si só não faz a revolução, mas lutar para que a escola transmita os conteúdos clássicos é uma atitude revolucionária” (DUARTE, 2016, p. 27).

¹⁴ Suze Scalcon publicou o livro *À procura da unidade psicopedagógica – articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*, e João Luiz Gasparin publicou *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Ambos pela editora Autores Associados, no ano de 2002 – nossa edição do texto do Gasparin, data de 2012 – 5ª edição.

Diante do exposto, vemos na Teoria Histórico-Crítica o caminho com o qual nos identificamos, posto que essa se desenvolve pensando na importância e na premente necessidade de se realizar uma escolarização de modo que garanta especialmente, às camadas populares, o acesso e a apropriação dos conhecimentos clássicos, os quais se poderá garantir a esses e essas estudantes, por meio da escola pública. É importante dizer que clássico, aqui, é entendido por Saviani (2013, p. 17) e por nós, tomando como referência, como “[...] o que resistiu ao tempo”, e que na escola, o clássico “[...] é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir”. E ainda, faz-se importante distinguir o tradicional e o clássico, até mesmo para não se incorrer no equívoco de associar o clássico à escola tradicional. E Saviani toma este cuidado, ao elucidar que:

Tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado, o que nos leva a combater a pedagogia tradicional e reconhecer a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou à pedagogia tradicional. No entanto, isso não pode diminuir a importância do elemento clássico na educação, pois este não se confunde com o tradicional. Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. [...] o clássico não se confunde com o tradicional, razão pela qual tenho procurado chamar a atenção para certas características, certas funções clássicas da escola que não podem ser perdidas de vista porque, do contrário, acabamos invertendo o sentido da escola e considerando questões secundárias e acidentais como principais, passando para o plano secundário aspectos principais da escola (2013, p. 87).

Neste sentido, a importância dada por Saviani aos conteúdos e ao papel docente também coaduna com nossa forma de entender a importância da educação escolarizada, o que corrobora a fundamentalidade da pedagogia Histórico-Crítica se fazer nossa opção teórica, posto que se a avaliação da aprendizagem sofre influência da Prova Brasil, ou ainda, se a escola direciona suas ações para preparar os estudantes e as estudantes para o referido exame, focando seu trabalho nas disciplinas contempladas pelo exame externo, desprezando as outras áreas do saber, nega às classes populares o acesso aos conteúdos clássicos e a aprendizagem deles. Conteúdos esses que, conforme elucidada Saviani (2013), serão dados a conhecer por estes/estas discentes, somente na escola.

Considerando ainda, que o currículo se torna mais restrito quando escola, docentes e discentes se veem na busca de melhores resultados nos exames externos, e se envolvem em preparações para o êxito almejado, pode-se acabar naturalizando¹⁵ o estreitamento curricular,

¹⁵ Segundo Duarte, “Na vida cotidiana, dificilmente conseguimos, em nossa apreensão da realidade, ir além da aparência das coisas e, o mais das vezes, a partir dessas aparências, interpretamos a realidade de maneira fetichista,

gerando prejuízos significativos para a aprendizagem dos/as estudantes conforme analisa Freitas:

Pressionado a garantir a aprendizagem em uma escola de tempo parcial e sem suporte adequado, o professor avança no tempo que deveria ser ocupado para ensinar outras disciplinas que não caem no exame, para poder dar conta daquelas que caem no exame. Sobrevém o estreitamento de disciplinas do currículo o que implica em sonegação de conhecimento que não entram no exame, em nome da garantia de aprendizagem do básico em português e matemática, que caem no exame. Neste quadro, o básico se define mais em função do que exclui do que daquilo que ele de fato contém. O direito de aprender se converte, quando bem sucedido, em um direito de acessar o conhecimento básico das matrizes de referência de avaliação e, mesmo assim, em algumas disciplinas. A sonegação histórica do conhecimento às camadas populares, a despeito dos discursos, se impõe (2014b, p. 1100).

Assim, nega-se a esses e essas estudantes, o acesso aos outros conhecimentos histórica e culturalmente construídos e acumulados por mulheres e homens no mundo inteiro, contradizendo o discurso oficial, conforme identificado por Mendes et al (2018), organizador e organizadoras do livro: *Pesquisa coletiva, avaliação externa e qualidade da escola pública*, ao discutirem a avaliação externa e qualidade em escolas de dois municípios de Minas Gerais:

De acordo com o discurso oficial, o sistema educacional visa à universalização do acesso, à equidade e à qualidade de ensino e o papel da AE é o de acompanhar de perto o alcance desses objetivos. Na verdade, a avaliação externa não tem conseguido alcançar tal finalidade. O que há é um treinamento das crianças para a realização das provas do Simave com sucesso, ao invés de se debruçarem no esforço necessário para que as aprendizagens significativas de fato ocorram, afinal, [...] preparar para testes não é educar (2018, p. 98).

Portanto, observa-se a necessidade de uma pedagogia que se articule “com” e valorize “a” escola, com o profundo compromisso de garantir a aprendizagem de cada estudante, e não sendo indiferente ao que acontece em seu espaço, e ainda, tal pedagogia assume o empenho para que se garanta o bom funcionamento da escola. Para tanto, é primordial que seus métodos de ensino sejam eficazes (SAVIANI, 1999). Para isso, estes métodos de ensino transcenderão os métodos tradicionais e novos, posto que,

[...] estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada

como se os fenômenos sociais existissem em si e por si mesmos, independentemente da atividade humana” (2016, p. 77).

historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1999, p. 79).

Ao referir-se ao método de ensino histórico-crítico, o autor destaca que preserva a contínua ligação entre a educação e a sociedade. Assim, conforme Scalcon, a pedagogia histórico-crítica preconiza um método que,

[...] inspira-se na concepção dialética da ciência e assume a forma de uma trajetória a ser percorrida, um caminho cujos momentos particulares são vistos como passos dinamizadores de um movimento único e orgânico, pois funda-se na dialeticidade da realidade e mantém permanentemente o vínculo entre educação e sociedade, realçando a necessidade da educação ter objetivamente um ponto de partida e um ponto de chegada (2002, p. 123).

Nesses termos, na já mencionada obra *Escola e Democracia*, Saviani (1999) estabelece os cinco passos de seu método: Prática social, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática social. De início, ao explicitar a prática social, Saviani a localiza como um dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, e a teoria precisa ter um sentido para a prática. Não tem sentido algum se a teoria não se vincula, não colabora nem dá sustentação à prática. Concordamos com o autor e entendemos que “[...] a teoria tem o seu fundamento, o seu critério de verdade e a sua finalidade na prática. Então o primado da prática sobre a teoria é posto aí de forma clara. Isso significa que não podemos pensar a prática a partir do desenvolvimento da teoria” (SAVIANI, 2013, p. 91).

Assim sendo, é importante pensar a teoria a partir da prática. É dialético: quanto mais desenvolvida for a prática, mais desenvolvida será a teoria. E esta, se desenvolve em função da prática. Desta feita, quanto mais precário for o desenvolvimento da prática, mais precário o desenvolvimento da teoria. E a dialética

[...] é o pensamento crítico que se propõe a conhecer a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns. O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de *destruir* a aparente independência do mundo dos contactos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a

pseudoconcreticidade¹⁶ para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência. O que confere a estes fenômenos o caráter de pseudoconcreticidade não é a sua existência por si mesma, mas a independência com que ela se manifesta. A destruição da pseudoconcreticidade – que o pensamento dialético tem de efetuar – não nega a existência ou a objetividade daqueles fenômenos, mas destrói a sua pretensa independência, demonstrando o seu caráter mediato e apresentando, contra a sua pretensa independência, prova do seu caráter derivado (KOSIK, 1976, p. 20-21 – *destaque do autor*).

Desse modo, entendemos que o método proposto por Saviani sugere a busca da concreticidade, a superação do posto, dado como pronto e imutável, possibilitando que cada sujeito do processo educativo se aproprie do conhecimento da realidade, da coisa em si, da essência.

Para efeito da apresentação dos passos, utilizamos não só a obra de Saviani, mas procuramos articular com os trabalhos de Scalcon (2002) e Gasparin (2012) que, dentre outras e outros pesquisadores, certamente contribuíram para o avanço desta teoria.

Saviani (1999) define o primeiro passo deste método, a prática social como ponto de partida, e é comum a docentes e discentes, uma vez que ambos

[...] podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico, há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujo níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social que participam (p. 80).

¹⁶ Entendemos a pseudoconcreticidade como o aparente, a forma, o fenômeno: “O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno (KOSIK, 1976, p. 15).

Assim, pode-se afirmar que a prática social inicial é o caminho direcionador da prática pedagógica tanto para professores e professoras quanto para estudantes, e os conhecimentos que cada discente já traz à sua prática social inicial torna-se fundante ao trabalho pedagógico, pois se faz elementar que seja conhecida a prática social imediata discente, em relação ao conteúdo que é proposto, porque ninguém chega à escola sem conhecimento algum, sem prática social alguma. E os interesses dos e das estudantes possibilitam que os docentes e as docentes desenvolvam um trabalho que leve à apropriação de conhecimentos que façam sentido, que tenham significado para cada estudante (GASPARIN, 2012). Espera-se que o professor e a professora se conscientizem da realidade e também dos interesses de seus e de suas estudantes, de modo que se evite o distanciamento entre os conteúdos escolares e os interesses discentes. A partir dessa temática,

Os conteúdos não interessam, *a priori* e automaticamente, aos aprendentes. É necessário relacioná-los aos conceitos empíricos trazidos por eles. Desta forma, o professor contextualizará, dentro da disciplina, o conhecimento dos educandos. Situará, outrossim, a disciplina em relação à área de conhecimento científico mais ampla à qual pertence. E esta relação é a totalidade social (GASPARIN, 2012, p. 15 - *destaque do autor*).

Assim, é importante que educandos e educandas externem seus saberes, pois desta forma, acaba-se por desencadear o segundo passo do método proposto por Saviani, a problematização, que é a “[...] identificação dos principais problemas postos pela prática social [...]. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 1999, p. 80).

Este passo representa o momento em que se vê, questiona, analisa e confronta o conteúdo escolar com a prática social, conforme problemas a serem resolvidos no dia a dia das pessoas e/ou da sociedade. Importante que se compreenda que “ao relacionar o conteúdo com a prática social, definem-se as questões que podem ser encaminhadas e resolvidas por meio desse conteúdo específico” (GASPARIN, 2012, p. 35).

Logo, a prática educativa, a educação escolar, são norteadas por questões que afetam diretamente a prática social. Há uma intencionalidade e um significado legítimos para o ato de ensinar e aprender, não se pensa o currículo nem a aula, por mera formalidade, por exigência legal. A educação escolar assume profundo significado para a sociedade escolar. A seleção de conteúdos não se dá por meio de “grades” ou “matrizes” impostas e forçadas; se dá por meio da necessidade detectada no processo desencadeado pelo método preconizado pela Pedagogia

Histórico-Crítica. Portanto, “de acordo com essa proposta teórico-metodológica, as grandes questões sociais precedem a seleção dos conteúdos” (GASPARIN, 2012, p. 35).

A partir de então, decorre o desenvolvimento do terceiro passo, a Instrumentalização – não no sentido tecnicista – “[...] entendida como a apropriação por parte dos alunos das ferramentas culturais e científicas (conhecimentos), envolve um encaminhamento pedagógico capaz de direta ou indiretamente, indicar aos alunos estratégias para a sua apropriação” (SCALCON, 2002, p. 124).

Sobre isso Saviani afirma que, como tais ferramentas, instrumentos teóricos e práticos “[...] são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor” (1999, p. 81). Daí a importância de a escola, o processo educativo mediarem o conhecimento científico com cada estudante, pois a Instrumentalização se trata “[...] da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 1999, p. 81).

O quarto passo, é a catarse, que Saviani (1999) fundamenta-se em Gramsci (1978) para estabelecer sua definição e sentido em sua teoria Histórico-Crítica:

Pode-se empregar a expressão “catarsis” para indicar a passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade à liberdade”. [...] A fixação do momento “catártico” torna-se assim, creio, o ponto de partida de toda a filosofia da *práxis*; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético (GRAMSCI, 1978, p. 53).

Nas palavras de Scalcon (2002, p. 124), a catarse “é um momento em que ocorre a assimilação subjetiva da estrutura do real e como tal é um passo do método de ensino que constitui um momento de autoconsciência. É o ponto culminante do processo educativo”.

Logo,

A Catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido (GASPARIN, 2012, p. 124).

O quinto e último passo é a prática social final, é o ponto de chegada. Esta prática social agora não mais é compreendida pelos e pelas estudantes de modo sincrético, que a partir de então, chegam ao nível sintético, mesmo nível que já se encontrava seu professor, sua professora, que assumem um entendimento mais orgânico (SAVIANI, 1999), e assim, por meio dessa elevação discente, pode-se compreender a

[...] relação pedagógica. Daí porque o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação na análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síntese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor (SAVIANI, 1999, p. 81-82).

A prática social então, é o ponto de partida e se faz o ponto de chegada. Ela é e não é a mesma, posto que sofre alterações qualitativas. Deste modo, é a mesma pois é o suporte, o contexto, fundamento e pressuposto e objetivo da prática pedagógica, e não é a mesma, se levarmos em consideração que, por conta da mediação da ação pedagógica, o modo de nos colocarmos em seu interior sofreu alterações qualitativamente (SAVIANI, 1999). Neste contexto,

É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática (SAVIANI, 1999, p. 82).

Deste modo, o método proposto por Saviani é pautado na profunda tomada de consciência da realidade em que cada estudante vive a possibilidade de interferir na prática social de modo a transformar sua realidade, sendo que o papel docente é de fundamental importância na mediação desse processo. É a expressão profunda e autêntica da capacidade que cada indivíduo tem de refazer seu caminho. Tal tomada de consciência nos remete a Kosik (1976, p. 18): “O conhecimento se realiza como separação do fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa”, é desvelar a pseudoconcreticidade e chegar à realidade.

Uma vez que a avaliação da aprendizagem na qual acreditamos e esta pesquisa se apropria, assume função primordial de acompanhar e possibilitar a transformação das aprendizagens – viabilizando assim, a alteração na e da prática social, conforme preconiza a Teoria Histórico-Crítica – garantindo a todos/as estudantes a apropriação dos conhecimentos

histórica e socialmente acumulados pela humanidade, não poderíamos optar por outra sustentação teórica.

Na busca pela compreensão da realidade pesquisada, esta base teórica nos conduz à abordagem qualitativa, por entender que “a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos” (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 16), lançando mão, quando necessário se fizer, de análise quantitativa.

Realizamos estudo bibliográfico, por considerar que o caminho da construção do conhecimento se faz por um transitar entre teoria e prática, e a teoria oferece possibilidades para entender os contextos nos quais a atividade docente se dá (PIMENTA; LIMA, 2012).

Este movimento nos levou ao trabalho de campo, posto que este

[...] permite obter informações e conhecimentos sobre o objeto de estudo ou uma hipótese de pesquisa. Em geral, os investigadores utilizam vários instrumentos: entrevistas estruturadas, semi-estruturadas, em profundidade, observação, coleta de material documental e outros (DESLANDES, 2005, p. 157).

Os dados foram construídos com professoras por meio de aplicação de questionário e entrevista semiestruturada (APÊNDICE F). Também realizamos uma entrevista com uma orientadora educacional (APÊNDICE E), por se fazer necessário no sentido de acessar informações de questões diretamente ligadas ao Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – Cemepe, que emergiram durante as falas das docentes entrevistadas.

No que se refere ao questionário, entendemos que este, “[...] configura-se como dispositivo normatizado e padronizado, que capta a presença ou a ausência de determinada característica; isto permite medir a magnitude com que essa característica se apresenta em determinado grupo” (MENDES, 2006, p. 50). A entrevista possui grande vantagem sobre outras técnicas, como destacam Lüdke e André, já que “[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada, [...]” (2014, p.39), dentre outras vantagens.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas na íntegra e enviadas para que cada participante lesse e autorizasse a utilização de suas falas. O nosso intuito foi o de realizar esta pesquisa com as pessoas participantes, e não, para elas, pois,

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e

criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente* (FREIRE, 1996, p. 127-128 - *destaque do autor*).

Nessa vertente, nosso objetivo jamais fora ir à escola, colher informações, sem que as professoras tivessem profunda ciência e concordância, para que então, nós pudéssemos trazer suas percepções partindo da prática verbalizada por elas e possibilitar a cada docente o seu pensar acerca das questões abordadas e estreitamente ligadas a seus fazeres docentes.

Procedemos, ainda, à análise documental, que segundo Lüdke e André,

Embora pouco explorada não só na área de educação, como em outras áreas de ação social, a análise documental, pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (2014, p. 44-45).

No que se refere à opção metodológica, adotamos nesta pesquisa, a abordagem qualitativa, com intensa participação das docentes envolvidas nesta tese, pois toda a construção dos dados, foi realizada com as professoras. Nas palavras do Professor Domingos Fernandes (2016)¹⁷, “Investigar ‘com...’ precisa ser a ênfase do trabalho [acadêmico-científico]. É preciso que conviva o investigar ‘para’, ‘sobre’ e ‘com’ as pessoas”. Houve significativa participação dessas docentes que conduzem e/ou acabam por ser conduzidas – seja pela formação que receberam, seja pelas orientações, ou talvez imposições que recebem de superiores imediatas/os – pelas avaliações tanto das aprendizagens quanto pelos exames externos. Desse modo, a pesquisa foi influenciada pela subjetividade das pessoas que dela participaram, e de acordo com Gonzalez Rey,

O sujeito pesquisado é ativo no curso da pesquisa, ele não é simplesmente um reservatório de respostas, prontas a expressar-se diante da pergunta tecnicamente bem-formulada. O sujeito, na realidade, [...] realiza verdadeiras construções implicadas nos diálogos nos quais se expressa (2002, p. 55).

Durante todo o processo de construção de dados, agimos de modo a deixar evidenciado tanto para a direção escolar quanto para as professoras participantes, nossas intenções. Entendemos que o sigilo, o respeito, a clareza e a autenticidade com que conduzimos a pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 2013), é determinante para que resulte num estudo com credibilidade;

¹⁷ Em curso ministrado na Universidade Federal de Uberlândia, em novembro de 2016.

um estudo ético, responsável e coerente. E a aprovação de nosso Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética corrobora nossos objetivos e a seriedade com que propusemos nosso estudo.

3. Encaminhamentos necessários à aproximação do universo e sujeitos da pesquisa

Ir a campo certamente foi um momento crucial para a realização desta pesquisa, pois “o trabalho de campo permite obter informações e conhecimentos sobre o objeto de estudo ou uma hipótese de pesquisa” (DESLANDES, 2005, p. 157).

Na primeira visita que fizemos às escolas, apresentamos à direção um envelope constando os seguintes documentos:

- Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP – 1 via (ANEXO A);
- Resumo do projeto de pesquisa – 1 via (APÊNDICE A);
- Termo de Autorização para a realização da pesquisa – Diretores/ Diretoras – 2 vias de igual teor (APÊNDICE B).

A maioria das pessoas responsáveis pela direção das escolas já nos devolveu o Termo de Autorização na primeira visita.

Na oportunidade da reunião com a direção escolar deixamos o envelope a ser encaminhado a cada docente convidado/a a participar da pesquisa. Em cada envelope constavam os seguintes documentos:

- Parecer Consubstanciado do CEP – 1 via (ANEXO A);
- Resumo do projeto de pesquisa – 1 via (APÊNDICE A);
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, já assinado por nós – eu e minha orientadora – 2 vias de igual teor (APÊNDICE C);
- Questionário – Docentes – 1 via (APÊNDICE D).

O questionário continha questões fechadas, em que foram apresentadas opções às respondentes e aos respondentes, e questões abertas ficando cada respondente livre para exprimir-se com suas próprias palavras, sendo um tipo de resposta “[...] mais difícil de se analisar [...]” (SOUZA et al, 2005, p. 146), mas fundamental para captar as concepções docentes.

Nosso intuito foi o de, além de aproveitar a ida à escola¹⁸, ser o mais transparente possível: ao deixar o material a ser entregue ao corpo docente, sem que o envelope estivesse

¹⁸ Até mesmo pela distância de nossa casa em relação à maioria das escolas – e gostaríamos de registrar que entre as idas e vindas, durante o período de construção de dados, percorremos 1.087,6 quilômetros.

lacrado, quisemos deixar que tanto a direção quanto a Pedagoga e/ou Pedagogo, pudessem saber o que seria abordado. Gostaríamos de eliminar qualquer sentimento de desconfiança que a escola pudesse ter sobre nós e nossas intenções. Também quisemos deixar para ser entregue aos/às possíveis participantes, para que pudessem ter tempo de examinar todo material com calma.

Algumas escolas nos possibilitaram ter um primeiro contato com o corpo docente do 5º ano já em nossa primeira visita; outras, por meio de sua direção, nos encaminharam à coordenação pedagógica, exercida por um/a pedagogo/a. Em escolas que ofereciam, no ano da construção dos dados, o 5º ano em turnos distintos, cujos/as pedagogos/as não eram os/as mesmos/as, tivemos que nos reunirmos com estes/as profissionais nos dois turnos.

Todos os questionários foram devolvidos, contrariando o que geralmente acontece (SOUZA et al, 2005). Como se trata de um instrumento que “[...] também pode ser respondido sem a presença do aplicador” (SOUZA et al, 2005, p. 150), corre-se o risco de não serem devolvidos. Embora os tenhamos recebido todos de volta, nem todos foram preenchidos – em específico de docentes que não aceitaram participar da pesquisa. As pessoas que aceitaram participar da pesquisa deveriam entregar o questionário preenchido antes da realização da entrevista. Somente uma docente não atendeu a essa solicitação. A professora que devolveu no dia da entrevista respondeu às pressas, na hora mesma em que chegamos à escola para conversarmos.

Ainda que o questionário tenha contribuições importantes, o intuito de captar as percepções docentes em relação ao objeto de nossa investigação, na presente pesquisa foi a entrevista que se fez instrumento por excelência, pois,

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 134).

Optamos pela utilização de entrevista semiestruturada, posto que esta permite maior flexibilidade, possibilitando que se realize adaptações, caso necessário. Lembrando que “Ser flexível significa responder à situação imediata, ao entrevistado sentado à sua frente e não a um conjunto de procedimentos ou estereótipos predeterminados” (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 137). Assim, a entrevista semiestruturada, parece ser “[...] o tipo de entrevista mais adequado

para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 40).

Para levar a termo nossa pesquisa, entendemos ser importante investigar outros estudos já realizados sobre a temática pesquisada. Por isso, realizamos um levantamento de artigos, dissertações e teses que trazemos na sequência deste relatório.

4. Dissertações e teses: levantamento de publicações

Com o intuito de localizar trabalhos publicados que tratassem do tema de nossa pesquisa, acompanhando o movimento já realizado por pesquisadoras e pesquisadores da temática em estudo, procedemos a um levantamento, em agosto de 2016, de artigos, dissertações e teses publicadas entre 2011 e 2016. Estabelecemos esse recorte temporal porque à medida em que retrocedemos os anos, menos trabalhos foram localizados.

Em relação aos artigos não obtivemos êxito em nossas buscas a partir dos descritores por nós contemplados: Prova Brasil e Práticas Docentes. Nossa opção foi a de pesquisar esses descritores de modo articulado e não separadamente. Embora saibamos que, se procedêssemos à busca separadamente, encontraríamos quantidade considerável de trabalhos publicados. Mas para alcançar o objetivo estabelecido para esta pesquisa, entendemos que esses dois descritores associados nos ajudariam satisfatoriamente.

No que se refere ao levantamento de dissertações e teses, diferentemente dos artigos, que buscamos em diversos sites, realizamos nossas incursões na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). Segundo o site, o objetivo desta interface é:

[...] reunir teses e dissertações defendidas no Brasil em um único portal de busca. No espaço, estão hospedados mais de trezentos mil documentos. São textos completos disponibilizados em acesso aberto para consultas e downloads. Nesse sentido, a BDTD também promove a visibilidade da produção científica dos programas de pós-graduação brasileiros e, claro, das instituições de ensino e pesquisa participantes da Rede BDTD¹⁹.

Foram selecionados trabalhos publicados nos anos de 2014, 2015 e 2016. Embora tenhamos procedido às buscas por pesquisas de mestrado e doutorado, também nos anos de 2013, 2012, 2011, não localizamos, na base de dados citada, nenhum trabalho com as

¹⁹ SALA DE IMPRENSA – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações apresenta nova interface. Disponível em: <<http://www.ibict.br/Sala-de-Imprensa/noticias/2015/biblioteca-digital-brasileira-de-teses-e-dissertacoes-apresenta-nova-interface>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

expressões definidas para as buscas, quais sejam e já mencionadas: Prova Brasil e Práticas Docentes.

Localizamos de 2014 a 2016, oito trabalhos; desses, utilizamos seis, sendo cinco dissertações e uma tese. A exclusão de dois dos trabalhos se deu após a leitura de ambos na íntegra demonstrar que não tratavam da temática em estudo, embora a análise inicial ter indicado o contrário. A publicação dos seis trabalhos que utilizamos assim se distribuiu: três em 2014: duas dissertações e uma tese; duas dissertações em 2015 e uma dissertação de 2016.

Iniciemos pela pesquisa intitulada *Prova Brasil: significações e influências na organização da escola e no trabalho docente* – autoria de Aline Sartorel (2014), foi apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Oeste de Santa Catarina – Unoesc.

Sartorel (2014, p. 17), elegeu como objetivo geral de pesquisa, “[...] analisar significações da Prova Brasil por gestores escolares e docentes, identificando elementos de controle simbólico e suas influências na organização da escola e no trabalho docente”.

No que se refere à definição metodológica, a autora anuncia que utiliza pressupostos da pesquisa qualitativa, e realiza em seu levantamento de dados, estudo: bibliográfico, documental e empírico. Aplicou questionários e realizou entrevistas (SARTOREL, 2014).

Em se tratando da fundamentação teórica, “O escopo teórico foi fundamentado em estudos desenvolvidos especialmente por Afonso (2009), Freitas (2005, 2004, 2007), Freitas (2011), Bourdieu (1989, 2009), Gatti (1987, 1994, 2002), Nogueira e Nogueira (2002, 2004) e Lima (2010, 2012)” (SARTOREL, 2014, p. 7²⁰).

A autora conclui que, embora prevaleça, no grupo pesquisado, a percepção de que a Prova Brasil é pouco capaz de contribuir no diagnóstico dos problemas e apontar caminhos para melhorar a educação, continuam a realizar os exames, a preparar as estudantes e os estudantes para serem submetidos à avaliação externa.

A autora reconhece o potencial das avaliações em larga escala, que “[...] tanto podem ser utilizadas como instrumentos para o diagnóstico da situação educacional como para a prestação de contas sobre o trabalho educacional desenvolvido pela escola” (SARTOREL, 2014, p. 107).

Destaca que estas avaliações são instrumentos, dentre outros possíveis, para que a escola possa acompanhar a situação educacional. Instrumento este, capaz de “[...] fomentar o

²⁰ Esta citação consta no Resumo da dissertação. Embora sua página seja contada, não é enumerada conforme a ABNT NBR 14724 de 2011. Norma Brasileira. ABNT NBR 14724, 2011, Informação e documentação — Trabalhos acadêmicos — Apresentação. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/NBR_14724_atualizada_abr_2011.pdf> Acesso em: 23 nov. 2018.

desenvolvimento de políticas, programas, encaminhamentos e decisões” (SARTOREL, 2014, p. 107), de modo que se melhore a qualidade da educação brasileira, consciente de que não se encontra os caminhos para a qualidade, reduzindo sua busca à avaliação externa.

A pesquisa de Raquel Arrieiro Vieira, também defendida no ano de 2014, intitulada *Políticas de avaliação em larga escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas de Viçosa-MG*, foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Viçosa – UFV.

Vieira estabelece enquanto objetivo de sua dissertação “[...] compreender e explorar o objeto de estudo desta pesquisa, o qual consiste nas políticas de avaliação externa e seu impacto no trabalho docente” (2014, p. 11).

Explicita ainda que a abordagem adotada foi a qualitativa, e justifica sua opção ao afirmar que: “[...] essa abordagem favoreceu o estudo do significado da avaliação externa na ótica dos professores das escolas selecionadas e do órgão estadual responsável pelas ações empreendidas nas instituições para a melhoria dos resultados avaliativos” (VIEIRA, 2014, p. 39).

Ao tratar da metodologia, Vieira (2014) realizou entrevistas e análise documental enquanto instrumentos de coleta de dados.

A autora menciona o aporte teórico por ela utilizado ao longo do trabalho, dentre os quais: Afonso (2001), Akkari (2011), Barreto (2010) e outros (VIEIRA, 2014).

Observa, ao concluir sua pesquisa, que o trabalho docente acontecia no sentido de que sua turma alcançasse bons resultados nas avaliações externas; suas identidades docentes acabavam por se descaracterizar, uma vez que assumiam funções que não condiziam com a sua formação (VIEIRA, 2014). Desse modo,

Constata-se, portanto, que os testes em larga escala são modalidades de avaliação que estão presentes nas políticas educacionais como forma de gerar indicadores para a melhoria da educação brasileira, mas, na verdade, esses testes têm limites quanto à promoção do desenvolvimento processual e integral do aluno. A avaliação em larga escala deveria ser um instrumento que possibilitasse traçar um panorama mais fiel da aprendizagem dos alunos, identificando problemas e indicando alternativas (VIEIRA, 2014, p. 103).

A autora da pesquisa em questão conclui afirmando que o grande desafio para o Estado nos dias atuais, certamente é “[...] a busca pela permanência de uma escola de qualidade [...]” (VIEIRA, 2014, p. 107).

Também ainda em 2014, foi publicada a tese intitulada *O Ideb nas escolas da rede municipal de ensino de Jataí-GO: qualidade, avaliação e interferências*, de autoria de Renata Machado de Assis, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás – UFG.

Assis, traz como objetivo geral de sua tese:

[...] investigar a realidade vivenciada pelas escolas da rede municipal de ensino de Jataí no que se refere ao Ideb, segundo a ótica de gestores e docentes, com a intenção de analisar os resultados apresentados por elas e pelo município, identificando se houve alterações nas escolas municipais para atender às metas estabelecidas, sobretudo no que tange à organização, à gestão e à prática docente (2014, p. 18).

Tratando-se da metodologia, utilizou tanto a abordagem qualitativa quanto a abordagem quantitativa, mas define a pesquisa como uma pesquisa qualitativa. Realizou revisão bibliográfica, análise bibliográfica, aplicação de questionários e entrevistas (ASSIS, 2014).

Sobre autores e autoras utilizados, assim como o trabalho de Vieira (2014), Assis vai citando ao longo de sua escrita, dentre os quais a pesquisadora contempla: Frigotto; Ciavatta (2003), Dourado; Oliveira; Santos (2007), Freitas L. (2011a, 2011b).

No que se refere às conclusões,

[...] pode-se afirmar, portanto, que o Ideb desencadeou algumas mudanças e ações na rede municipal de ensino, com a intenção de alcance das metas previstas para cada biênio, mesmo que não sejam especificamente direcionadas para esse fim, mas que contribuem para que as metas fossem atingidas. A organização e a gestão também sofreram influências desse índice, pois foram operacionalizadas outras formas de avaliação no interior do contexto escolar, com vistas à preparação para a Prova Brasil, bem como projetos foram criados com a finalidade de melhorar o desempenho escolar dos alunos [...] (ASSIS, 2014, p. 255).

Já em 2015, a dissertação de autoria de Priscila de Paulo Uliam Martins, intitulada *Políticas públicas de avaliação na perspectiva docente: desdobramentos da Provinha Brasil, Prova Brasil e Saresp para o trabalho de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Martins definiu, enquanto objetivo geral de sua pesquisa:

[...] analisar os desdobramentos das avaliações externas, Prova Brasil, Provinha Brasil, e Saresp, para o trabalho docente na perspectiva dos

professores (as) de duas escolas estaduais de Ensino Fundamental anos iniciais, em um município de médio porte no interior do estado de São Paulo (2015, p. 19).

A autora anuncia que realizou pesquisa qualitativa, uma vez que priorizou a interpretação minuciosa dos dados e buscou “[...] o entendimento de processos sociais complexos e dinâmicos” (MARTINS, 2015, p. 57). Aplicou questionário estruturado e fez entrevista semiestruturada para a construção de dados.

No que se refere à definição de autores e autoras são destacados/as na dissertação de Martins (2015): Afonso (2009), Barreto; Pinto (2001), Freitas (2002), Freitas (2007), Gatti (2009) e Bauer (2010).

A autora conclui que há situações em que os/as docentes ora utilizam os resultados da avaliação externa para orientar seu trabalho, ora os resultados são utilizados de modo complementar (MARTINS, 2015). Conclui ainda, que há uma forte pressão e estresse sentidos pelos/pelas docentes, para que alcancem bons resultados nos exames, o que acaba por orientar a prática de treinamento para os testes. “As aprendizagens são reduzidas à habilidade de se responder questões de múltipla escolha em detrimento dos demais instrumentos de avaliação” (MARTINS, 2015, p. 120). A autora conclui ainda que,

[...] as políticas educacionais, com base nas políticas neoliberais, parecem corroborar o processo que amplia as diferenças entre escolas mantendo o acesso restrito das classes menos abastadas aos conhecimentos historicamente construídos. Um aspecto observável, neste sentido, está na publicação das notas das instituições de forma irrestrita” (MARTINS, 2015, p. 120).

Afirma também, que é preciso repensar o modelo de avaliação, bem como o que se tem feito com os seus resultados. Chama a atenção ainda para o fato que aos/às docentes tais políticas são impostas, não existindo a participação desses e dessas profissionais, que acabam se tornando meros executores/as dessas políticas.

O outro trabalho trata-se da dissertação de Ildenice Lima Costa, intitulado *As concepções e práticas avaliativas em Matemática de um grupo de professores do 5º ano do Ensino Fundamental e suas relações com a Prova Brasil*, apresentada ao Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília – UnB.

Costa definiu que objetivo geral da pesquisa é:

Analisar as possíveis relações entre as concepções e práticas avaliativas em matemática dos professores do 5º ano do ensino fundamental de uma escola do DF e o desempenho dos seus estudantes nesta disciplina, na Prova Brasil (2015, p. 29).

No que se refere à metodologia, a autora lançou mão da pesquisa exploratória, por meio de estudo de caso, entendendo que,

Ao partir da realidade das avaliações em larga escala, o Estudo de Caso proposto viabilizou a análise de concepções e percepções dos participantes no espaço da escola pública, já que estes pertencem ao seu quadro de professores, local em que as avaliações (externas, da aprendizagem e institucional) são realizadas. Particularmente a Prova Brasil de matemática no 5º ano revelou-se fator motivador da pesquisa (COSTA, 2015, p. 65).

A autora construiu dados por meio de questionário, entrevista e observação. O referencial teórico escolhido pela autora contempla expressivamente estudo no campo da Matemática, quais sejam: Gontijo (2006, 2007), Fiorentini e Lorenzato (2006), Lester (2013), Skovsmose (2001), dentre outros (COSTA, 2015). No campo da avaliação fundamentou-se em Freitas et al (2009, 2012), Esteban (2002), Luckesi (2001, 2006) e outros.

O estudo foi concluído brevemente e orienta que:

[...] considera-se desejável que os profissionais da educação – sejam eles professores, equipe diretiva, coordenadores e demais envolvidos no *locus* escolar – não esqueçam que tais avaliações podem ser mais que uma prestação de contas ao governo ou à sociedade. Elas podem representar a possibilidade de intervir e modificar as estruturas sociais previamente estabelecidas, no sentido de realçar a capacidade da escola articular as políticas educacionais em favor da própria autonomia, elevando seu próprio patamar de aprendizagens a partir da superação das formas acadêmicas vigentes e de modelos educacionais fragmentados, que nada contribuem para a construção da autonomia de professores e estudantes (COSTA, 2015, p. 126-127).

Finalmente, no que se refere ao ano de 2016, a dissertação selecionada intitula-se *Repercussões da avaliação externa na escola: a Prova Brasil na percepção de professores*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

Cortez traz como objetivo geral de sua pesquisa: “[...] refletir sobre quais percepções que os professores têm sobre as avaliações externas, aqui representadas pela Prova Brasil, e suas consequências para a prática pedagógica em sala de aula” (2016, p. 29).

A metodologia utilizada “[...] foi a qualitativa e o instrumento principal de coleta de dados foi a de entrevista semiestruturada” (CORTEZ, 2016, p. 99).

No que concerne ao referencial teórico, podemos destacar: Foucambert (1994), Bakhtin (2003), Freitas (2002, 2003, 2012) Luckesi (2005, 2002, 2004) e outros (CORTEZ, 2016).

Dentre as conclusões da autora, destacamos que, embora os recursos direcionados à Prova Brasil sejam dispendiosos, não tem como objetivo o trabalho que se realiza na sala de aula. Conclui ainda que as professoras participantes da pesquisa não concordam que os resultados da Prova Brasil expressem a realidade do trabalho que realizam com seus e suas estudantes.

As professoras entrevistadas afirmaram que para as escolas da Rede Estadual, a Prova Brasil apresenta pouca representatividade, sendo dada maior ênfase ao “[...] Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo – Saresp –, que prioriza as matrizes curriculares próprias estabelecidas pela Secretaria de Educação desse estado” (CORTEZ, 2016, p. 150).

Diante das pesquisas localizadas neste levantamento, observamos que, embora as professoras continuassem realizando todo o trabalho para preparar suas turmas para a avaliação externa, demonstraram não ter a crença de que estas seriam decisivas para melhorar as aprendizagens, mas que possuíam potencial para contribuir com o desenvolvimento de políticas no sentido de melhorar a qualidade da educação. Não há, nos trabalhos analisados a indicação de que, como em nossa pesquisa, a administração pública dedicava esforços no sentido para que a escola fosse realmente de qualidade social²¹; pelo contrário, observamos que o foco seria o alcance da qualidade total.

Observamos também, que embora as pesquisas localizadas discutam influências da avaliação externa nas práticas docentes, não investigam a preparação recebida pelas professoras para avaliarem suas turmas, nem se propõem a compreender como a proibição de acompanhar a aplicação da Prova Brasil imposta a elas, repercute em cada docente. Em nossa pesquisa, essas questões possuem grande importância, uma vez que nos ajudam a compreender como as professoras percebem suas práticas em relação à avaliação da aprendizagem em turmas do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG, considerando que as avaliações externas assumem importante significado no espaço da sala de aula, no processo de ensino e de aprendizagem em tempos de Prova Brasil.

²¹ A qualidade social deve ser entendida não somente como um valor atribuído por meio de comparações que avaliam o ‘produto final’, mas, acima de tudo, embasada no projeto social, cujas ações visam à superação das desigualdades, o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade (UBERLÂNDIA, 2015, p. 36).

5. Escolas e professoras que compõem o universo da pesquisa

Uma vez que o objetivo por nós proposto seria compreender como professoras de turmas do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG percebiam a influência da avaliação externa sobre a avaliação da aprendizagem e de que modo a Prova Brasil afeta essas avaliações, considerando que as avaliações externas assumem importante significado no espaço da sala de aula, no processo de ensino e de aprendizagem em tempos de Prova Brasil, faria sentido então, pesquisarmos com professoras desses anos.

Desse modo, o primeiro critério estabelecido foi que a escola tivesse participado, ao menos das duas últimas edições²² da Prova Brasil e que já tivessem resultados publicados, no caso 2011 e 2013.

O segundo critério era que os/as professores/as do 5º ano tivessem vivenciado a experiência da Prova Brasil pelo menos, em duas edições para percebermos e compreendermos suas percepções em relação a este exame. Entendemos, a partir desse critério, que as docentes poderiam trazer ricas contribuições à nossa pesquisa. Portanto, é importante a participação de docentes que tenham a experiência com a docência no 5º ano em edições da Prova Brasil de acordo com outros estudos (CORTEZ, 2016; COSTA, 2015).

Esse critério se deu em concordância com Costa (2015), quando relata que, o fato do professor ou da professora ter muita experiência na atividade docente, mas pouca experiência na série (5º ano, em nosso caso), não significa conhecer e ter condições de lidar com aspectos e questões específicas da série ou ano em que possui pouca ou nenhuma experiência docente. Assim, também nós entendemos que o/a professor/a não tendo a experiência na docência no 5º ano em edições da Prova Brasil, poderá ter poucas contribuições a serem consideradas relevantes para essa pesquisa.

Em nosso primeiro contato pessoal com os professores e as professoras ministrantes de aulas em turmas de 5º ano, geralmente, a direção ou pedagogo/a reunia todos/as os/as docentes para conversar conosco. Quando apresentávamos a proposta de pesquisa, quem estava iniciando a docência no 5º ano logo dizia que não poderia colaborar, pois não tinha a experiência de docência na série mencionada. Inclusive, em duas escolas foi bastante marcante para nós o relato de duas professoras, que declararam que aquele seria o primeiro e o último ano que ministravam aulas no 5º ano, justamente por causa da constante pressão que as escolas recebem

²² Entendemos que, ao ter participado das edições mencionadas, teriam maiores aproximações com o exame externo e poderiam colaborar mais conosco.

para ter bons resultados nas avaliações externas e que são transferidas às docentes destas turmas.

Esta situação acaba sendo recorrente, pois conforme identificamos por meio da Pesquisa Coletiva (Gepae, 2018) que se faz importante referência para esta tese, a pressão relatada pelas pessoas participantes estabelecia um clima de tensão muito grande na escola, já que os/as docentes eram constantemente responsabilizados/as.

Segundo o Relatório da Pesquisa supracitado,

A estruturação deste clima, ao que evidenciam os dados, parte mais da “tensão” do que da perspectiva formativa da avaliação, motivado por uma experiência em que os resultados têm sido relacionados a processos de responsabilização e culpabilização das escolas, as quais temem ser expostas socialmente, como por exemplo, ver o nome da escola em posições inferiores em *rankings* divulgados pela mídia (MENDES, 2016, p. 93).

Um terceiro critério diz respeito às escolas que obtiveram os maiores resultados do Ideb na edição do ano de 2013 de seus polos²³ e que foram convidadas a participarem da pesquisa.

O município de Uberlândia, na gestão do Prefeito Gilmar Machado (2013-2016), – do Partido dos Trabalhadores (PT) –, a partir da Lei nº 11.444, de 24 de julho de 2013, estabeleceu, que, em seu

Art. 6º A Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender será organizada tendo como base os diferentes setores territoriais do Município de Uberlândia e as instituições que desenvolvam atividades relacionadas à educação presentes em cada um desses setores.

§ 1º A Rede terá cinco pontos correspondentes aos setores territoriais central, leste, oeste, norte e sul do Município, contemplando as zonas urbana e rural, de maneira a facilitar a participação das instituições e a identificação das especificidades educacionais de cada região, bem como a elaboração e a implementação de ações eficazes (UBERLÂNDIA, 2013 a, p. 2).

²³ Segundo a Orientadora Educacional por nós entrevistada, o agrupamento das escolas por polos: “Foi uma proposta de gestão administrativa, foi o Gilmar, por meio da Lei 11.444/2013, que, com o objetivo de organizar a cidade, os equipamentos sociais, as formações para gestores, as formações para as categorias de bairro, na tentativa de organizar, foi separada por **polo**, e toda a rede municipal adotou esse processo, esse formato para gestar as demais demandas, para organizar as demandas” (ROSI, 2016 – **grifo nosso**) – O nome dado à Orientadora Educacional, bem como a todas as professoras entrevistadas são fictícios; serão nomes de mulheres que participam ou participaram do Gepae, pois assim prestamos uma homenagem às mulheres tão queridas e inspiradoras: umas, que tão bem nos acolheram no grupo desde nossa primeira participação; outras, que ao ingressarem após nossa inserção no grupo, com suas inquietações e desejos de contribuir para o crescimento de nossos estudos e pesquisas, nos estimulam cada vez mais, nessa caminhada. Cada uma das mulheres Gepaeanas aqui homenageadas, representam todo o grupo, que se faz com outras muitas mulheres fortes, marcantes e especiais para nós. Embora algumas tenham estado por pouco tempo no grupo, tendo nos marcado de algum modo, são aqui homenageadas também. Tivemos o cuidado para não nomear de modo fictício com nomes iguais aos das professoras entrevistadas.

A referida Lei propõe a instituição coletiva da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender, a ser construída também pela sociedade organizada, pelas famílias, pelas instituições que desenvolvem ações concernentes à educação.

Embora na supracitada lei os setores territoriais tenham sido identificados por “pontos”, o que percebemos é que no cotidiano das escolas que visitamos, bem como o Cemepe, convencionou-se a utilizar o termo “polos”. Esse termo não é registrado na Lei nº 11.444, mas é mencionado em outro documento:

[...] para o desenvolvimento desses processos, a partir do diálogo com diferentes sujeitos, interessados (as) em modificar a situação da educação, fortalecemos a convicção da necessidade da participação ativa de pessoas ou grupos sociais. Para tanto, optamos por participar em reuniões organizadas pela população, em diferentes **polos**²⁴ do município de Uberlândia [...] (UBERLÂNDIA, p. 04, 2013a – **grifo nosso**).

Destarte, observamos que havia o propósito de atender às necessidades e especificidades de toda a Rede Municipal, ao estabelecer a organização em polos e por meio de sua orientação de construção coletiva, conforme os documentos legais que analisamos. Neste universo, os aspectos referentes à avaliação também foram por nós observados, conforme abordamos na sequência.

5.1 Aspectos legais da Rede Municipal

Para realizar a pesquisa, analisamos documentos oficiais da Rede Municipal, no intuito de conhecer a concepção de avaliação adotada pela Rede Municipal de Uberlândia, tais como: Lei nº 12.209, de 26 de junho de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação (PME); Lei nº 11.444, de 24 de julho de 2013, que institui a Rede Pública Municipal pelo direito de ensinar e de aprender.

Essa Rede, segundo o

²⁴ No mesmo documento, há a menção aos polos nas duas últimas páginas conforme se segue:

“Para a concepção e implementação da referida Rede, foram estabelecidos os seguintes passos:

[...] 8. Estabelecimento de um cronograma de reunião nos cinco **polos** da Rede, com a finalidade de:

[...] 8.7. Elaborar e aprovar, coletivamente, os programas e ou projetos da Rede que serão publicados por meio de decretos no Diário Oficial do Município, e desenvolvidos em cada **Polo**. [...] Cabe mencionar que cada **Polo** contará com o apoio de um (a) assessor (a) da Secretaria Municipal de Educação de membros da equipe do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – Cemepe” (UBERLÂNDIA, 2013, p. 08-09 – **grifo nosso**).

Art. 2º [...] consiste em uma forma de atuação conjunta de instituições que desenvolvam atividades relacionadas à educação, capazes de agir em cooperação e de estabelecer relações pautadas na autonomia, na complementaridade, na horizontalidade e no interesse comum de contribuir para garantir o direito aos alunos à educação pública, gratuita, laica, democrática, popular e qualificada socialmente (UBERLÂNDIA, 2013a, p. 01).

Procedemos também à análise da *Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente* (2013), redigida pela equipe da Secretaria Municipal de Educação – SME –, de Uberlândia.

Esse documento exprime o desejo de construir coletivamente

[...] a escola pública, popular e democrática e de qualidade referenciada socialmente. Essa noção de escola e o compromisso com a efetivação do direito à educação para todos (as), como direito humano, nos fazem abdicar de soluções simplistas, que colaboram para que possamos conviver em paz com os índices de participação excludente, no interior das unidades escolares (UBERLÂNDIA, 2013b, p. 2).

Assim, o presente documento nos levou a entender que propõe a construção coletiva da educação de qualidade socialmente referenciada, explicitando a importância do compromisso de todos e todas, na e para a construção coletiva dessa educação. E entendendo que a permanência com sucesso de todos e todas na escola, é fundamental para que a escola conquiste qualidade, apresenta 20 indicadores da qualidade almejada, dentre os quais citamos: “13. Taxas de repetência, evasão, reprovação e aprovação. [...] 16. Existência de estratégias de intervenção pedagógica, vinculadas à superação da evasão, repetência e reprovação” (UBERLÂNDIA, 2013b, p. 2).

Ao longo da gestão 2013-2016 as ações, conforme os documentos que analisamos, propunham a gestão democrática da educação por meio da participação de todos os sujeitos da educação municipal.

Ao final de 2016, foi publicado no Diário Oficial do Município de Uberlândia²⁵, o documento *Carta aos/as Professores/as e Equipe Gestora das Escolas Municipais de Uberlândia, Assistentes de Serviços Administrativos (ASA's), Oficiais Administrativos, Alunos/as, Pais, Mães ou outros(as) responsáveis* cujo teor apresenta uma profunda reflexão

²⁵Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/15958.pdf>. Nº 5040, terça-feira, 27 de dezembro de 2016. Acesso em: 28 de set. 2018.

referente aos desafios e às realizações da pasta da SME, bem como presta contas das ações efetivadas.

No sentido de situar, conhecer e compreender o que pauta as ações e sustenta a existência das escolas participantes da pesquisa, analisamos seus Projetos Político-Pedagógicos – PPPs; especialmente nas referências às avaliações, sejam externas, sejam das aprendizagens. Analisamos ainda, o documento elaborado pela Coordenação do PPP das escolas da Rede Pública Municipal de Ensino, intitulado *Carta de Princípios Político-Pedagógicos das escolas de Rede Municipal de Ensino de Uberlândia* (2003), bem como o documento *Recomendações para a organização e a dinâmica da reunião sobre o Projeto Político-Pedagógico das Unidades Escolares da Rede Municipal, no dia 12 de abril de 2014* (2014). (ANEXO B), que até a posse do atual prefeito²⁶, encontrava-se disponível no sítio do Cemepe. Assim como, o texto *O Projeto Político-Pedagógico – PPP e sua construção contemplando a diversidade de sujeitos de direitos envolvidos neste processo* (KAMIMURA, [2014?]) (ANEXO C).

Outro documento analisado foi o Parecer CNE/CP Nº 8/2012, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012). Esse documento foi um importante referencial para a Rede Municipal de Ensino orientar as unidades de ensino quanto à atualização do PPP de cada escola.

Ao examinarmos documentos legais e por meio da resposta da Orientadora Educacional ficou em evidência que o propósito desta gestão foi realizar uma gestão participativa, envolvendo a população na construção e condução do mandato 2013-2016. Neste contexto, a interlocução entre a Rede Municipal e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) foi bastante profícua, tanto que muitas formações tanto a convite de unidades escolares da referida Rede, quanto a convite do Cemepe, foram realizadas com a UFU, em especial por meio do Gepae. E ainda, a partir da parceria UFU e Rede Municipal de Ensino de Uberlândia – MG, foi realizado, de 28 a 30 de abril de 2015, o II Seminário Internacional de Avaliação – II Siava e I Seminário Municipal de Avaliação – I Semave, na UFU. Esse seminário contou com expressiva participação de profissionais da educação da Rede Municipal e estudantes de licenciaturas. O que implicou a proposição de trabalho coletivo, articulado, compreendendo que,

Alianças entre profissionais da educação e a comunidade escolar, alianças entre professores que atuam nas universidades e professores que atuam nas escolas são inadiáveis de modo a superar o distanciamento entre segmentos

²⁶ Odelmo Leão Carneiro Sobrinho, foi eleito prefeito do Município de Uberlândia – MG, pela terceira vez, pelo PP (Partido Progressista). Logo que o referido prefeito tomou posse em 1º de janeiro de 2017, vários documentos da Secretaria Municipal de Educação, até então disponíveis na rede mundial, simplesmente desapareceram do site do Cemepe.

reconhecidamente comprometidos com causas comuns, que, paradoxalmente, têm agido de forma desarticulada desperdiçando saberes e poderes em momento tão decisivo para as políticas educacionais. Essa composição de forças pode jogar a favor do desenvolvimento de novas relações dentro e fora da escola, reforçando a aprendizagem estratégica da competência coletiva dos atores em prol da escola pública de qualidade (SORDI; FREITAS, 2013, p. 91).

Entendemos que um indicador da qualidade da escola pública pode ser evidenciado pelos resultados dos exames externos aos quais é submetida. Destarte, estabelecer como um dos critérios de seleção das escolas a serem convidadas para participar de nossa pesquisa, a observância do resultado do Ideb, se justificou pelo fato que este índice seja, segundo Nota Técnica de Metodologia da Concepção do Ideb²⁷, “[...] um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino [...]”. Portanto, escolas com maiores índices, com melhor qualidade, conforme a lógica oficial.

Nesta perspectiva, as três escolas com maior índice em 2013 de cada polo foram convidadas a participar da pesquisa. Em dois polos, quatro escolas foram convidadas a participar da pesquisa por terem duas escolas em cada polo, com resultados iguais. O objetivo era que, pelo menos, um professor ou professora do 5º ano de cada escola participasse, preferencialmente, o/a que possuísse maior vivência com o cotidiano da sala de aula naquele ano do Ensino Fundamental.

Desse modo, para participar desta pesquisa foi preciso que: as escolas selecionadas tivessem participado de duas edições da Prova Brasil e tivessem os resultados publicizados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep; que seus resultados fossem os maiores de seus polos, e que o/a docente tivesse vivenciado ao menos duas edições da Prova Brasil.

A Rede Municipal de Uberlândia contava com 53 unidades de ensino que ofereciam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no ano de 2016. Como a referida Rede estruturava as escolas nos polos Leste, Norte, Sul, Centro²⁸ e Oeste, por meio do Cemepe recebemos as informações sobre quais escolas pertenciam a que polo.

Deste modo, realizamos o levantamento, no site do Inep, pelo Ideb de cada escola, por polo, dos anos 2011 e 2013, uma vez que no momento desta busca (agosto de 2016), o resultado

²⁷Nota técnica – Índice de desenvolvimento da educação básica – Ideb. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2016.

²⁸ O polo Centro não foi mencionado, pois, conforme a lista oferecida pelo Cemepe, não havia escola da Rede Municipal de Ensino que oferecesse os Anos Iniciais do Ensino Fundamental nesse polo.

do referido exame realizado em 2015 não havia sido ainda publicizado. Embora o foco deste estudo envolva as edições do Ideb nos anos de 2011 e 2013, é importante mencionar que o resultado consolidado do Ideb do 5º ano da rede municipal de Uberlândia, demonstra que a partir de 2009, a meta estabelecida para o município vem sendo superada a cada edição:

Quadro 1 - Ideb – Resultados e metas.

Município	Ideb observado			Metas projetadas		
	2009	2011	2013	2009	2011	2013
Uberlândia	5.4	5.5	5.7	4.6	5.0	5.3

Fonte: Dados colhidos no site do Inep. Disponível em: <<http://Ideb.Inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

Conforme o quadro 1, desde 2009 o Município de Uberlândia supera de modo significativo, a meta projetada; sendo que no referido ano, o Ideb observado foi maior 0.8 pontos que a meta definida pelo Inep. Estes resultados nos levam a crer que a educação uberlandense a cada Prova Brasil, conquista mais qualidade. Por outro lado, podemos pensar que a cada edição, as escolas são mais pressionadas a alcançar índices mais elevados. Conforme poderemos ver neste relatório, há professoras que levantam esta questão. Demonstram a angústia por sempre precisar alcançar metas cada vez mais altas.

A partir de uma pré-análise das 53 escolas, onze ou não tinham todos os resultados do Ideb publicizados, ou sequer eram mencionadas na listagem do Inep, no momento da realização deste levantamento, por isso, excluímos essas onze unidades de ensino logo de início.

Nenhuma escola da zona rural foi selecionada para participar da pesquisa por não ter os resultados do Ideb de 2011 e/ou 2013 regularmente publicados. Desta feita, as escolas de ensino fundamental, foco desta pesquisa, se agrupavam na zona urbana, nos polos Leste, Norte, Sul e Oeste, e a partir de agora, não necessariamente nesta ordem, os polos serão identificados com nomes fictícios, com o intuito de preservar a identidade das instituições, quais sejam: Polo Professora Terezinha, Polo Professora Iolanda, Polo Professora Maria Rita e Polo Professor Lindomar²⁹.

²⁹Serão identificados por nomes de docentes que, ao longo de nossa formação, assumiram importantes papéis. Assim, prestamos uma singela, porém respeitosa homenagem a essas tão importantes personalidades que fizeram parte da constituição da pessoa e principalmente, da profissional que nos fazemos, consciente de que “[...] Não há progresso na estagnação. [...] Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte” (FREIRE, 2001, p. 88). E, graças aos professores e às professoras como os/as que trazemos para esta tese, entendemos claramente que este fazer-nos, construir-nos seres humanos, professoras, pesquisadoras, se dá na convivência contínua e em permanente processo de aprender e ensinar. Nas palavras de Paulo Freire (1996, p. 25): “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam,

O Polo Professora Terezinha³⁰ recebe este nome em homenagem à minha Professora Alfabetizadora. Foi ela quem iniciou-me no mundo das letras, da escrita, da leitura... Jamais a esquecerei. Ela era doce, bonita, firme e amiga. Embora tenha sido a professora do então chamado pré, foi com esta querida professora que aprendi a ler e a escrever. Sequer precisei cursar a primeira série, fui promovida para a segunda série. A vivência com a professora Terezinha foi tão marcante para mim, que, embora tenha tido muitos/as professores e professoras, é dela que me recordo em primeiro lugar, quando se trata de boas recordações, de professores e professoras que de algum modo, são minhas referências profissionais e humanas.

O Polo Professora Iolanda³¹ recebe esse nome em homenagem a uma professora pela qual tenho um carinho muito especial, embora não tenha estudado com ela. Foi por meio dela que corriji as primeiras avaliações de verdade em minha vida! Gostava muito de ajudar, ela era – e continua sendo – uma pessoa muito querida e amiga de minha mãe. Sempre estava lá em casa, muitas vezes ela saía da escola que lecionava e chegava em minha casa com um calhamaço de provas para serem corrigidas. Eu ficava em êxtase! Brincava de ser professora em minha infância, aplicava avaliações imaginárias aos/às nossos/as estudantes invisíveis; mas as dela? Ah, eram de verdade! A Professora Iolanda permitia que eu corrigisse questões objetivas, deixando um gabarito para seguir. Era quase mágico corrigir as avaliações com a caneta. Caneta vermelha, que só os professores e as professoras podiam usar.

O Polo Professora Maria Rita³² faz menção a uma professora que tive em minha primeira licenciatura: Normal Superior com Habilitação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. E como aprendemos com estas mestras e com o mestre Paulo Freire.

³⁰Estudei com a Professora Teresinha no Grupo Escolar Doutor Adolfo Bezerra de Menezes, em Iporá-Goiás, no ano de 1979.

³¹ Além de ter me oportunizado o contato com as avaliações “de verdade”, possui minha mais profunda consideração, admiração e respeito. No início da década de 1980, em uma cidade muito pequena, criava os 2 filhos e a filha sozinha. Nunca esmoreceu. Sempre se manteve altiva, de cabeça erguida! Mulher forte, guerreira e corajosa! Segundo a Plataforma Lattes, “Possui graduação em Licenciatura de Primeiro Grau - Ciências e Matemática pela Faculdade de Educação Ciências e Letras de Iporá (1995) e graduação em Biologia - Unidade Universitária de Iporá (2001). Tem experiência em Estágio supervisionado de Biologia e na área de Botânica, com ênfase em Botânica Econômica e Morfologia vegetal”. Endereço do Currículo Lattes: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4268833D6#AtuacaoProfissional>>. Acesso em: 10 maio 2017.

³² Minha querida Professora não para! Mãe amorosa, avó apaixonada! Nas eleições em 2016 foi candidata a vereadora em Uberaba. Ah, e ainda cursava Pós-Doutorado. Como informa seu Currículo Lattes: “Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1995), mestrado em Educação pela Universidade de Uberaba (2006) e doutorado em Educação pela Universidade Nove de Julho (2014). Atualmente, trabalha em regime de CLT na Faculdade de Ciências Econômicas do Triângulo Mineiro, nos cursos de Pedagogia e Engenharia Civil, presencial e Educação a Distância, assessora – Nascimento Pereira Consultoria e Assessoria em educação e chefe de seção de formação de professores da Universidade Presidente Antônio Carlos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Unidades Educativas, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, atividade docente, alfabetização de jovens e adultos, educação de

Depois de anos sem estudar iniciei a licenciatura em uma faculdade privada e no primeiro dia de aula, enquanto aguardava o início da aula, chegou uma moça, se sentou junto a mim ali mesmo, na calçada da faculdade. Começou a conversar comigo e para a minha surpresa e de toda a turma, quando, dentro da sala de aula, se apresentou como professora de Prática de Ensino I. Aquela menina, que em sua simplicidade, se fez gigante em nossas aulas; nos trouxe Paulo Freire, Karl Marx, Louis Althusser, o Operário em Construção... Trouxe-me também, um universo de escritos sobre avaliação. A sua generosidade em indicar, sugerir, possibilitar que conhecesse estudiosos e estudiosas em avaliação certamente não cabem nesta tese.

Finalmente, e de modo especialíssimo, temos o Polo Professor Lindomar³³, que leva o nome de um grande professor, amigo e mestre que tive. Também nos conhecemos em minha primeira licenciatura, sendo ele, o então professor de Didática I. Suas aulas serão por mim levadas ao longo da vida, e muito da professora que hoje sou, se espelha no professor Lindomar. Foi ele também quem me orientou no processo de produção e escrita de monografia intitulada: *Avaliação escolar: instrumento de exclusão social?* e convidou, assim que terminei uma especialização *lato sensu* para atuar na docência na mesma instituição de ensino que havia me formado. Foram muitas as oportunidades que esse querido amigo me proporcionou. De uma relação docente-discente, estabelecemos uma relação profissional, e logo depois nasceu uma grande amizade entre nós.

Os quatro polos apresentados constituem um universo de 42 escolas. Dessas escolas, selecionamos as que obtiveram as três maiores notas no Ideb por polo, e como em dois polos

jovens e adultos e educação e exclusão social". Endereço do Currículo Lattes: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4745491A4>>. Acesso em: 10 maio 2017.

³³ Ah, certo que se por aqui ainda estivesse, o Professor Lindomar estaria compartilhando comigo os desafios, as alegrias, as frustrações e as superações que um Doutorado nos exige. Mas quis a vida que, no dia 20 de junho de 2014, partisse para outra dimensão. Fazia questão de estudar e incentivar todas as pessoas a seu redor a fazerem o mesmo. Quando lhe era solicitada sua biografia, era veemente ao dizer que era filho de Olinda Barros Viana e nascera em 29 de agosto de 1961. Foi criado pela mãe, e nunca deixou que as dificuldades de diversas ordens o desmotivassem. Ao contrário, fazia de cada dificuldade, combustível para seguir adiante, lutando e superando todas as barreiras postas em seu caminho. Conforme informa seu Currículo Lattes, ainda ativo na data de hoje (10/05/17), o Professor Lindomar cursou Pedagogia, pela Universidade de Rio Verde (1990), fez uma Especialização (Lato Sensu) em Planejamento Educacional pela Faculdades Integradas de São Gonçalo (1991). Era Mestre em Educação pela Universidade Dom Bosco - UCDB, Campo Grande-MS (2010), e se preparava para o Doutorado. Foi Coordenador do Curso de Pedagogia - Licenciatura, no Instituto Superior de Educação Almeida Rodrigues – ISEAR. Ainda fora Coordenador e Professor dos cursos de pós-graduação (Lato Sensu): Práticas Docentes na Educação Infantil, Práticas Docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Práticas Docentes e Gestão na Educação Básica - ISEAR - Instituto Superior de Educação Almeida Rodrigues. Se realizava profissionalmente, atuando na Formação de Professores, em especial, no Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim como a Professora Maria Rita, enveredou pela vida política. Em 2012, foi eleito vereador em Rio Verde-Go. Exerceu o cargo por um semestre, e a partir de agosto de 2013, assumiu o cargo de Secretário Municipal de Educação de Rio Verde – GO, até seus últimos dias. Endereço do Currículo Lattes: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4751736Y7>>. Acesso em: 10 maio 2017.

houve um empate com quatro escolas ocupando os três primeiros lugares, todas as quatro escolas foram convidadas a participar da pesquisa.

Quadro 2 - Quantitativo de escolas selecionadas por polo.

Polo	Escolas selecionadas
Professora Terezinha	4
Professor Lindomar	3
Professora Iolanda	3
Professora Maria Rita	4
Total de escolas selecionadas	14

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos resultados do Ideb publicizados das edições 2011 e 2013.

Assim compomos a configuração dos quadros das escolas convidadas a participar da pesquisa e seus respectivos polos. Deste modo, observemos mais de perto os caminhos que percorremos para realizar nossa pesquisa.

Na seqüência, apresentamos a constituição de cada polo e suas escolas, relatamos detalhadamente nossas inserções nas escolas e apresentamos breve perfil profissional das professoras.

É preciso explicitar também as escolas situadas em seus polos, os movimentos que realizamos em cada escola, com cada representante da direção escolar, pedagogo e pedagogas, e ainda com cada professora com quem dialogamos.

5.1.1 Polos e Escolas

A princípio, apresentamos as escolas selecionadas a participarem da pesquisa e os polos a que pertenciam em ocasião de nossa construção de dados. Será utilizada a abreviatura E. M. ao fazer referência à Escola Municipal.

O registro do Ideb 2011 e 2013 de cada escola é feito com o intuito de demonstrar ao leitor e à leitora o processo que realizamos para definir quais escolas seriam convidadas a participar desta pesquisa.

Em referência à minha professora alfabetizadora, as escolas deste polo foram nomeadas por pesquisadoras que tem relação com a alfabetização.

Quadro 3 - Polo Professora Terezinha

Unidades de Ensino	2011		2013	
	Ideb observado	Meta projetada	Ideb observado	Meta projetada
E. M. Maria Montessori	4,8	4,6	5,5	4,9
E. M. Magda Soares	6,0	4,9	5,8	5,2
E. M. Emilia Ferreiro	6,2	5,7	6,2	6,0
E. M. Ana Teberosky	6,2	5,5	6,2	5,7

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela SME de Uberlândia e Cemepe, e site do Inep. Disponível em: <<http://Ideb.Inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

Composto por quatro escolas por nós selecionadas, podemos observar que no primeiro polo que apresentamos, duas escolas mantiveram o Ideb nas duas edições registradas no quadro 2 – E. M. Emilia Ferreiro e E. M. Ana Teberosky. Já a E. M. Magda Soares apresentou ligeira queda, e a E. M. Maria Montessori registrou um aumento de 0,7 pontos. Desse modo, embora essa escola, no Ideb observado em 2013, tenha alcançado o menor índice de seu grupo, o seu crescimento foi maior do que o crescimento de todas as outras escolas do Polo Professora Terezinha.

O Professor Lindomar dedicou sua vida profissional à formação docente e, ao longo de seus estudos, ao desenvolver sua dissertação de mestrado muito se fundamentou, dentre os pesquisadores que sustentaram sua pesquisa, nos autores que dão nomes às escolas deste polo.

Quadro 4 – Polo Professor Lindomar

Unidades de Ensino	2011		2013	
	Ideb observado	Meta projetada	Ideb observado	Meta projetada
E. M. Miguel Arroyo	6,5	5,8	7,0	6,1
E. M. Selma Garrido Pimenta	7,1	6,2	6,8	6,5
E. M. Maurice Tardif	7,2	4,5	6,7	4,8

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela SME de Uberlândia e Cemepe, e site do Inep. Disponível em: <<http://Ideb.Inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

Os índices alcançados pelo Polo Professor Lindomar, de acordo com o quadro 4, nas duas edições do Ideb em estudo nos mostra que no ano de 2013 das três unidades de ensino que o compõe, a E. M. Miguel Arroyo obteve um aumento de 0,5 ponto em relação ao índice alcançado em 2011; já a E. M. Selma Garrido Pimenta e a E. M. Maurice Tardif apresentaram

queda em seus índices obtidos em 2013, comparando-se a 2011; queda esta, de 0,3 e 0,5 ponto respectivamente.

Para nomear as escolas que compõem o polo Professora Iolanda, utilizamos pesquisadores que muito respeitamos e admiramos no campo da avaliação educacional.

Quadro 5 - Polo Professora Iolanda

Unidades de Ensino	2011		2013	
	Ideb observado	Meta projetada	Ideb observado	Meta projetada
E. M. Luiz Carlos de Freitas	6,1	4,7	6,1	5,0
E. M. Jussara Hoffmann	6,4	5,0	6,5	5,3
E. M. Maria Teresa Esteban	5,1	4,9	5,9	5,2

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela SME de Uberlândia e Cemepe, e site do Inep. Disponível em: <<http://Ideb.Inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

Das três escolas do Polo Professora Iolanda, a E. M. Luiz Carlos de Freitas manteve o mesmo Ideb tanto em 2011 quanto em 2013. As outras duas escolas: E. M. Jussara Hoffmann e E. M. Maria Teresa Esteban apresentaram maior índice em 2013 em relação a 2011 com aumento do Ideb em 0,1 e 0,8 ponto respectivamente.

Foi por meio da professora Maria Rita que pela primeira vez, comecei a conhecer tantos/as e fundamentais pesquisadores/as e estudiosos/as da educação, da sociedade. Portanto, nós, pesquisadoras desta tese, nomeamos as escolas deste polo com estas personalidades tão atuais e necessárias.

Quadro 6 - Polo Professora Maria Rita

Unidades de Ensino	2011		2013	
	Ideb observado	Meta projetada	Ideb observado	Meta projetada
E. M. Moacir Gadotti	5,6	4,8	6,1	5,1
E. M. Karl Marx	5,8	5,6	6,8	5,9
E. M. Paulo Freire	6,6	5,3	7,1	5,5
E. M. Antonio Gramsci	6,1	5,2	6,1	5,5

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela SME de Uberlândia e Cemepe, e site do Inep. Disponível em: <<http://Ideb.Inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

Podemos observar que das quatro escolas do Polo Professora Maria Rita, uma manteve em 2013 o mesmo índice alcançado em 2011; trata-se da E. M. Antonio Gramsci. As outras três

escolas, quais sejam: E. M. Moacir Gadotti, E. M. Karl Marx e E. M. Paulo Freire, tiveram Ideb em 2013, maior que o alcançado em 2011, com o avanço de 0,5, 1,0 e 0,5 ponto respectivamente.

Em síntese, a definição das escolas participantes da pesquisa se deu a partir de um ir e vir – movimento necessário à pesquisa – uma vez que se fez imperioso estabelecer rigor para a escolha das mesmas no sentido de apreender a percepção docente a partir das vivências em edições da Prova Brasil. Destarte, não bastaria que a escola tenha vivenciado duas ou mais edições da avaliação externa mencionada, seria essencial que os/as docentes tivessem experienciado esse processo por mais de uma vez.

Então, ao definir as escolas a partir do Ideb alcançado, foi feito o contato inicial por telefone com o gestor e a gestora de cada unidade, solicitando um horário para apresentar a pesquisa, explicando a proposta de estudo, e solicitando sua autorização.

6. Estrutura do relatório da pesquisa

Este relatório de pesquisa está organizado – além desta introdução – em quatro seções, mais as considerações finais. Na primeira, intitulada *Origens da Avaliação da Aprendizagem e da Prova Brasil: considerações gerais*, como indica o seu título, objetivamos apresentar os primórdios tanto da avaliação da aprendizagem quanto da Prova Brasil, e ainda, provocar algumas reflexões sobre o contexto de nossa história nacional e local quando da construção dos dados em campo.

Na segunda seção, intitulada *Construindo percepções sobre a avaliação da aprendizagem desde a formação inicial das professoras*, registramos os aspectos da formação das professoras participantes da pesquisa; explicitamos o entendimento que os/as docentes possuem acerca da avaliação da aprendizagem e da avaliação formativa. O que nos moveu proceder a estes registros foi justamente o entendimento que deste modo teríamos melhores condições para compreender como as professoras percebiam a influência da avaliação externa sobre a avaliação da aprendizagem e de que modo a Prova Brasil afetava essas avaliações.

Ao tratarmos da terceira seção, a qual denominamos *Aspectos legais e seus reflexos nos processos avaliativos no âmbito da escola*, o objetivo traçado foi entender o efeito dos documentos legais nas escolhas metodológicas contempladas pelas professoras e sua intervenção no processo avaliativo de turmas do 5º ano, analisando como a avaliação seria apresentada na Rede. Também objetivamos, por meio desta seção, compreender de que modo

as orientações acerca do processo avaliativo de turmas do 5º ano instituídas pela SME chegavam às docentes.

Na quarta seção, que intitulamos *Repercussões da Prova Brasil segundo as professoras*, analisamos especialmente a influência que os resultados de Prova Brasil exerciam sobre as avaliações das aprendizagens e, abordamos ainda, as escolhas metodológicas desenvolvidas pelas professoras para avaliarem suas turmas.

Finalmente, sucedendo a quarta seção registramos nossas considerações finais.

I. ORIGENS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DA PROVA BRASIL: CONSIDERAÇÕES GERAIS

Nesta seção, explicitamos considerações acerca da origem da avaliação da aprendizagem e da Prova Brasil, bem como alguns registros sobre o contexto em que a construção de nossos dados se deu.

Assim, retomamos brevemente a avaliação da aprendizagem em seus primórdios, posto que já existem estudos tais como: (SOUSA, 1994, 1995; CHAVES, 2003; RICHTER, 2015) que, anteriormente realizaram esta tarefa.

Situamos a Prova Brasil – implementada no contexto da criação e estruturação de um sistema de avaliação externa do desempenho de estudantes – enquanto instrumento instituído para monitorar a qualidade da educação oferecida por nossas escolas, conforme estabelece o discurso oficial ao longo da história recente da educação brasileira (SAVIANI, 2016). Para logarmos êxito nesta tarefa, fez-se fundamental explicitar como esta prova se constituiu desde seus primórdios, o que nos exige compreender como a avaliação externa foi criada e seus objetivos em nossa educação.

Apresentamos também algumas considerações acerca de acontecimentos históricos atuais de nosso país, que certamente influenciaram a dinâmica da construção dos dados desta pesquisa.

1.1 Avaliação da aprendizagem: compreendendo suas origens

De início, retomamos o nosso entendimento acerca da avaliação da aprendizagem: mecanismo de acompanhamento e monitoramento da aprendizagem, que possui importante papel subsidiário do planejamento, e assume essencial função formativa (LUCKESI, 2008; VILLAS BOAS, 2001, 2010).

A partir de nossa compreensão do que seja a avaliação da aprendizagem, avançamos nossas reflexões para levar a termo nosso intento; o que nos leva a considerar aspectos referentes à educação e recorreremos à sua história, considerando que o conhecimento historicamente construído pela humanidade, tornara-se instrumento de dominação, e ao mesmo tempo, se transforma em via de libertação. Isto é possível dado que a educação assume uma função política, que é “[...] contraditória e, portanto, a classe dominante empenha-se em colocar a educação a seu serviço, ao mesmo tempo em que as classes dominadas, os trabalhadores,

buscam articular a escola tendo em vista os seus interesses” (SAVIANI, 2013, p. 6). Ou seja, embora a classe dominante necessite que a classe trabalhadora tenha um conhecimento mínimo, para atender às suas exigências no sentido de produzir mais riqueza, e para isso, ofereça a escolarização – embora superficial e fragmentada –, entendemos que seja neste espaço educativo que as mentes dos dominados e dominadas se abrem a outro mundo, a outra maneira de ver a vida e de compreender as relações de exploração que se estabelecem entre si e os donos do capital e, ainda, enxergam caminhos para romper com tais relações.

A educação é dialética, embora seja, conforme explicita Saviani,

[...] determinada de forma absoluta pela sociedade, [...] essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação (2013, p. 80).

E uma importante rota de manutenção e/ou superação dessas determinações, a nosso ver, se dá por diversos fatores, dentre os quais, a avaliação, como perceberemos ao longo deste relatório. Embora não tenha sido criada no interior da escola, a avaliação tal qual conhecemos assume grande importância no contexto educacional formal, que veio a ser constituído logo que a humanidade se fixou à terra pois, antes, de acordo com o que a história da educação nos conta, a aprendizagem era realizada de modo informal (ARANHA, 1996); o conhecimento era acessível a todas as pessoas, e sua transmissão acontecia de geração a geração. A humanidade então, ia produzindo a sua existência no tempo, “[...] atuando sobre a natureza, ou seja, trabalhando, [...] construindo o mundo histórico, [...] o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo” (SAVIANI, 2013, p. 81).

Nessa relação da humanidade com o mundo, atuando coletivamente sobre a natureza, e a educação, ainda como observa Saviani, “[...] coincidia com o próprio ato de agir e existir, com o trabalho, portanto” (2013, p. 81). Desse modo, a educação se dava no fazer diário da tribo, da coletividade; a propriedade era comunitária e o modo de produção era comunal. A utilização, o aproveitamento da natureza, coletivo; cada indivíduo, na análise de Marx,

[...] relaciona-se consigo mesmo como proprietário, como senhor das condições de sua realidade. Ele se relaciona da mesma maneira com os outros – e dependendo se esse *pressuposto* é posto a partir da comunidade –, relaciona-se com os outros como coproprietários, como tantas encarnações da propriedade comum, ou como proprietários independentes existindo junto com ele, proprietários privados independentes – entre os quais a própria propriedade comum, que outrora a tudo absorvia e a todos abrangia, é posta

como *ager publics*³⁴ particular junto aos muitos proprietários privados de terras (*itálico do autor*) (2011, p. 388).

A relação não é de trabalhador e proprietário, todos são proprietários, e são trabalhadores; mas trabalhadores e integrantes de uma família que é proprietária, cuja finalidade do trabalho é a de conservar a si, a sua família e a comunidade.

A exploração da humanidade pela humanidade começa a se fazer presente à medida em que a propriedade da terra deixa de ser comunitária e passa a ser privada. O modo de produção deixa de ser comunal e passa a ser escravista; quem tem terras, emprega (ou melhor, escraviza) quem não as possui, e os escravos e escravas trabalham para manter seus senhores, e assim, para Saviani,

Esta propriedade privada da terra, que ocorre tanto no modo e produção antigo ou escravista, quanto no modo de produção medieval ou feudal, propicia o surgimento de uma classe ociosa, que não precisa trabalhar para sobreviver porque o trabalho de outros garante também a sua sobrevivência. É aí que podemos localizar a origem da escola³⁵ (2013, p. 81).

Importante dizer que, conforme o próprio significado da palavra escola em grego (o lugar do ócio) esta nascera não com o intuito de levar às pessoas os conhecimentos científicos, se encarregando da formação das pessoas, mas da ocupação do tempo livre de quem não precisava trabalhar para viver (SAVIANI, 2013).

Mas e a avaliação? Bem, ao tratarmos dela, as primeiras notícias que nos chegam dos chamados exames³⁶, nos são trazidas por Barriga (2008) que, ao analisar a trajetória de sua prática na escola e explicitar que este é visto e utilizado erroneamente como instrumento que vai melhorar a educação, afirma ainda que nem sempre o exame se vinculou à escola, nem mesmo tem suas origens nessa instituição.

Barriga, destaca também que o exame não se trata de uma atividade intrínseca a toda ação educativa, conforme podemos observar:

Primeiro porque o exame foi um instrumento criado pela burocracia chinesa para eleger membros das castas inferiores. *Segundo* porque existem inúmeras evidências de que antes da Idade Média não existia um sistema de exames ligado à prática educativa. *Terceiro* porque a atribuição de notas ao trabalho escolar é uma herança do século XIX à pedagogia. Herança que produziu uma

³⁴ O original apresenta a seguinte nota de rodapé: Termo público (N. T.).

³⁵ Saviani ainda nos explica que a escola era uma modalidade secundária e complementar de educação, posto que a modalidade principal era o trabalho; a maioria da população era educada pelo trabalho (2013).

³⁶ Conforme explica o pesquisador, a utilização do termo exame ao invés do termo avaliação, se dá pelo fato que se refere a diferentes momentos na história deste instrumento (BARRIGA, 2008).

infinidade de problemas, dos quais hoje padecemos (*itálico do autor*) (2008, p. 46).

Portanto, o ato de avaliar, há muito conhecido como examinar, conforme observamos em Barriga (2008), nasceu fora da escola e na atualidade assume tão importante e decisiva atribuição: definir quem sabe, o que sabe, determinar quem não sabe, assim como para estabelecer se as escolas são ou não de qualidade.

Mas, ainda tratando das origens da avaliação, encontramos em Garcia, como o fizemos em Barriga, a afirmação de que esta prática não tem sua gênese na escola:

A primeira notícia que temos de exame nos é trazida por Weber quando se refere ao uso pela burocracia chinesa, nos idos de 1200 a.C., para selecionar, entre sujeitos do sexo masculino, aqueles que seriam admitidos no serviço público. Portanto o exame aparece não como uma questão educativa mas como um instrumento de controle social. Através de exames públicos, *soi disant*³⁷ abertos a todos, abriam-se as portas a fim de que alguns entrassem para fazer parte da burocracia, ainda que portas laterais deixassem passar aqueles que podiam oferecer dádivas não tão lícitas quanto a competência exigidas na porta principal (GARCIA, 2008, p. 26).

Segundo podemos observar, Garcia sugere que nem todo exame realizado seria lícito nem teria sua lisura incontestada. E em *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, Marx nos remete à reflexão da utilização que se faz do exame, ao explicitar o poder de quem examina, jamais sendo examinado, posto que o examinador tudo sabe. Assim, Marx afirma:

O “exame” não é senão uma fórmula maçônica, o reconhecimento legal do saber cívico como um privilégio. O exame, o “vínculo” do “cargo público” e do “indivíduo”, este laço objetivo entre o saber da sociedade civil e o saber do Estado, é apenas o batismo burocrático do saber, o reconhecimento oficial da transubstanciação do saber profano no saber sagrado (e é evidente que, em todo exame, o examinador sabe tudo). Nunca se ouviu falar que os homens de Estado gregos ou romanos tenham prestado exames (2010, p. 69-70).

E esse poder atribuído a quem examina, a quem avalia, também se fez sentir com a implantação da educação formal no Brasil, ainda na condição de Colônia de Portugal, pela Companhia de Jesus, que se caracterizava pela concepção pedagógica Tradicional³⁸, cuja

³⁷ Que se intitula; que se diz. Dicionário Priberam. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/soi%20disant>> Acesso em: 14 out. 2018.

³⁸ De acordo com Mizukami, nesta abordagem pedagógica, “A ênfase é dada às situações de sala de aula, onde os alunos são ‘instruídos’ e ‘ensinados’ pelo professor. Comumente, pois, subordina-se a educação à instrução, considerando a aprendizagem do aluno como um fim em si mesmo: os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos imitados” (MIZUKAMI, 1986, p. 13).

centralidade se assentava no professor, que transmitia os conhecimentos acumulados pela humanidade gradativamente, os quais caberia a cada aluno assimilar (SAVIANI, 1999).

Conforme mencionamos em estudo que realizamos anteriormente, o ensino criado pelos jesuítas teria como objetivo:

[...] educar os jovens de modo que os alunos reproduzissem, assimilando em suas vidas, os conhecimentos trazidos pela Companhia de Jesus. Para obter sucesso e tornar o ensino jesuítico igual em todas as partes do mundo em que estava presente, foi redigido um documento estruturado em trinta capítulos, o *Ratio Studiorum* (COSTA, 2010, p. 20).

Esse documento, em sua Regra 18, “Dos Prefeitos de Estudos Inferiores”³⁹ previa a quantidade de examinadores, quem seria cada um desses e ainda como seria conduzido o exame. As avaliações, em conformidade com Chaves (2003, p. 26) eram realizadas a partir de diversos instrumentos: “[...] prova escrita, prova oral e pauta do professor, com anotações sobre o desempenho do aluno em sala”; o estímulo à competição também era ingrediente desta pedagogia, chegando a se realizar cerimônias⁴⁰ para premiar os melhores alunos⁴¹. Já os estudantes que se saíam mal eram castigados moral e/ou fisicamente⁴².

Conforme podemos observar, os Padres Jesuítas foram expulsos do Brasil há mais de dois séculos e ainda hoje, a avaliação, muitas vezes, é utilizada de modo bem parecido ao modelo do *Ratio*, tanto que em obra publicada em pleno século XX, Vasconcellos traz essa questão à tona, quando explicita que:

Por detrás da maneira como a nota é trabalhada na escola, pode-se perceber a presença de uma pedagogia comportamentalista, baseada no esforço-recompensa, no prêmio-castigo. Tanto o prêmio como o castigo são deseducativos, uma vez que o primeiro gera satisfação e dependência (se não tiver recompensa, o sujeito não age...), e o segundo gera revolta e também dependência (se não tiver alguma ameaça o sujeito não age...) (2000, p. 45).

Portanto, fica claro que a utilização da avaliação seja como prêmio, seja como castigo,

³⁹ O método pedagógico dos Jesuítas – O *Ratio Studiorum*. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuítico/ratio%20studiorum.htm> Acesso em: 17 out. 2018.

⁴⁰ Com essas cerimônias procurava-se, segundo Eby, despertar nos alunos o “sentimento do dever, amor aos pais, desejo de louvor, temor da desgraça, recompensas e castigos (nunca excessivamente severos), prêmios, insígnias de honra, posições de liderança e, acima de tudo, o uso da rivalidade” (EBY, 1962, p. 96).

⁴¹ Em nossas pesquisas não localizamos a existência de escolas para meninas antes da expulsão dos Jesuítas do Brasil. Por isso, excepcionalmente nossa escrita não contemplou o gênero feminino.

⁴² Havia uma pessoa especificamente contratada para ministrar os castigos físicos nos alunos – era o corretor – indivíduo que não pertencia à Companhia de Jesus (ARANHA, 1996).

é algo nocivo à aprendizagem, e nada pedagógico. Ainda hoje, a avaliação é utilizada para silenciar, acertar contas, submeter, dominar, “calar a boca” de quem a ela se submete, e se torna uma verdadeira pedagogia do exame (LUCKESI, 2008, p.24), um duro castigo, que se impõe como um poderoso “[...] instrumento gerador do medo, seja ele explícito ou velado [...]”, do qual discordamos enfaticamente. Reafirmamos que à avaliação caiba a função de monitoramento das aprendizagens. Entendemos a escola como a instituição por excelência em que se promova aprendizagens que garantam a cada sujeito a sua capacidade de transformar a si e aos seus espaços. Assim, a concepção de escola e de avaliação capaz de cumprir tal prerrogativa, a nosso ver é dialética, pois “[...] parte da realidade concreta para organizar a reflexão sobre ela e, em seguida, intervir nessa mesma realidade [...]” (ROMÃO, 2011, p. 66).

Ao ser dialética, a avaliação se faz também revolucionária por assumir a condição primordial de resguardar o acompanhamento verdadeiro da aprendizagem de cada estudante, de modo que o/a auxilie a se apropriar dos conteúdos clássicos e progredir, alcançando a essência e não permanecendo na aparência dos conhecimentos sistematizados ao longo de nossa história.

Em nossa concepção, avaliar a aprendizagem significa acompanhar e intervir na busca de garantir as aprendizagens de todos/as os/as estudantes, pois acreditamos que este seja um fundamental objetivo da avaliação. Compreendido de outra maneira, o ato de avaliar não é mais que um modo de selecionar, excluir e eliminar.

Importante salientar que além da matrícula e frequência escolar, as avaliações deixem de ser realizadas para punir. Se queremos uma sociedade que seja democrática e que possibilite que cada pessoa desenvolva suas habilidades e contribua com o crescimento de sua comunidade, importa atentar à qualidade social da educação, bem como assegurar a todos/as o direito a aprender, conforme explicita Fernandes:

O acesso de todas as crianças e jovens ao bem da educação é uma conquista das sociedades democráticas. Percebe-se que, em última análise, a consolidação e o desenvolvimento das democracias dependem do que formos capazes de fazer nos domínios da educação, da ciência e da cultura. Em certo sentido, todo o restante poderá ser uma consequência do investimento que fizermos naqueles domínios da atividade humana. Ter todas ou praticamente todas as crianças e jovens nas escolas, apesar de ser uma importante conquista das sociedades, exige que estejamos atentos à adequação do serviço que lhes é prestado (2009, p. 39).

Em outras palavras, matrícula, permanência e conclusão dos estudos necessitam ter qualidade, qualidade esta aqui entendida, conforme já mencionado na introdução deste

relatório. Esperamos que esta qualidade seja construída pelos sujeitos envolvidos no processo educativo, o que significa investigar e compreender o que esses sujeitos buscam e esperam da educação que lhes é oferecida.

Compreendemos que em uma educação escolar estruturada pela Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1999, 2013), isso seja plenamente possível, uma vez que esta Pedagogia direciona a prática docente e discente, partindo “[...] das preocupações coletivas, da dimensão na qual se manifestam nossas lutas, realizações e contradições” (SANTOS, 2012, p. 11). Logo, a prática social inicial parte dos conhecimentos que esses sujeitos históricos já possuem, e, a partir de então, todo o processo educativo é conduzido rumo à superação da aparência, do superficial, para a essência, para conhecer a coisa em si (KOSIK, 1976).

Segundo Santos (2012), para a realização do processo educativo proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica, parte-se da prática social problematizada, nesse sentido, é preciso que se trate da questão a ser investigada com sustentação no conhecimento clássico, conforme Saviani (2013) já explicitara. É importante destacar que o ensino proposto por esta pedagogia há de ser relevante e diga respeito diretamente “[...] ao conjunto humano em sua totalidade” (SANTOS, 2012, p. 70), tendo em mente que,

Partir da prática social é começar daquilo que interessa ao homem [HUMANIDADE] como ser genérico. Não partimos do que diz respeito ao Pedro ou ao João, mas daquilo que diz respeito a estes enquanto membros do grupo humano. Um problema, da prática social é do interesse de todos, mas nem sempre um problema de interesse pessoal terá relevância para o conjunto humano (SANTOS, 2012, p. 70).

Ao ser definido o problema Santos explana que este “[...] impõe o tipo de saber que deve ser buscado, os instrumentos teóricos e analíticos que precisam ser dominados”, de modo que tais instrumentos, ainda na perspectiva deste pesquisador, “[...] devem dar conta do problema e permitir uma análise consistente, pois somente assim teremos uma síntese que avança qualitativamente” (SANTOS, 2012, p. 78).

Conforme estrutura o pesquisador supracitado, a avaliação pode ser dividida em dois momentos – que são complementares – exemplificando por meio do estudo referente a problemas ambientais, conforme observa-se:

Primeiro: o aluno deve responder ao específico dos problemas (nível analítico), as questões que envolvem o saber objetivo e clássico estruturado como disciplina. O que é energia? Não se pode responder a essa questão sem uma consulta à física. Segundo: deve-se avaliar a síntese. Fazê-lo pressupõe averiguar se o aluno foi capaz de estabelecer as relações mais importantes da

questão. Se ele for capaz de discursar sobre o tópico em estudo, refazendo das mediações mais importantes, então teremos construído uma síntese significativa. A síntese deve estruturar o *específico* e o *correlacionado*, ou seja, ela será consistente se considerar as relações desses dois blocos de abordagem. Posso saber como calcular a conta de energia em kW/h, mas devo ser capaz de responder: por que esse preço do kW/h? Por que esses impostos? Por que pagar imposto sobre o preço do kW/h e depois no valor final da conta? (SANTOS, 2012, p. 78 – *destaque do autor*).

Portanto, a avaliação contempla amplamente o conhecimento científico clássico, acumulado pela humanidade ao longo da história, atribuindo a ele significado e o utilizando de modo a compreender os problemas e buscar caminhos para superá-los. Acreditamos que será a partir desta alteração do sujeito da prática que se obterá outra prática social.

Como não ignoramos a relação estreita entre escola e sociedade, bem como o fato de que a educação se insere nessa prática como mediadora entre o saber e o sujeito, nossa pretensão é que a síntese ou a soma destas possa produzir um cidadão capaz de uma prática mais consistente. Alterou-se o sujeito da prática e não esta em si mesma. Modificou-se aquele que vai agir e reagir no universo social (SANTOS, 2012, p. 79).

Assim, a avaliação da aprendizagem assume profundo compromisso com essas pessoas, ocupando posição de destaque, gerando indícios do caminho a ser trilhado pela escola, o que exige que a avaliação seja um processo que, ao identificar os conhecimentos ainda não apropriados por todos os envolvidos, redirecione o planejamento e a prática educativa e garanta a educação de qualidade para todos e todas (LUCKESI, 2008).

Ao falar em qualidade é importante destacar que a qualidade da educação brasileira apregoada pelo discurso oficial tem o Ideb, criado em 2007, no segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva⁴³, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – (BRASIL-MEC, S/D), como seu importante referencial (REBELATTO, 2015), e como este índice é produzido por meio da Prova Brasil e pelo Censo Escolar, na sequência desta seção apresentamos aspectos referentes à constituição da avaliação externa no Brasil, para, então, com maior clareza, nos debruçarmos sobre o nosso objeto de estudo em questão: a Prova Brasil.

⁴³ “[...] o segundo mandato presidencial de Lula se iniciou em 2007 tendo como marco de sua política educacional o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 24 de abril de 2007 encabeçado pelo Decreto n. 6.094 denominado, numa clara referência ao Movimento dos Empresários lançado em 6 de setembro do ano anterior, ‘Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação’, com o objetivo de promover uma mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. E ampliando a abrangência do PDE esse decreto foi complementado por outras medidas baixadas no mesmo dia 24 de abril, quais sejam: o projeto que, aprovado pelo Congresso Nacional, se converteu na Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, instituindo o ‘piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica’; o Decreto n. 6.093, dispondo sobre a reorganização do Programa ‘Brasil Alfabetizado’” (SAVIANI, 2016, p. 93).

1.2 Avaliação externa: compreendendo a origem da Prova Brasil

Conforme afirmamos anteriormente, a Prova Brasil é importante componente do Ideb, e de acordo com publicação do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, em seu capítulo II –, como podemos ver adiante:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007, p. 2).

Nessa vertente, o MEC, ao criar um mecanismo para avaliar o ensino oferecido ao longo de nossa história recente, por meio deste índice, apresenta um aspecto diferenciado na análise de Saviani (2009, p. 31), qual seja: tentar atuar “[...] sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica, buscando resolvê-lo”, e ainda pelo relato de Saviani, tal tentativa ecoa “[...] os clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos” (SAVIANI, 2009, p. 31).

Estando presente após mais de uma década de sua criação, este índice vem se firmando como importante referência para o Estado Avaliador verificar a qualidade do ensino oferecido pelo poder público, como já explicitamos à introdução deste relatório. Entretanto, compreendemos este índice não seja suficiente para definir a qualidade da educação brasileira uma vez que, conforme os diversos estudos mencionados ao longo desta tese, nem sempre os resultados exprimem as aprendizagens dos/das estudantes de nosso país.

Neste item, propomos aspectos referentes à origem da avaliação externa, uma vez que a Prova Brasil a compõe, para então tecermos nossas considerações sobre aspectos históricos desta Prova. Uma vez que vários autores e autoras já têm procedido ao delineamento histórico da avaliação externa, retomaremos sinteticamente os rumos deste exame no Brasil.

Desta feita, conforme explicita Bertagna, Mello e Polato:

A educação brasileira passou por grandes mudanças e transformações, e está sempre atrelada a condicionantes históricos, políticos e econômicos. As mudanças mais recentes, responsáveis pela atual configuração da educação, começaram a ser delineadas no final da década de 1980 e, principalmente, na ocasião da reforma do Estado, no governo de Fernando Henrique Cardoso (2014, p. 245).

Esta reforma se alinhava à agenda internacional, o que nos leva a compreender que a avaliação externa e seus impactos na educação brasileira não surgiram a partir de políticas e/ou iniciativas nacionais, posto que, segundo estudo de Freitas:

Estados como o Brasil, sob o efeito das mudanças nas relações internacionais (a chamada globalização) foram colocados na contingência de induzir soluções preconcebidas além-fronteira em seus assuntos locais, sob o controle de organismos internacionais que passaram a ocupar um papel central na aplicação da política internacional dos países ricos, em associação com o direcionamento dos fluxos de capitais. A política pública dos primeiros foi consequência destes alinhamentos internacionais, que no caso brasileira teve lugar fundamentalmente durante a década de 1990 (2004, p. 146).

Portanto, evidencia-se que as políticas públicas para a educação brasileira se fazem reflexo da ordem mundial neoliberal, pois se privilegia o fim do Estado de bem-estar social, o estímulo à privatização, o ajuste fiscal, dentre outras ações, gerando a fragmentação tanto dos trabalhadores e trabalhadoras quanto dos movimentos sociais, (FREITAS, 2004) trazendo importantes alterações. Desse modo, as consequências para a educação na análise de Freitas, foram profundas, não só nos anos de 1980, mas na década de 1990 também.

Segundo este pesquisador, a precarização da formação se fez profundamente presente no Brasil. Freitas pondera ainda que,

Os anos de 1990, em educação, foram produto destas circunstâncias todas, que terminaram por desarmar teoricamente o campo. Complementarmente, sob pressão de políticas públicas, a área foi, paulatinamente, ao longo da década, assumindo uma posição nitidamente neotecnicista. Neste cenário, as qualificações duráveis antes objeto de formação, sob o impacto da desagregação das profissões, cederam lugar às competências e habilidades breves e mutantes, no interior de redes abertas, rápidas, virtuais [...] (2004, p. 147).

No entanto, esta precarização sentida nos anos de 1990, não aconteceu de um momento a outro. Saviani produz um estudo no qual analisa a formação docente de 1827 até 2006, e nos dá conta de que:

[...] ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação

docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (2009a, p. 148).

Na análise de Freitas, assistiu-se ao empobrecimento da formação, ainda sobre os anos de 1990,

Ao contrário do debate dos anos de 1980, entretanto, o ambiente criado retirou a ênfase nas discussões sobre educação e sobre as finalidades da educação. Permanência na escola foi considerada uma vitória, sem se indagar o para que da permanência. Aprender português e matemática foi considerado um objetivo em si, e se isso não era o ideal, era pelo menos o possível [...] (2004, p. 148).

No entanto, para chegarmos a esta realidade, longo caminho foi percorrido. Assim, é preciso entender os primórdios da avaliação externa, uma vez que no Brasil, a partir de levantamento realizado por Freitas, D. (2007, p. 07), o interesse pela avaliação enquanto “[...] estratégia estatal de governo da educação básica no Brasil [...]” se faz presente desde os anos de 1930. E ainda, segundo esta autora,

Algumas pesquisas e estudos brasileiros já mostravam que esse interesse cresceu no país e se tornou objeto de ações estatais nos últimos 50 anos. Sousa (1994) recuperou em vários estudos a respeito da trajetória da pesquisa educacional no Brasil algumas evidências de um crescente interesse pelo tema da avaliação educacional, desde os anos de 1930. Vianna (1995) relembrou os projetos de avaliação realizados no período 1960-1995, ressaltando que a prática de avaliação no Brasil tem sido promovida, principalmente, por órgãos estatais (MEC e Secretarias Estaduais de Educação). Bonamino e Franco (1999) e Bonamino (2002) apontaram antecedentes nacionais do SAEB, desde os anos 1950 (FREITAS, D., 2007, p. 07).

Portanto, o interesse em relação à avaliação educacional no Brasil vem de longa data, embora tenha sido mais ao final da década de 1970 e início dos anos de 1980, conforme análise de Richter (2015), que se identifica mais explicitamente com a realização de pesquisas sobre a avaliação em larga escala no que se refere à qualidade da educação oferecida.

E foi no ano de 1994 que o Saeb foi criado, por meio da Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro a partir de razões pactuadas no Plano Decenal de Educação Para Todos, pela necessidade de monitorar a eficácia das políticas públicas, bem como de acordo com a importância de organizar esse sistema levando ao conhecimento público, tanto as informações quanto os conhecimentos produzidos a partir “[...] de adequada institucionalização da experiência do MEC em processos avaliativos, na manifestação favorável da Comissão Especial instituída pelo Decreto de 8 de novembro de 1994” (FREITAS, D., 2007, p. 85).

Em relação à criação do Saeb, que oficialmente aconteceu no ano de 1994, conforme anteriormente citado, temos conhecimento, a partir de Bertagna, Mello e Polato (2014), que se tem notícias da primeira aplicação do SAEB, no ano de 1990, de modo amostral, em escolas de ensino fundamental. Desde então, sua aplicação seria bianual e, a partir de 1995, foi aplicado a estudantes do 3º ano do ensino médio; foi também em 1995 que estudantes da rede privada passaram a participar do exame externo. Ainda de acordo com Bertagna, Mello e Polato (2014), já em 2005, foi instituída a Anresc, Prova Brasil, a ser aplicada a estudantes matriculados no 5º e 9º ano. Para participar da Prova Brasil, as turmas deveriam ter pelo menos, trinta estudantes matriculados e matriculadas.

A partir do ano de 2007, as escolas que tinham no mínimo vinte estudantes regularmente matriculados no 5º e 9º anos dos anos iniciais do ensino fundamental passaram a participar da Prova Brasil (BERTAGNA; MELLO; POLATO, 2014).

Os objetivos, estrutura e composição dos membros do Saeb também foram estabelecidos pelo supracitado Decreto. Conforme explicita Freitas, D., definiu-se

[...] os objetivos gerais do Saeb, a composição e as competências de seu Conselho Diretor, com a possibilidade de que este conselho constituísse um Comitê Consultivo Técnico-Científico (composto por especialistas em planejamento e avaliação educacional de âmbito nacional) e a coordenação técnica e executiva do Programa Nacional de Avaliação da Educação Básica. Ao Inep coube prover-lhe as condições de funcionamento, articulando-se com a Coordenação de Planejamento Setorial para a coleta, processamento e constituição das bases de dados do sistema (2007, p. 85).

Ainda segundo Freitas, D., (2007) três foram os eixos de sustentação do Saeb: democratização da gestão, valorização do magistério e qualidade do ensino. A partir de uma ótica profundamente neoliberal, nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC)⁴⁴, várias e significativas alterações aconteceram.

Em especial, perdeu-se o horizonte do estabelecimento de uma cultura avaliativa que tinha como pilar de sustentação a formação de competência avaliativa descentralizada. Até 1994, a pesquisa de campo, o tratamento e a análise de dados eram feitos por equipes vinculadas às Secretarias de Educação, nos próprios municípios e estados, ficando o banco de dados gerado disponível, em primeiro lugar, para a administração municipal e estadual. O INEP pretendia contar com núcleos regionais que deveriam desempenhar importante papel na formação de recursos humanos na área de avaliação e contribuir para interligar a avaliação e formulação de políticas públicas nas três esferas da administração educacional (FREITAS, D., 2007, p. 109).

⁴⁴ Presidente da República Federativa do Brasil por dois mandatos consecutivos – de 1º de janeiro de 1995 a 1º de janeiro de 2003.

Neste contexto, fica evidente que em seus primórdios o Saeb objetivava conhecer a realidade das escolas em seus estados e municípios, para então, direcionar o desenvolvimento de políticas para reverter dificuldades detectadas.

Atualmente, como podemos ilustrar com a Prova Brasil, os dados são enviados às Secretarias de Educação e escolas pelo Inep. Ou seja, agora, quem acessa, em primeira mão, os resultados da avaliação externa, não são mais os municípios e estados, mas o governo federal. Afastou-se as redes de ensino da centralidade de todo o processo desta avaliação, o que faz com que as escolas e as redes de ensino sejam alijadas do processo regulatório, já que a elas, cabe o papel de executoras das decisões do Estado.

Pelas iniciativas do Executivo federal e pela “mão” do Legislativo federal, o complexo “medida-avaliação-informação” configurou-se como uma importante via de regulação estatal da educação básica brasileira. Nesse processo, foi sendo explicitado o “novo” papel regulador do Estado, no qual monitoramento (acompanhamento), controle, avaliação e indução foram enfatizados (FREITAS, D., 2007, p. 99).

E foi a partir de 2004 que se atrelou o repasse de recursos federais aos estados que contemplassem em seus planos de trabalho a avaliação educacional nessas modalidades: institucional – foco na rede de ensino e externa – rendimento de estudantes (FREITAS, D., 2007).

Embora tenha sido criado em 1994, somente no ano de 2005, por meio da Portaria ministerial n. 931, de 21 de março, que instituiu o Saeb que, a partir de então, se compôs pela Aneb e Anresc, cujo propósito seria avaliar a qualidade de ensino de cada escola em particular (FREITAS, D., 2007).

Mesmo que a referida Portaria determinasse a criação do Conselho Diretor e que este definisse suas diretrizes e fosse consultado em caso de mudanças, no período de Fernando Henrique Cardoso, o MEC ignorou este documento.

Outra pesquisadora que traz ricas contribuições ao trajeto histórico da avaliação externa no Brasil é Pestana (2016), ao analisar o processo do desenvolvimento do Saeb em nosso país.

Pestana (2016) propõe a investigação sobre a trajetória do Saeb objetivando observar o seu desenvolvimento reconhecendo que se vincula avaliação e política educacional. Para tanto, estabelece dois períodos que considera fundamentais: o período de desenvolvimento e o período de institucionalização do Saeb.

No caso do período de desenvolvimento, explicita como se configurou a primeira designação do Saeb, bem como em que contexto ocorreu seu desenvolvimento. Em suas palavras:

O projeto piloto do Sistema de Avaliação da Educação Pública (Saep⁴⁵), primeira designação do Saeb, foi realizado em 1988, em meio ao processo de redemocratização do país e em um contexto de reformas políticas, sociais e econômicas, de reconfiguração do pacto federativo e de incorporação de novos atores e novas demandas sociais. Havia, naquele momento, uma necessidade de modificação do processo de formulação, implantação e gerenciamento de políticas públicas, entre elas, as educacionais (PESTANA, 2016, p. 73).

Para viabilizar as modificações nas políticas educacionais, seria, dentre outros requisitos, necessário garantir que se tivesse maior transparência em relação aos meios e fins das ações do governo e a implantação de prestação de contas das ações realizadas. Tais ações deveriam possibilitar a aferição dos resultados obtidos (PESTANA, 2016).

Um dos condicionantes desse enfoque foi a forte necessidade de informações sobre as diversas realidades educacionais. Somente com base em um sistema de dados abrangente e robusto seria possível conhecer amplamente essas realidades e melhorar a capacidade de proposição e de execução de políticas educacionais e de auditoria social. Os processos de avaliação educacional destacam-se, então, como meio privilegiado de geração de informações do tipo requerido por essa forma de fazer política educacional (PESTANA, 2016, p. 74).

Em seus primeiros anos, o Saeb tinha como importante proposta: articular Política Educacional, Financiamento e iniciativas de avaliação. E como anteriormente dito por Freitas, D., (2007), Pestana também evidencia que o Saeb, em seus primórdios, contava ainda com a participação e efetiva contribuição das administrações estaduais e algumas municipais. Assim sendo, “Previa-se apreender aspectos e problemas ainda pouco conhecidos e fornecer subsídios para a definição do que seria a ‘qualidade’ na educação” (PESTANA, 2016, p. 75). E neste cenário, os testes de desempenho deveriam ser um indicador, um elemento dentre tantos outros para dimensionar a qualidade da educação.

Nesta perspectiva, é preciso que a escola garanta os resultados esperados. Cria-se, então, conforme análise de Freitas,

⁴⁵ Em 1991, passou a se chamar Saeb (PESTANA, 2016).

[...] o conceito de equidade, entendido como a responsabilidade de a escola ter que ensinar qualquer aluno, independentemente de seu nível socioeconômico. Dessa forma, descontado o nível socioeconômico, o que restava era percebido como sendo de responsabilidade da escola e de seus recursos pedagógicos. Bastava treinar (ou credenciar) os professores, mandar livros didáticos, criar parâmetros curriculares, eliminar os tempos fixos como nos ciclos ou na progressão continuada e, sobretudo, inserir avaliação externa. Este tem sido o cotidiano dos sistemas educativos sob o impacto das políticas públicas mais recentes (2004, p. 147-148).

Desloca-se, assim, para a avaliação externa, o foco, o objetivo de ser e existir da escola, e o que se almeja, certamente, é que se obtenha os melhores resultados possíveis.

Em 1995, inicia-se o período de institucionalização do Saeb; ano em que assume a Presidência da República, Fernando Henrique Cardoso, e com ele, também se alteram as políticas públicas, as fontes para o financiamento e ações referentes à avaliação. As políticas educacionais se voltam principalmente para o ensino fundamental; no caso do financiamento da educação, há, ainda, uma dependência de financiamentos externos (PESTANA, 2016).

No que concerne à avaliação, destacam-se: a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a adesão do Brasil às avaliações internacionais “[...] do Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE) e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e pela continuidade do Saeb” (PESTANA, 2016, p. 77).

No ano de 1996, com a aprovação da LDB, a avaliação passa a ser atribuição da União. E é também neste período de institucionalização que, segundo Pestana,

[...] os resultados passam a ser amplamente divulgados, dando origem a diversos *rankings*, o que gera alguma mobilização dos gestores educacionais e certa pressão social, as informações produzidas pelo sistema de avaliação, principalmente os dados de proficiência, passam a ser utilizados em planos educacionais de estados e municípios e são objeto de debates no meio educacional. Da mesma forma, com base nos resultados amplos e gerais das avaliações, algumas diretrizes para as políticas educacionais são propostas (2016, p. 79).

Aqui, podemos dizer que se inicia a mudança do foco da escola: o currículo passa a ser definido a partir dos resultados da avaliação externa; o objetivo então, passa contemplar a obtenção de bons resultados nos exames, as aprendizagens começam a se limitar ao que é solicitado no teste. O currículo começa a ser definido pelos exames.

A redução do trabalho docente, discente e da gestão escolar à preparação para os testes, empobrece e estreita o currículo, prejudicando a aprendizagem. E conforme Freitas (2016) nos alerta:

Testes não conseguem avaliar adequadamente o conjunto do desempenho de uma escola – seja pelo fato de que são variadas as disciplinas ensinadas nela (não apenas duas ou três) e avaliar todas levaria a um dispêndio muito grande de recursos e de tempo de aprendizagem do aluno; seja pelo fato de existirem na escola objetivos que remetem ao desenvolvimento de múltiplos aspectos formativos dos estudantes (criativo, afetivo, artístico, corporal, entre outros), de difícil captação por meio de testes. Testes são sempre limitados e, além disso, quando associados a recompensas, criam pressões para que a escola acabe por focar-se na preparação para os testes, produzindo estreitamento curricular. Dessa forma, eles acabam medindo mais o efeito de “preparação para o exame” do que de fato as habilidades “incorporadas” pelas crianças (FREITAS, 2016, p. 144).

Segundo Pestana (2016), embora houvesse muita expectativa de que, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, mudanças ocorreriam na avaliação da educação básica, posto que importantes setores da esquerda do Brasil tinham muitas críticas do perfil da avaliação externa implantada no governo de Fernando Henrique Cardoso, ocorreu o contrário, e tanto no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, quanto no primeiro mandato de Dilma Rousseff, ampliou-se a utilização dos testes; e ainda,

As políticas ampliam-se na direção do aumento da obrigatoriedade do ensino, do apoio à implantação da educação integral e do respeito e atendimento às demandas das minorias [...]. Contraditoriamente, nesse mesmo período criou-se o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (Ideb), transformado em indicador de qualidade, permitindo as políticas de responsabilização (PESTANA, 2016, p. 79-80).

Por outro lado, foi somente no governo Lula que, pela primeira vez, o Brasil deixou de depender de recursos internacionais para o financiamento da educação. E no que diz respeito à avaliação, acontece a expansão de “[...] seu uso com a criação dos dois extratos do Saeb: um com as características amostrais originais e outro, conhecido como Prova Brasil, com aplicação em todas as escolas públicas” (PESTANA, 2016, p. 80).

Em 2005, por meio da Portaria MEC n. 931, de 21 de março, também o Saeb tem sua nomenclatura alterada, não mais sendo denominado como um sistema nacional, mas passa a ser o Sistema de Avaliação da Educação Básica (PESTANA, 2016).

Ainda neste contexto, conforme análise de Pestana,

[...] abre-se caminho para o desenvolvimento da terceira geração da avaliação no Brasil, que são as avaliações que produzem fortes consequências para as escolas, denominadas *high stakes*. Além disso, o Ideb utilizado como referência para o repasse e a distribuição dos recursos do Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação (FNDE) é o mais completo exemplo desse padrão de uso dos resultados da avaliação (2016, p. 80 – *destaque da autora*).

E ainda, observamos, por meio de estudos desenvolvidos ao longo dos anos, que a adoção de políticas de responsabilização unilateral tem gerado profundas mudanças no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que as escolas que não alcançam as metas estabelecidas pelo Inep a cada edição da Prova Brasil sofrem sanções, sendo prontamente responsabilizadas pelos resultados. Dessa maneira, as escolas utilizam os recursos que possuem, e ensinar para as artes, as línguas, as ciências, fica para depois – se existir um depois.

Segundo análise de Sordi, a lógica que perpassa as políticas de avaliação assim opera:

Descartam-se os profissionais da participação na definição de indicadores de qualidade da escola pública. Retira-se deles a titularidade para orquestrarem a reflexão da comunidade escolar sobre os significados da qualidade que se intenta produzir sobre as novas gerações e suas distorções. [...] Não sendo adequado abandonar o discurso de uma qualidade para todos, elegeu-se a avaliação como categoria central das reformas educacionais, cabendo-lhe responsabilidades classificatórias, seletivas e meritocráticas. O passo seguinte foi o de transmutar o significado de avaliação para exame, simplificando a complexidade que envolve o processo. Os processos ditos de avaliação passaram a orientar-se por aquilo que pode ser medido e por aquilo que merece ser medido, anunciando o sentido da eficácia escolar subjacente ao modelo. [...] Imbuídas deste espírito, as políticas de avaliação valem-se de sua força indutora para movimentar o projeto pedagógico das escolas dos diferentes níveis de ensino nesta direção. Índices devem ser alcançados em intervalos de tempo definidos, revelando as performances das escolas na frenética corrida rumo aos melhores lugares no *ranking* educacional. Estratégias tais como a premiação das equipes, com farta distribuição de bônus de quaisquer naturezas ou punições, revelam como os coletivos se comportaram no trabalho que deveriam executar (2012, p. 159-160).

Vivemos hoje, uma nova edição ou roupagem do tecnicismo, conforme muito elucidativamente nos traz Freitas, ao afirmar que:

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “*standards*”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. [...] Este neotecnicismo se estrutura em torno a três grandes categorias: *responsabilização*, *meritocracia* e *privatização*. [...] Um sistema de *responsabilização* envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensa e sanções (Kane

& Staiger, 2002). As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas. A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização (2012, p. 383 – *destaque do autor*).

Deste modo, a escola (gestão escolar, docentes, discentes) acaba por ser a única responsável pelos resultados aquém do estipulado pelo Inep. O que exime o poder público de sua imensa responsabilidade, conforme análise de Freitas, não só estas pessoas são responsáveis; os governos também, e assim,

Há de se reconhecer as falhas nas escolas, mas há de se reconhecer, igualmente, que há falhas nas políticas públicas, no sistema socioeconômico etc. Portanto, esta é uma situação que, à espera de soluções mais abrangentes e profundas, só pode ser resolvida por negociação e responsabilização bilateral: escola e sistema. Os governos não podem ‘posar’ de grandes avaliadores, sem olhar para seus pés de barro, para suas políticas, como se não tivessem nada a ver com a realidade educacional do país de ontem e de hoje. A estratégia liberal é insuficiente porque responsabiliza apenas um dos pólos: a escola. E o faz com a intenção de desresponsabilizar o Estado de suas políticas, pela responsabilização da escola, o que prepara a privatização. Para a escola, todo o rigor; para o Estado, a relativização “do que é possível fazer” [...] (FREITAS, 2007, p. 975).

Responsabilizar unicamente a escola não seria a melhor conduta do Estado, pois é partícipe deste processo, é o provedor (bem ou mal) e é por meio de sua participação que temos a escola que hoje se configura. Nesta perspectiva, entendemos que a responsabilização necessita ser participativa, uma vez que, segundo Sordi e Freitas (2013), implica outra ética, outra epistemologia para que se conduza processos de regulação da qualidade da escola pública. Desse modo,

A responsabilização participativa inscreve-se como forma de contrarregulação (FREITAS et al, 2012) e envolve esforços coordenados dos múltiplos atores interessados na defesa de uma qualidade educacional que se confronte com a lógica das políticas imediatistas e restritas a interesses específicos de setores econômicos. Implica exercitar o coletivo da escola em processos de apropriação dos problemas do cotidiano e refletir sobre o futuro, principal função dos processos avaliativos (SORDI; FREITAS, 2013, p. 91).

É importante compreender que a avaliação externa produz impactos importantes. Assim sendo, retomando Pestana (2016) faz-se primordial que a avaliação seja cada vez mais transparente, uma vez que, além de gerar consequências profundas para as pessoas envolvidas

neste processo – estudantes, docentes, gestão escolar, família –, em sua constituição histórica, a escola sempre defendeu os interesses das classes dominantes (FREITAS, 2005).

Segundo Freitas é preciso que se entenda que,

Constituída historicamente com estes objetivos e afastada da vida propriamente dita, a escola firmou-se com o apoio de *motivadores artificiais* para poder controlar alunos em seu interior. Um potente motivador criado (afora os castigos físicos e morais) foi o processo de avaliação com sua conseqüente nota. A finalidade do processo de avaliação nunca foi apenas verificar a aprendizagem, mas sim estabelecer um rigoroso controle sobre o comportamento dos alunos e seus valores e atitudes. O poder do professor se estabeleceu a partir da avaliação do aluno (2005, p. 131 – *destaque do autor*).

Mais adiante, Freitas aprofunda sua análise acerca da abrangência e do poder que a avaliação representa para a vida de estudantes, ao afirmar que “A parte mais dramática e relevante da avaliação se localiza aí, nos subterrâneos onde os juízos de valor ocorrem. [...] Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos – para o sucesso ou para o fracasso” (FREITAS, 2005, p. 132).

Nesses termos, a avaliação e o (mau) uso que se faz dela podem ter um poder devastador na vida de estudantes, interferindo de modo bastante negativo.

Outro aspecto a ser considerado é a relação da avaliação externa com a avaliação da aprendizagem, uma vez que sua presença no cotidiano da escola, no trabalho docente e discente se faz profundamente marcante, não poderíamos ignorar este aspecto.

Conforme Mendes,

[...] importantes estudos apresentam dados indicativos de que são inúmeros os problemas que podem influenciar nos resultados das aprendizagens, principalmente daqueles/as que se encontram em setores periféricos reconhecidos como excluídos, e que, infelizmente, são desconsiderados no processo de ensino e de aprendizagem como: precárias condições de estruturas físicas, materiais, políticas públicas ineficazes ao combate à pobreza, currículos desarticulados à realidade escolar, desestrutura familiar, dentre outros. Tratam-se de problemas intra e extraescolares que afetam (direta ou indiretamente) o ensino ofertado e a qualidade das aprendizagens (2016, p. 113).

Desta feita, tomar o resultado da avaliação de modo isolado, não permite captar os reais aspectos constitutivos do ensino e da aprendizagem. Pois assim, segundo analisa Richter, desvinculada da realidade das pessoas envolvidas no contexto avaliativo,

A avaliação passa a ser artificializada, deixa de ser parte do processo educativo e assume um fim em si mesmo; nesse nexos não se estuda para a aprendizagem, mas sim para a prova, e no mesmo viés, ao nível da avaliação em larga escala, a escola passa a se preparar para os testes estandardizados (RICHTER, 2015, p. 127).

Almejamos que a avaliação externa assuma outro lugar no processo de ensino e de aprendizagem: ser um dos indicadores e oferecer importantes pistas do que o poder público, escolas, docentes e discentes necessitam realizar para garantir que todas as pessoas envolvidas nesse processo construam não só uma avaliação, mas especialmente, uma educação de fato ao alcance de todas as pessoas.

Importante explicitar que a avaliação externa, se utilizada como diagnóstico da realidade e viabilizasse o desenvolvimento de políticas para promover a superação das dificuldades de ensino e aprendizagem, certamente tornar-se-ia aliada fundamental da educação.

Desse modo, é crucial que não se perca de vista que “[...] os objetivos mais amplos do sistema de avaliação educacional devem estar subordinados aos objetivos maiores do sistema educacional. Caso essa relação seja invertida, a avaliação é que passa a definir os objetivos do sistema educacional” (PESTANA, 2016, p. 81).

Este cuidado é fundamental: ter clareza dos objetivos da avaliação externa. Além disso, espera-se que a avaliação não seja o único meio para se aferir a qualidade da educação; vale ressaltar que, conforme afirmam Almeida, Dalben e Freitas, ao realizarem uma detalhada análise de resultados de avaliação de larga escala, não se pretende estabelecer

[...] uma oposição às avaliações externas, mas evidenciar que seus resultados podem ajudar de forma mais efetiva na melhoria da qualidade educacional, se utilizados índices mais amplos que deem conta das outras dimensões da questão da qualidade, assim como instrumentos de medida com desenho mais apropriado ao fenômeno avaliado. [...] A utilização dos resultados das avaliações em larga escala no Brasil tem se apresentado muito como sinônimo do trabalho desenvolvido pelas escolas, mas não se demonstra benéfica, tendo em vista que grande parte do desempenho não pode ser atribuída somente ao trabalho da/na escola (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1168).

Importante retomar que, em sua gênese, a avaliação externa voltava seus objetivos “[...] para o processo de ensino-aprendizagem, bem como para a participação efetiva dos professores e demais integrantes da equipe escolar na aplicação e correção da avaliação” (ROSTIROLA, 2015, p. 223). Acreditamos que esse objetivo da avaliação necessita ser retomado, pois o sentido de se realizar avaliações externas, se materializa se elas contribuem com as aprendizagens, não para responsabilizar escolas por seus maus resultados. Em outras palavras: acreditamos que a

avaliação externa tem significado quando e somente se promover cada vez mais as aprendizagens e não, se fazer instrumento de exclusão.

A avaliação, portanto, é fundamental para que a prática pedagógica possibilite que cada estudante se aproprie “[...] do conhecimento, por isso é fundamental avaliar para promover a aprendizagem. Esta, não representa o fim do processo de ensino-aprendizagem, pelo contrário, se compromete com a valorização e com o crescimento dos/as estudantes” (MENDES, 2016, p. 120). Se fazendo, então, aliada na busca de uma educação de qualidade.

No entanto, com o lançamento do PDE, ao criar o Ideb, a Prova Brasil se torna muito presente na vida da escola, uma vez que é um dos dados para o cálculo do índice de cada unidade de ensino – dados estes amplamente divulgados à população, e nem sempre explicados como compõem o Ideb. Dessa forma, muitas vezes a comunidade sequer toma conhecimento de que a prova é “um” dos e não “o” único dado gerador do Ideb. Provavelmente, este desconhecimento contribui para a responsabilização integral das escolas que a comunidade – impulsionada pela mídia – atribui a gestores/as e professores/as.

Além desta visão unilateral da responsabilização atribuída às escolas pelos resultados do Ideb, a presença tão constante da Prova Brasil no contexto da escola, como já mencionado neste relatório, influencia de modo bastante significativo o ensino oferecido pela escola, pois os resultados obtidos pelas unidades de ensino por meio dos exames externos repercutem no trabalho docente e no financiamento da educação oferecida pelas escolas; enfim, a Prova Brasil, como veremos posteriormente na fala de uma das professoras participantes da pesquisa, fez com que a escola se adequasse a ela.

Mas, antes de adentrarmos a estas falas e percepções docentes, importa tecermos algumas breves considerações acerca do contexto histórico com o qual nos deparamos ao proceder à construção dos dados desta pesquisa.

1.3 Reflexos do contexto histórico brasileiro na construção dos dados

No ano em que realizamos a construção dos dados que norteiam esta tese, 2016, o Brasil vivia talvez um de seus mais tristes e trágicos momentos de sua história neste século XXI, pois fora justamente neste ano que o golpe jurídico-midiático-parlamentar se abatera sobre a Democracia brasileira, com a materialização do impeachment da então presidenta Dilma Rousseff. Golpe este idealizado desde seu primeiro mandato, mas posto em prática assim que a reeleição de Dilma fora anunciada.

Conforme podemos localizar facilmente por meio da internet, que em mínima fração de tempo nos disponibiliza diversas matérias em que o candidato derrotado nas urnas Aécio Neves, do PSDB, em 2014 afirmava que os trabalhos no Congresso seriam paralisados até o Brasil quebrar e a Presidenta ficar incapacitada de governar⁴⁶.

Foi o que ocorreu; e com a crise econômica mundial – que segundo a matéria assinada por José Eustáquio Diniz Alves, intitulada “A crise financeira e a recessão mundial em 2016”⁴⁷, países que eram exemplos de emergência como o Brasil, a Rússia e a África do Sul foram severamente atingidos.

De acordo com a Confederação Nacional dos Municípios⁴⁸, no ano de 2016, os recursos enviados pela União aos Municípios, por meio do Fundo de Participação dos Municípios – FPM – (principal fonte de receita de mais da metade das prefeituras brasileiras) sofreram diminuição comprometendo a capacidade de pagamento⁴⁹, acentuando a crise que o Brasil já atravessava.

Tal crise se agravou exponencialmente em nosso país com a articulação do golpe, já que ao obstruir a pauta de votações do Congresso, o Poder Legislativo impediu o Poder Executivo de tomar medidas que enfrentassem a crise, de modo ao menos a diminuir seus devastadores efeitos. Desse modo, muitos municípios brasileiros deixaram de honrar com o pagamento de servidores e servidoras, como podemos constatar em matéria veiculada pelo Estadão, no dia 28 de maio de 2016, cujo título é: “Servidores de 576 cidades estão com salário atrasado”⁵⁰; ao

⁴⁶ Conforme pode-se verificar em matéria do dia 05 de novembro de 2014, sobre o discurso do candidato derrotado nas urnas, publicado pelo Senado Notícias: Aécio Neves promete oposição 'incansável e intransigente.' Disponível em: < <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2014/11/05/aecio-neves-promete-oposicao-2014-incansavel-e-intransigente2014>>. Acesso em: 21 out. 2018. O site Congresso em foco, no dia 04 de março de 2016, traz a matéria intitulada Oposição anuncia boicote a votações na Câmara. Disponível em: <<https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/oposicao-anuncia-boicote-a-votacoes-na-camara/>> Acesso em: 21 out. 2018.

⁴⁷ EcoDebate. Disponível em: <<https://www.ecodebate.com.br/2016/01/27/a-criese-financeira-e-a-recessao-mundial-em-2016-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves/>>. Acesso em: 21 out. 2018.

⁴⁸ Em sua página na web, se identifica como a maior entidade municipalista da América Latina, na seção quem somos, informa: A Confederação Nacional de Municípios (CNM) é uma organização independente, apartidária e sem fins lucrativos, fundada em 8 de fevereiro de 1980.

O objetivo maior da CNM é consolidar o movimento municipalista, fortalecer a autonomia dos Municípios e transformar nossa entidade em referência mundial na representação municipal, a partir de iniciativas políticas e técnicas que visem à excelência na gestão e à qualidade de vida da população. Disponível em: <<https://www.cnm.org.br/institucional/conhecaacnm>> Acesso em: 21 out. 2018.

⁴⁹ Para maior aprofundamento ver, dentre outras matérias da CNM: Ziulkoski fala sobre o caos financeiro dos Municípios, em entrevista ao Valor. Disponível em: <<https://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/ziulkoski-fala-sobre-o-caos-financeiro-dos-municipios-em-entrevista-ao-valor>>.

CNM avalia comportamento do FPM no 2º bimestre de 2016. Disponível em: <<https://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/cnm-avalia-comportamento-do-fpm-no-2-bimestre-de-2016>>. Acesso em: 21 out. 2018.

⁵⁰ Disponível em: <<https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,servidores-de-576-cidades-estao-com-salario-atrasado,10000053827>> Acesso em: 21 out. 2018.

longo do texto, evidencia-se que o caos instalara-se, de modo a paralisar serviços essenciais como limpeza da cidade e coleta lixo.

Importante dizer que as principais fontes de receita dos municípios advêm da União. Somente, 100, das mais de 5.500 cidades brasileiras conseguem pagar seus servidores sem a receita da União, conforme destaca Guilherme Mercês, economista-chefe da Federação das Indústrias do Rio de Janeiro (FIRJAN), em entrevista concedida ao Estadão, pela matéria supracitada deste periódico.

Um dos municípios que precisou e precisa de repasses da União é justamente o de Uberlândia, cujo prefeito, Gilmar Machado, do PT, não conseguiu honrar os compromissos financeiros assumidos, incluindo o pagamento dos vencimentos das professoras participantes de nossa pesquisa. Vale dizer que o prefeito era candidato à reeleição, mas não logrou êxito nessa empreitada.

Esta situação aqui mencionada foi sensivelmente percebida por nós em diferentes situações: primeiro, podemos citar a fala da professora Karinne (2016), ao externar sua insatisfação e desânimo com a docência e o atraso de seu pagamento, destacando ainda que a categoria está quebrada, pois segundo ela, não há união entre os pares e as famílias dos/as estudantes não apoiam as paralisações das aulas, na tentativa de pressionar o prefeito a pagar os salários. Também a professora Cláudia (2016), em nosso primeiro contato explicitou sua insatisfação, pois não recebeu o seu salário e se sentia profundamente desvalorizada e desrespeitada. Naquele ano as escolas enfrentaram situações de paralisação de aulas, ainda que com baixa adesão. Enquanto em uma escola a entrevista agendada foi cancelada nas outras duas escolas funcionou normalmente.

No ano de 2016 vivemos um dos mais profundos ataques à democracia de nosso país: a aprovação, em primeira votação da PEC 241⁵¹ – a qual certamente se tornou conhecida por PEC da morte, do fim do mundo, PEC do fim do Brasil, dentre outros adjetivos.

De acordo com matéria veiculada pelo periódico Carta Capital, em sua versão on-line, do dia dez de outubro de 2016, intitulada: “PEC 241 - Deputados congelam verbas da saúde e educação por 20 anos”. As consequências para a educação seriam trágicas, pois,

O avanço da educação no século XXI, escasso para as necessidades dos brasileiros e da economia, não se repetirá, com o congelamento de verba. As matrículas em universidades pularam de 3 milhões para 7 milhões entre 2001 e 2013, embaladas pela criação [de] instituições federais (18) e de bolsas

⁵¹ Promulgada como Emenda Constitucional nº 95, de 2016. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

(Prouni). No ensino profissional, as inscrições em estabelecimentos federais subiram de 315 mil em 2001 para 784 mil em 2014. O orçamento da rede de escolas técnicas saltou de 850 milhões de reais em 2003 para 10 bilhões em 2015, descontada a inflação. Dados, todos, do Ministério da Educação. No fim de 2015, um consultor do Senado, o doutor em economia Marcos Mendes, analisou o orçamento federal da educação nos dez anos entre 2004 e 2014. Concluiu que a área “foi bastante privilegiada”, a despontar como campeã de alta de investimento quando se olha o valor direcionado a ela no total das receitas do governo, “um saldo nada desprezível de 130%”. Se o congelamento já existisse, a expansão teria sido à metade, estima o Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar, o Diap (BRASIL, 2016, S/P).

Aliada a esse retrocesso, foi amplamente divulgada a Portaria Normativa nº 20, de 13 de Outubro de 2016, do MEC, a qual dispõe sobre o procedimento de **redução de vagas** de cursos de graduação, ofertados por Instituições de Ensino Superior - IES integrantes do Sistema Federal de Ensino, e altera a Portaria Normativa nº 10, de 6 de maio de 2016. Desse modo, o caminho preparado parece ser o de enfraquecer a educação pública a ponto de “a única solução” ser a concessão ou a privatização da educação pública brasileira.

O artigo de Stan Karp: “Desafiar a reforma escolar empresarial... e dez sinais esperançosos de resistência”, publicado no Brasil em 2012, trata com muita clareza a agressiva ofensiva que os ‘reformadores empresariais da educação americana’ e segmentos da política americana, empreenderam à escola pública, os/as estudantes; os docentes e aos docentes estadunidenses, pontuando os graves prejuízos à educação e à profissão docente.

O *modus operandi* de destruição da escola pública, inclusive, no Brasil, já nos é conhecido: contratação de ‘professores/as’ sem formação; não realização de concursos públicos, superlotação das salas de aula, sucateamento de escolas. Chegam os exames externos e, diante dos resultados ruins, “constata-se a incompetência do poder público para gerir a educação”, e então resolve-se entregar as escolas para a iniciativa privada, as Organizações Sociais (OSs). É um movimento muito parecido com o que aconteceu nos Estados Unidos (KARP, 2012), e uma manobra costumeira de governos conservadores, neoliberais, comprometidos com o capitalismo, com a meritocracia, sedentos de que os recursos públicos financiem o setor privado.

A eleição presidencial neste ano de 2018 resultou a ascensão de um governo extremamente conservador. O cenário não se mostra nada positivo para a educação pública, posto que a agenda defendida pelo presidente eleito está comprometida com interesses frontalmente contrários à escola pública, laica, gratuita e de qualidade socialmente referenciada. Já se pode sentir, mesmo antes da cerimônia de posse, que o seu discurso encontrou ressonância

com a atual administração pública municipal de Uberlândia, aqui ilustrada pela proibição às escolas da Rede Municipal⁵² de ensino de participarem da Feira de Ciências promovida em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro⁵³, pois as crianças apresentariam projetos que abordariam “ideologia de gênero”.

O evento foi uma das atividades promovidas pela Semana Nacional de Ciência e Tecnologia⁵⁴, cujo tema para o ano de 2018 foi “Ciência para redução das desigualdades”.

⁵² Feira de Ciência tem conteúdo vetado em Minas: ‘conteúdo ideológico e ideologia de gênero’. Disponível em: <<https://bhaz.com.br/2018/11/13/feira-ciencia-conteudo-vetado/>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

Uberlândia proíbe alunos de irem a feira de ciências. Motivo: gênero. Disponível em: <<http://www.diretodaciencia.com/2018/11/13/uberlandia-proibe-alunos-de-irem-a-feira-de-ciencias-motivo-genero/>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

⁵³ Semana de Ciência e Tecnologia aborda combate às desigualdades. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/2014/noticia/18785/semana_de_ciencia_e_tecnologia_aborda_combate_as_d_igualdades.html>. Acesso em: 22 nov. 2018.

⁵⁴ “O que é: A Semana Nacional de Ciência e Tecnologia - SNCT - foi estabelecida pelo Decreto de 9 de Junho de 2004. Ela é realizada sempre no mês de outubro sob a coordenação do MCTIC, por meio da Coordenação-Geral de Popularização e Divulgação da Ciência (CGPC/SEPED) e conta com a colaboração de secretarias estaduais e municipais, agências de fomento, espaços científico-culturais, instituições de ensino e pesquisa, sociedades científicas, escolas, órgãos governamentais, empresas de base tecnológica e entidades da sociedade civil. A SNCT tem o objetivo de aproximar a Ciência e Tecnologia da população, promovendo eventos que congregam centenas de instituições a fim de realizarem atividades de divulgação científica em todo o País. A ideia é criar uma linguagem acessível à população, por meios inovadores que estimulem a curiosidade e motivem a população a discutir as implicações sociais da Ciência, além de aprofundarem seus conhecimentos sobre o tema”. Disponível em: <<http://snct.mctic.gov.br/semanact/opencms/Textos/O-que-e->> Acesso em: 22 nov. 2018.

II. CONSTRUINDO PERCEPÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DESDE A FORMAÇÃO INICIAL DAS PROFESSORAS

Por meio desta seção, apresentamos os contornos da formação das professoras participantes da pesquisa, bem como explicitamos o entendimento que estas possuem acerca da avaliação da aprendizagem e da avaliação formativa. Acreditamos que ao assim proceder, teremos melhores condições para compreender como as professoras de turmas do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG percebiam a influência da avaliação externa sobre a avaliação da aprendizagem e de que modo a Prova Brasil afeta essas avaliações, considerando que as avaliações externas assumem importante significado no espaço da sala de aula, no processo de ensino e de aprendizagem em tempos de Prova Brasil.

Nesta seção também relatamos como as aproximações com as escolas foram realizadas, agrupando-as em seus polos.

2.1 Primeiras aproximações com as pessoas das escolas

Assim que tivemos o parecer do CEP autorizando a realização de nossa pesquisa, o que demorou – demandou um grande período de espera –, e comprometeu algumas ações previstas (pré-teste), iniciamos o contato por telefone com as escolas no dia 17 de agosto de 2016 e tivemos sucesso na maioria de nossas tentativas, já conseguindo conversar com as pessoas à frente da direção das unidades de ensino. Em algumas escolas, precisamos telefonar em outros dias, mas nada que demorasse mais que 5 ou 6 dias após a primeira tentativa.

Em síntese, conforme o quadro 7, nossas incursões às escolas, demandou persistência e perseverança, em situações ocorridas com algumas delas, já em outras tivemos mais facilidade em nossas visitas.

Para melhor visualizar nossa movimentação para construir os dados, organizamos por polos e suas respectivas unidades de ensino, a quantidade de escolas selecionadas, escolas que concordaram em participar de nossa pesquisa, bem como as visitas às escolas, residências de professoras, a quantidade de professoras convidadas e quantas professoras aceitaram fazer parte desta pesquisa.

Quadro 7 - Síntese das visitas às escolas.

Polos	Escolas Selecionadas	Escolas Participantes	Visitas às Escolas	Visitas às Residências	Convidado/as	Participantes
Professora Terezinha	E.M. Maria Montessori	E.M. Maria Montessori	5	0	3	1
	E. M. Magda Soares		0	0	0	0
	E. M. Emília Ferreto	E. M. Emília Ferreto	4	0	4	0
	E. M. Ana Teberosky	E. M. Ana Teberosky	5	0	1	1
Professor Lindomar	E. M. Miguel Arroyo	E. M. Miguel Arroyo	7	0	2	2
	E. M. Selma Garrido Pimenta	E. M. Selma Garrido Pimenta	4	0	1	1
	E. M. Maurice Tardif		0	0	0	0
Professora Iolanda	E. M. Luiz Carlos de Freitas	E. M. Luiz Carlos de Freitas	6	1	3	2
	E. M. Jussara Hoffmann	E. M. Jussara Hoffmann	4	0	4	1
	E. M. Maria Teresa Esteban	E. M. Maria Teresa Esteban	8	1	3	3
Professora Maria Rita	E. M. Moacir Gadotti		4	0	3	0
	E. M. Karl Marx	E. M. Karl Marx	4	0	2	1
	E. M. Paulo Freire	E. M. Paulo Freire	9	0	4	4
	E. M. Antonio Gramsci		3	0	1	0
4 Polos	14 Escolas Selecionadas	10 Escolas Participantes	63	2	31	17

Fonte: A autora a partir da construção do universo e sujeitos da pesquisa.

O Polo Professora Terezinha, conforme explicitado, é composto pelas escolas: E. M. Maria Montessori; E. M. Magda Soares, E. M. Emilia Ferreiro e E. M. Ana Teberosky.

Das quatro escolas convidadas a participar desta pesquisa, aceitaram nosso convite três delas. A pessoa à frente da direção da E. M. Magda Soares, com quem conseguimos falar ao telefone na segunda tentativa, não quis nos atender pessoalmente; decidiu por si mesma que as professoras não tomariam conhecimento da pesquisa, e nem decidiriam se participariam ou não.

Logo, participaram da pesquisa, neste polo: E. M. Maria Montessori; E. M. Emilia Ferreiro e E. M. Ana Teberosky.

O contrário aconteceu na E. M. Maria Montessori, onde a direção foi muito receptiva à proposta da pesquisa. No ano de 2016, as turmas de 5º ano foram ofertadas em três turmas no turno da manhã, e as três professoras atendiam aos requisitos estabelecidos já mencionados para participar da pesquisa, e ao apresentarmos às professoras a nossa proposta de pesquisa, conseguimos a adesão das três docentes. No entanto, às vésperas da entrevista, fomos comunicadas que uma delas havia se afastado, para tratamento de saúde. Assim, nos concederam entrevistas duas professoras, entretanto uma delas nós optamos por excluir da pesquisa, posto que algumas questões que ela pediu para responder depois – o que não foi feito –, comprometendo significativamente a sua contribuição à nossa pesquisa. Se tratavam de questões fundamentais para nossa pesquisa, e entendemos que o melhor seria não manter a participação desta docente. Portanto, a E. M. Maria Montessori participou da pesquisa, sendo representada por uma docente, a professora Fernanda.

Na E. M. Emilia Ferreiro fomos prontamente recebidas pela direção, que no mesmo dia já nos colocou em contato com 4 das 5 professoras do 5º ano, afirmando que uma das professoras estava há pouco tempo na docência nesta fase do ensino fundamental.

Embora não estivesse previsto que conversaríamos com as docentes na primeira visita à escola, a direção viabilizou nosso encontro e pudemos ter rápida conversa com elas, que pediram para olhar tanto o questionário quanto o TCLE em casa. Combinamos então que retornaríamos à escola dois dias depois para recolhê-los.

Dos quatro questionários distribuídos, dois retornaram respondidos – com respostas idênticas – assim como os Termos assinados. Segundo a professora que nos recebeu no dia e horário acordado, as outras duas docentes não participariam, sendo que uma delas não disse os motivos de sua recusa; a outra disse que estava estudando para um concurso.

Retornamos à escola por outras duas ocasiões para as entrevistas. Para tanto, tentamos realizar os encontros com as docentes de todas as escolas participantes da pesquisa, em momentos destinados ao módulo, pois era fundamental não sobrecarregar nem atrapalhar o trabalho delas. E conforme estabelece a Instrução Normativa nº 001/2014, em seu artigo 3º, o módulo é o período “[...] destinado às atividades de planejamento, atualização, pesquisa, produção coletiva, formação permanente, colaboração com a administração da unidade, participação em reuniões, eventos de trabalho [...]” (UBERLÂNDIA, 2014, p. 12), procuramos solicitar os diálogos com as docentes durante seus módulos.

Participariam, representando a E. M. Emilia Ferreiro, duas docentes: professora Joana D'Arc e professora Sonia. No entanto, ao tratar os dados, nos deparamos com uma dúvida: a Professora Joana D'Arc declarou, em 2016 – ano da construção de dados – que atuava na docência no 5º ano há três anos. Porém, ao organizar os dados em gráficos, decidimos contatar a docente para reafirmar o período de docência no 5º ano, oportunidade em que ela nos disse ter iniciado em 2014⁵⁵. Dessa forma, não atendeu a um dos critérios estabelecidos nesta pesquisa: Ter experiência de pelo menos duas edições da Prova Brasil ministrando aulas no 5º ano; o que levou a E. M. Emilia Ferreiro participar desta tese sendo representada apenas pela Professora Sonia.

Finalmente, compondo o Polo Professora Terezinha, temos a E. M. Ana Teberosky, que nos recebeu na pessoa da vice direção da escola, pois a titular do cargo estava afastada por licença médica. Esta unidade de ensino, no ano da nossa visita, oferecia 4 turmas de 5º ano, todas no turno matutino. Sendo que, três turmas estavam situadas no prédio principal e uma turma funcionando no anexo que a escola possuía.

Somente uma professora já exercia a docência no 5º ano há pelo menos duas edições da Prova Brasil. Desta feita, agendamos com a professora que participaria da pesquisa para buscar o questionário preenchido.

Na data combinada para a entrevista, ao chegar na escola para nosso encontro com a professora, soubemos que estava paralisada por causa do não pagamento de salário integral às/aos profissionais da educação. Reagendamos posteriormente com a professora.

Fizemos outras visitas à E. M. Ana Teberosky para buscar uma cópia do PPP, e, embora tivéssemos agendado por telefone, não obtivemos êxito na primeira tentativa, pois, ao chegar à escola, fomos informadas que tanto a direção quanto a vice estavam fora e o PPP ficava trancado no armário da sala da direção, cuja chave não permanecia na escola quando a direção se ausentava. Já na segunda ida à escola com este intuito, fomos bem-sucedidas.

De modo geral, as solicitações de cópias dos PPPs que fizemos às escolas, foram atendidas tranquilamente, acontecendo ser necessário fazermos no máximo 2 ou 3 tentativas para obter tal documento.

⁵⁵ Este fato nos chama a atenção para a possibilidade de que a docente tenha se confundido – assim como ao longo das análises a serem realizadas referentes às falas docentes será possível perceber facilmente que muitas confundem qual teste será aplicado em determinado ano – uma vez que todo ano as turmas de 5º ano realizam um Exame Externo: seja a Prova Brasil, seja o Exame do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - Simave, chamado Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - Proeb. Desta feita, o cotidiano das turmas de 5º ano, acaba sendo marcado por testes.

A E. M. Ana Teberosky se fez representar nesta pesquisa por uma docente, a professora Keila. Em síntese, no Polo Professora Terezinha participaram da pesquisa, três professoras.

O Polo Professor Lindomar é composto pelas escolas: E. M. Miguel Arroyo, E. M. Selma Garrido Pimenta e E. M. Maurice Tardif. Infelizmente, esta última não participou desta pesquisa, pois em nosso primeiro contato com a direção escolar, fomos informadas que as professoras que ministravam aulas no 5º ano em 2016 não tinham experiência neste ano, e que as docentes experientes estavam no 4º ano, pois a escola não tinha como foco 5º ano. Cogitamos ainda assim, ir à escola, pois nos pareceu relevante tentar entender as razões para as professoras experientes em 5º ano, justamente no ano em que a Prova Brasil não seria aplicada, não atuarem no 5º ano, mas no 4º ano. Entretanto, a direção agendou conosco, mas não compareceu à reunião, e depois disso, não mais conseguimos falar com ela.

Quando iniciávamos os contatos com as escolas, a expectativa e a necessidade de que a escola colaborasse com a pesquisa eram imensas. O risco de não ter as portas abertas à nossa proposta era uma angústia. E vivenciamos esta sensação ao contatar a E. M. Miguel Arroyo, pois a direção escolar não quis sequer nos atender ao telefone. Mas a pedagoga entrevistou e nos pediu para comparecer à escola na manhã seguinte. Assim foi feito. Fomos muito bem recebidas pela direção, que nos autorizou prontamente a realizar a pesquisa. Neste mesmo dia, já tivemos acesso às duas professoras que atuavam no 5º ano matutino, mas uma delas estava vivenciando sua primeira experiência docente no 5º ano. Uma docente do matutino concordou em participar da pesquisa, bem como uma professora do vespertino na ocasião em que a convidamos para participar da pesquisa.

Retornamos à escola por duas ocasiões distintas para recolher os questionários, e depois algumas outras vezes para realizar as entrevistas.

Na E. M. Miguel Arroyo participaram desta pesquisa duas docentes, as professoras Elizabete e Alesandra.

A segunda escola do Polo Professor Lindomar a participar desta pesquisa, foi a E. M. Selma Garrido Pimenta. A direção da escola, que se mostrou bastante atenciosa, autorizou a realização da pesquisa na escola, não sem antes nos solicitar a autorização da SME (ANEXO D).

Nesta escola, a direção foi bem direta, nos indicando uma determinada professora, mesmo tendo outras 2 turmas de 5º ano. Argumentou que duas das três docentes, não tinham experiência com 5º ano em períodos de Prova Brasil, e nos indicou uma professora que é pedagoga no Estado. Conversamos com a professora – na sala da direção, e na presença dela, felizmente conseguimos sua adesão.

Retornamos à escola para recolher o questionário e em outra ocasião para a entrevista, que foi agendada pela direção da escola a pedido da própria professora.

Queremos dizer que esta entrevista aconteceu após as eleições municipais e que sentimos grande diferença de tratamento a nós dispensado já a partir da recepção pela servidora da secretaria escolar, que antes fora mais cordial e gentil; no dia da entrevista nos tratou com certa rispidez; até o comportamento da professora mudou bastante: antes muito solícita e no dia da entrevista foi menos gentil.

A Professora Clarice representou a E. M. Selma Garrido Pimenta e o Polo Professor Lindomar participou desta pesquisa representado por três professoras.

O Polo Professora Iolanda abrangeu as seguintes escolas: E. M. Luiz Carlos de Freitas, E. M. Jussara Hoffmann e E. M. Maria Teresa Esteban.

Uma das inserções mais difíceis que tivemos, certamente, foi na E. M. Luiz Carlos de Freitas. Embora tenha nos recebido e acenado a possibilidade de autorizar a nossa pesquisa na escola, a direção escolar condicionou sua assinatura do Termo de Autorização à adesão das docentes à nossa proposta de pesquisa. Seu posicionamento foi endossado pela vice direção.

Ao regressarmos à escola, fomos encaminhadas a uma pedagoga, que estabeleceu nosso contato com as três docentes do 5º ano, cada uma em seu horário de módulo. Todas as três aceitaram participar e assim, com os termos assinados pelas docentes, a direção finalmente nos autorizou, por meio da assinatura do Termo de Autorização, a realizarmos a pesquisa.

Retornamos à escola em outras ocasiões: para recolher questionários e uma cópia eletrônica do PPP e realizar entrevistas.

Além da dificuldade em conseguir conversar com a direção da escola, recolher a sua autorização, tivemos alguns contratemplos: uma das professoras que participaria não nos concedeu a entrevista: no dia agendado era dia de módulo e ao nos ver na escola aguardando-a, ela disse que havia se esquecido e que estava saindo para buscar o seu carro na oficina, e que nos concederia a entrevista no dia seguinte – ocasião que entrevistariamos outra docente. E no dia seguinte passou por nós, cumprimentou com um gesto de cabeça e não nos concedeu a entrevista. Posteriormente tentamos reagendar, mas ela não nos deu retorno.

A Instrução Normativa SME nº 001/2014, já citada nesta tese, em seu artigo 3º, que especifica para que se destina o módulo e de que modo será dividido, em seu

II – 2/3 (dois terços) do Módulo II, equivalente a 266 (duzentos e sessenta e seis) minutos e 40 (quarenta) segundos, poderão ser cumpridos **onde melhor convier ao professor**, sendo que o referido tempo deverá ser utilizado na

formação continuada do professor regente e em outras áreas inerentes à sua atuação (UBERLÂNDIA, 2014, p. 12 – **grifo nosso**).

De acordo com a Orientadora Educacional, ao explicitar que o cumprimento dos 2/3 do módulo II poderia ser cumprido onde melhor conviesse aos/as docentes, gerou interpretações errôneas, pois “[...] o profissional interpretou esse onde melhor convier, como convém. Não estando na escola, fazendo outra atividade que não tenha sido normatizada por essa instrução, que aí ele não planeja. Então ele interpretou isso como uma folga” (ROSI, 2016).

Diante do exposto pela Orientadora Educacional, não podemos deixar de pensar sobre a conduta de docentes que agem de tal modo, como a professora que utilizou o horário de seu módulo para resolver uma questão de ordem pessoal. Nos escapa ao entendimento tal decisão da professora, ao lembrar de lutas recentes da classe (RICHTER, 2015) para ter melhores condições de trabalho, e remuneração condigna à legislação – e o horário de módulo evidentemente faz parte da carga horária pela qual a docente é remunerada. Não pactuamos com tal atitude, pois não há, a nosso ver, justificativa possível a esta conduta, que inclusive transgred frontalmente a LDB nº 9.394/96, em seu “Art. 13 – Os docentes incumbir-se-ão de: [...] V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;” (BRASIL, 1996).

Outra professora reagendou por algumas vezes a entrevista, que acabou por acontecer em sua casa.

Em síntese, a E. M. Luiz Carlos de Freitas se fez presente nesta pesquisa por meio da colaboração de duas professoras: Janine e Hilda.

A direção da E. M. Jussara Hoffmann nos recebeu e concedeu a autorização para pesquisarmos na unidade de ensino, e já nos encaminhou até a pedagoga. Como a escola possuía, no ano em que procedemos à construção de dados, quatro turmas de 5º ano sendo duas no matutino e duas no vespertino, retornamos à escola. Não houve adesão docente no período vespertino, embora um professor tenha manifestado interesse, mas não atendia ao critério de já ter vivenciado à docência no 5º ano em pelo menos duas edições da Prova Brasil.

A outra docente do 5º ano vespertino inicialmente disse não à nossa proposta, mas depois que a pedagoga perguntou o motivo, alegando que precisava apresentar um motivo de recusa para a direção da escola, a professora resolveu pensar. A atitude da pedagoga foi desnecessária e constrangedora para nós, uma vez que é direito de cada docente dizer sim ou não. Para não gerar uma situação mais desconfortável para todas as pessoas presentes, pedimos

à professora que olhasse os documentos com calma e respondesse depois. Combinamos de falar ao telefone na semana seguinte e ela reafirmou que não gostaria de participar.

No período matutino as duas docentes aceitaram participar da pesquisa, mas uma delas, ao fazer a leitura da transcrição da entrevista que nos concedera, não respondeu aos questionamentos que ficara de responder, sendo que no momento da entrevista, ela solicitou responder algumas questões quando recebesse a transcrição, o que não foi feito. Ainda contatamos esta docente e ela disse não ter alteração alguma a fazer. Assim, excluimos a participação desta professora pois como ocorrera com a professora da E. M. Maria Montessori, as questões que deixou sem resposta seriam fundamentais à nossa pesquisa.

Portanto, participou desta tese uma docente da E. M. Jussara Hoffmann, a professora Vanessa.

A E. M. Maria Teresa Esteban foi a segunda unidade de ensino que mais visitamos. Entre idas e vindas, estivemos na escola em oito ocasiões, além de uma entrevista ter sido realizada na residência da docente, que reside bem próximo à referida unidade de ensino.

Em nossa primeira visita fomos recebidas pela vice direção – posto que a pessoa à frente da direção escolar havia se afastado para pleitear uma cadeira na Câmara Municipal. A diretora em exercício foi muito atenciosa e cordial conosco. Autorizou prontamente que realizássemos nossa pesquisa e agendamos com ela nossa visita para conversar com as docentes. Como a escola possuía quatro turmas de 5º ano – duas no matutino e duas no vespertino – retornamos à unidade de ensino posteriormente nos dois períodos.

No período da manhã, das duas docentes do 5º ano, uma iniciava a docência neste ano e disse não querer mais atuar em turmas de 5º ano. Nos pareceu muito angustiada. Já a professora que aceitou participar da pesquisa, na mesma hora respondeu ao questionário e nos devolveu. Quando retornamos para realizar a entrevista, a professora solicitou o tempo todo a presença e intervenção da pedagoga, chegando a dizer textualmente a esta que respondesse a perguntas feitas por nós.

No período da tarde, embora as professoras estivessem em horário de módulo, e ter sido também agendado pela direção, elas estavam em reunião com responsáveis pelas e pelos estudantes de suas turmas. Após aguardar algum tempo, conversamos individualmente com as docentes e ambas aceitaram participar da pesquisa. Ficaram com os questionários para responder e agendamos a data para recolhê-los. Porém, foram necessárias algumas idas à escola para finalmente ter os questionários respondidos em mãos.

Retornamos ainda à E. M. Maria Teresa Esteban para entrevistar uma docente no período da tarde. Já a outra professora preferiu ser entrevistada em casa. Por um lapso, nos

esquecemos de fazer uma pergunta prevista para a professora e, infelizmente, ela não pôde responder posteriormente. Mas como todas as questões que levantamos no momento da entrevista foram prontamente respondidas pela professora, mantivemos sua participação na pesquisa, e a E. M. Maria Teresa Esteban se fez representar nesta pesquisa por três docentes: as professoras Karinne, Polyana e Maria Aldair. Assim, o Polo Professora Iolanda participou desta Tese com seis professoras.

Finalmente, temos o Polo Professora Maria Rita, que é constituído pelas escolas: E. M. Moacir Gadotti, E. M. Karl Marx, E. M. Paulo Freire e E. M. Antonio Gramsci. Embora tenhamos recebido a autorização da direção escolar de todas as escolas que compõem este Polo, duas não participaram da pesquisa: E. M. Moacir Gadotti e E. M. Antonio Gramsci. No entanto, foram muitas as idas e vindas a estas instituições.

Na primeira visita que fizemos à E. M. Moacir Gadotti, fomos recebidas pela direção e supervisão escolar, que demonstraram muito interesse em nossa pesquisa. No entanto, não tivemos a oportunidade de conversar com as professoras, somente a pedagoga intermediava nosso contato. Nenhuma professora se interessou em participar, e a referida escola não colaborou com nossa pesquisa.

A direção da E. M. Antonio Gramsci, assim como a direção da E. M. Moacir Gadotti, nos recebeu muito bem, se mostrou receptiva à possibilidade de nossa pesquisa ser realizada também na escola e nos indicou uma professora em específico, embora a escola mantivesse três turmas de 5º ano em 2016. A professora indicada conversou conosco neste mesmo dia.

Como estava prestes a se afastar da escola para cuidar da saúde, a professora nos passou seus contatos telefônicos para posteriormente agendarmos a entrevista, que seria e foi realizada em sua casa. No entanto, foi muito difícil agendar a entrevista, pois em nenhuma das tentativas falamos com ela, era sempre sua filha que intermediava nossos contatos.

Após alguns dias, entrevistamos a professora em casa. Foi uma experiência muito difícil, pois presenciamos o marido da docente se dirigir a ela com muita grosseria, cachorros latiam, foi caótico. A entrevista durou mais de uma hora, e quando enviamos a transcrição para ser apreciada pela docente, tivemos que pedir à filha dela por várias vezes para que dissesse à sua mãe que fizesse suas considerações, que nos desse a devolutiva para que pudéssemos utilizar a entrevista. Foram muitas mensagens, mas não obtivemos respostas. Como o silêncio da docente permaneceu, tivemos que descartar a participação da E. M. Antonio Gramsci, após as diversas idas à escola, depois de realizarmos a entrevista na residência da docente e 17 páginas de entrevista transcritas.

Diante da exclusão de duas unidades de ensino, o Polo Professora Maria Rita participou desta pesquisa por meio da A. E. M. Karl Marx e da E. M. Paulo Freire.

Conseguimos contatar a E. M. Karl Marx pela primeira vez, justo no dia do aniversário da pessoa responsável pela direção da escola. Agendamos nossa primeira visita à escola e já fomos informadas que no ano de 2016, a unidade de ensino ofertava duas turmas de 5º ano: uma no matutino e uma no vespertino.

Na data firmada, a direção escolar nos recebeu e prontamente emitiu a autorização para a realização da pesquisa na escola, já nos informando que as duas docentes tinham experiência no 5º ano e que, inclusive em 2013, já estavam ministrando aulas para este ano. Em nossa conversa, a direção demonstrou preocupação com o resultado do Ideb de 2015. Preocupação esta que, se tratando do resultado publicizado, não procedia, pois a escola continuou evoluindo numericamente.

A direção deixou agendado nosso retorno à E. M. Karl Marx com a professora do turno da tarde e com a professora do matutino. Embora tenhamos realizado todo o processo de construção de dados com a professora do turno vespertino, depois de muita insistência de nossa parte, a fim de que nos desse a devolutiva das transcrições, simplesmente a professora nos enviou um e-mail dizendo que não queria mais participar da pesquisa. Escrevemos-lhe para saber suas razões, ela sequer respondeu. Foi muito desgastante, até porque no dia da entrevista fomos confrontadas pela docente, que se portou com muito agressividade. Não entendemos aquela situação pois até então, em todas as vezes que havíamos conversado, foram tranquilas e a cordialidade esteve sempre presente. Sua atitude nos remeteu a Bogdan e Biklen: “Com menos frequência, o potencial sujeito pode desafiá-lo, questionando os seus métodos e a coerência e seriedade do seu estudo. Nestes casos, terá de mostrar firmeza, sem se mostrar defensivo” (2013, p. 135).

Estivemos ainda na E. M. Karl Marx para entrevistar a professora do matutino. Diferentemente do que ocorrera com a professora do turno da tarde, a entrevista transcorreu com tranquilidade. Deste modo, a professora Natália foi a docente que participou da pesquisa representando a E. M. Karl Marx.

A E. M. Paulo Freire foi a unidade de ensino que mais visitamos: nove vezes. Estivemos na escola para uma reunião com a direção escolar, e no mesmo dia conseguimos sua autorização; retornamos posteriormente para uma conversa com as docentes, e como a escola tinha quatro turmas de 5º ano, sendo duas de manhã e duas à tarde, estivemos na unidade de ensino por duas vezes neste dia.

Em outra ocasião, conforme acertado com as docentes, estivemos na escola pela manhã para recolher os questionários, mas as professoras pediram para retornarmos no dia seguinte. No mesmo dia em que tentamos recolher os questionários de manhã, recolhemos os questionários das docentes do vespertino. Retornamos ainda em três outros dias para realizar as entrevistas. Todas as professoras desta unidade escolar participaram da pesquisa. Assim, recebemos a colaboração das professoras: Camila, Ana Clara, Wilma e Cláudia.

Sintetizando, neste polo participaram da pesquisa, 5 professoras.

Após percorrer todo o caminho aqui registrado, e num período que iniciou em 17/08/2016 e se encerrou no dia 20/10/2016, transcrever as entrevistas, enviar as transcrições às docentes, receber as devolutivas, e não receber, excluir as entrevistas que entendemos serem necessárias, chegamos a um universo de dezessete professoras.

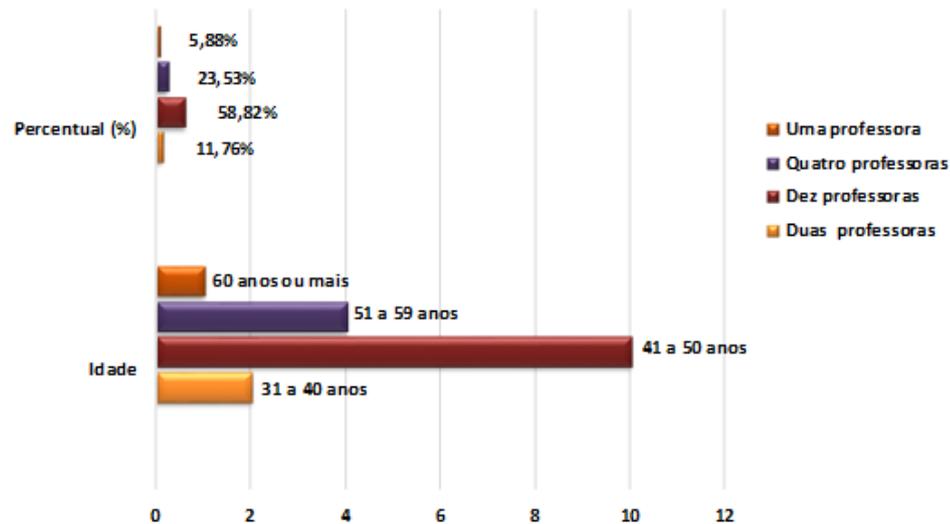
Assim, na sequência, procuramos conhecer um pouco do perfil das professoras participantes, que são as fontes mais profundamente expressivas e colaborativas desta Tese, e que dão vida e sentido a esta pesquisa.

2.1.1 Quem são essas professoras?

Para captarmos as percepções das professoras participantes desta pesquisa, entendemos ser muito importante delinear seus perfis. Para isso, neste ponto, trazemos algumas de suas características.

Sobre a idade das professoras, a maioria delas declarou ter idade entre 41 e 50 anos, um total de dez, correspondendo a 58,82%. A segunda alternativa mais escolhida pelas docentes indica que quatro delas (23,53%) declarou ter entre 51 a 59 anos. A terceira alternativa mais escolhida (por duas docentes), foi a que indica a idade das professoras entre 31 a 40 anos, que corresponde a 11,76% das respostas. Finalmente, uma docente (5,88%) declarou ter 60 anos ou mais.

Gráfico 1 - Idade das professoras



Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados nos propõem algumas reflexões. Será que a ausência de docentes da faixa etária abaixo dos 30 anos e a presença expressiva de docentes da faixa etária de 41 a 50 anos se justifica por falta de interesse de estudantes mais jovens pela carreira docente? Há estudos que mostram que o desinteresse pelas licenciaturas vem crescendo significativamente. Pesquisa realizada em 2010, pela Fundação Carlos Chagas, encomendada pela Fundação Vitor Civita, com 1.501 estudantes do Ensino Médio evidencia que somente 2% (dois por cento) delas/es tem a Licenciatura como primeira opção de curso (RATIER, 2010).

Segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação no Brasil – CNTE, em publicação de 22 de novembro de 2012, este desinteresse persiste:

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2009, Pedagogia, Licenciaturas e outros cursos ligados à formação de professores têm uma relação candidato/vaga bastante desfavorável [...]. O maior vestibular do país, promovido pela Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest), oferece 109 opções de cursos. E a graduação em Pedagogia no campus de São Paulo está na 90ª posição - no de Ribeirão Preto, é ainda pior: 92ª. Licenciaturas e disciplinas da Educação Básica são ainda menos procuradas pelos jovens [...] (2012, p. 1).

Em outubro de 2018, foi veiculada na *internet* uma matéria⁵⁶, cujo teor afirma que diante de dificuldades para se manter, com o déficit orçamentário de cerca de 300 milhões de reais, a universidade já estuda não oferecer o vestibular de meio de ano e acabar com cursos de graduação cuja procura é baixa e com alta evasão – nos últimos 12 anos as matrículas nas

⁵⁶ Crise: Unesp propõe corte de cursos e fim de vestibular de junho. Veja. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/brasil/crise-unesp-propoe-corte-de-cursos-e-fim-do-vestibular-de-junho/>>. Acesso em: 05 de out. 2018.

licenciaturas da instituição apresentaram um aumento de apenas 1%, enquanto as outras graduações apresentaram um aumento de 25% de estudantes matriculados/as.

Esta crise pela qual a Unesp e outras instituições padecem atualmente se dá em evidência por questões que ultrapassam esta pesquisa e não queremos ver a questão de modo reducionista; entendemos que o indicador de matrícula em licenciaturas ter aumentado somente em 1%, nos últimos doze anos, nos diz muito e corrobora nossa tese de que os cursos de licenciaturas estão sendo cada vez menos procurados, o que pode indicar o fato de as professoras participantes de nossa pesquisa, a maioria, estarem na faixa etária dos 41 a 50 anos.

Outra possibilidade poderia ser a ausência de concurso público para docentes do 5º ano que é oferecido pelo município de Uberlândia, uma vez que o último ocorrera em 2011⁵⁷. No entanto, dado que à época da construção dos dados fazia 5 anos desde o último concurso, então, não é por falta de concurso que as professoras tinham de 41 a 50 anos.

Pode ser que estas docentes mais experientes sejam contempladas com turmas de 5º ano justamente por conta de suas experiências no ensino e serem as turmas foco dos exames externos⁵⁸, como a Prova Brasil. Talvez, ainda pelo desencanto com a docência. Mas, provavelmente este panorama reforça a constante queda pela procura de estudantes nas últimas décadas, pela profissão docente.

Havia, conforme Luiza Muzzi, em matéria publicada em 18/05/2015, àquele ano, uma redução de quase 90% na procura por cursos de licenciatura na UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. Afirma ainda que:

Segundo especialistas, a queda na concorrência é indício do crescente desinteresse pela docência. Para agravar a situação, entre os que se formam, são poucos os que realmente desejam a sala de aula como destino profissional. Seja apenas para obter um diploma de nível superior, seja para acessar outras ocupações, estudantes de licenciatura têm se interessado cada vez menos por dar aulas. Salários abaixo da média e condições de trabalho muitas vezes precárias parecem repelir da universidade quem teoricamente seria o primeiro interessado: o professor (MUZZI, 2015, p. 01).

⁵⁷ UBERLÂNDIA. Edital de Concurso Público Nº. 001/2011, que oferecia 601 vagas para Professor de Pré ao 5º ano, mais cadastro de reserva (não explicitado o quantitativo) e 60 vagas para Pessoas com Deficiência. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/2504.pdf>. Acesso em: 06 de out. 2018. Este Edital foi publicado no dia 28 de dezembro de 2011 e o resultado do certame foi homologado no dia 26 de junho de 2012, no Diário Oficial do Município, conforme documento disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/5601.pdf>. Acesso em: 06 de out. 2018.

⁵⁸ Embora no ano em que realizamos a construção dos dados, 2016, não ter sido ano de realização da Prova Brasil, conforme dito na Introdução deste relatório em nota de rodapé, alternadamente, as crianças realizam duas avaliações externas: além da Prova Brasil, há o Exame do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - Simave, que é o Proeb – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica.

Neste contexto, ainda segundo a referida matéria, além da procura pela licenciatura cair a cada ano, o abandono da profissão tem aumentado significativamente.

Uma das professoras entrevistadas disse ter vontade de deixar a profissão, falou que está cansada, desmotivada. Percebemos, em sua fala, a descrença, a angústia por ter que se submeter a “ordens” para aprovar estudantes que, segundo ela, não alcançaram o mínimo para aprovação, embora ela afirme que entenda ter feito tudo o que pôde, mesmo porque, em sua análise, está “[...] podendo pouca coisa também – dentro do meu espaço, do que eu posso, eu faço –. Mas se ele não dá conta, ele não vai! Eu acho um crime, professor que aprova o menino sem ele saber. É um crime” (KARINNE, 2016). Estava cansada, afirmou não sucumbir à pressão para aprovar estudantes sem condições para prosseguir aos anos posteriores dos graus de escolaridade, considerando que:

O ano que vem eles vão para o 6º. São dez professores, cinquenta minutos. E aí? Ele não tem tempo de ficar sentando com o menino, não tem! Ali, o aluno já precisa ter uma maturidade de ir caminhando sozinho. Por que até o 5º, a gente vira mãe, psicóloga – você não viu um que estava chorando aqui –, mãe manda o menino pra escola doente. Gente! O que eu faço com menino doente? Você telefona, elas acham ruim. Ainda bem que eu estou saindo, porque a tendência, infelizmente, é piorar! Eu falo: “gente, cadê meus sonhos?” Eles conseguiram acabar, de verdade, não é que eu esteja fantasiando, não é. Não é que eu tenha que trabalhar por amor. Eu tenho formação? Tenho, mas o ‘eu gosto’ conta muito. Eu amo o que eu faço, mas... não sei não, eu estou desmotivada (KARINNE, 2016).

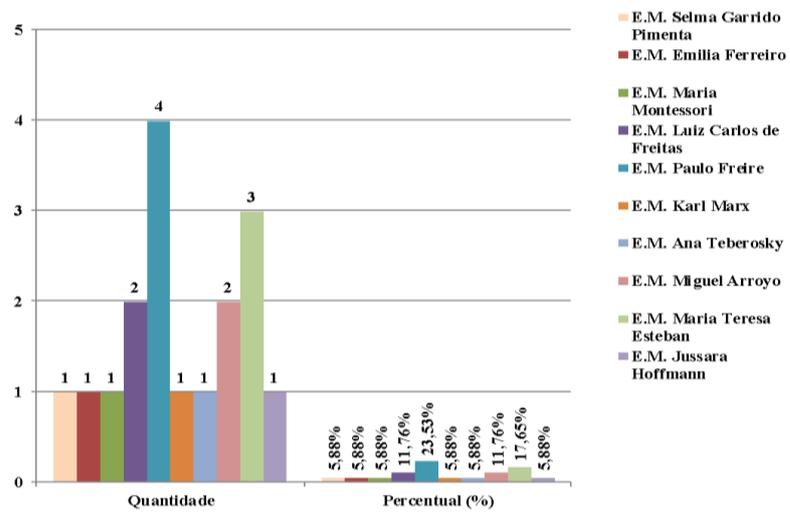
Karinne disse ainda que foi inspiração para sua filha trilhar o caminho da docência, estava cansada, sem vontade de estar em sala de aula conforme suas palavras:

Dias desses, eu estava – até saindo do assunto – minha menina está cursando Educação Física, e eu fiquei nervosa demais com ela quando ela fez o vestibular para Educação Física. Ela olhou pra mim e disse: “Mãe, a senhora sabe porque eu estou fazendo Educação Física? A senhora se lembra de todas as vezes em que a senhora me levou para a escola? – a vida toda, minhas meninas foram criadas dentro de escola – o brilho do olhar que a senhora tinha, e hoje a senhora não tem mais” (KARINNE, 2016).

Na sequência, solicitamos a identificação da unidade escolar das docentes participantes da pesquisa, conforme podemos ver ainda neste item. E com as adesões de escolas e docentes, temos dez unidades de ensino e dezessete professoras participantes desta pesquisa. Importa dizer que a relevância das falas e olhares docentes explicitados pelos dados construídos foram, certamente, fator decisivo para manter todas as participações.

Como é possível constatar analisando o gráfico a seguir, temos escolas sendo representadas por uma, duas, três e quatro professoras. Conforme observamos, as seguintes unidades de ensino participaram da pesquisa com uma professora (5,88%): E. M. Selma Garrido Pimenta; E. M. Emília Ferreiro; E. M. Maria Montessori; E. M. Karl Marx; E. M. Ana Teberosky e E. M. Jussara Hoffmann. Já a E. M. Luiz Carlos de Freitas e E. M. Miguel Arroyo se fizeram representar com duas docentes (11,76%) cada uma das escolas. Uma escola se fez representar por três professoras, que é a E. M. Maria Teresa Esteban (17,65%). Também uma única escola participou da pesquisa com quatro (23,53%) Professoras, a E. M. Paulo Freire.

Gráfico 2 - Docentes participantes por escola.



Fonte: Dados da pesquisa.

Embora ao olharmos a quantidade de professoras agrupadas pelos Polos possa parecer discrepante, não ter o mesmo número de participante por polos não afeta os dados de nossa pesquisa.

2.2 Formação docente

Ao pretendermos levar a termo o objetivo desta pesquisa, acreditamos ser de grande relevância identificar a constituição profissional angariada por cada uma das professoras que participaram deste estudo, pois entendemos que a partir da formação recebida, cada docente conduz seu fazer profissional.

A exigência de que todo/a professor/a tenha formação específica para atuar na docência na educação básica é prevista por Lei, conforme resguardado pela LDB n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 23).

E para atuar na docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a formação em nível superior exigida, segundo a Resolução CNE/CP Nº. 1, de 15 de maio de 2006, é a Licenciatura em Pedagogia.

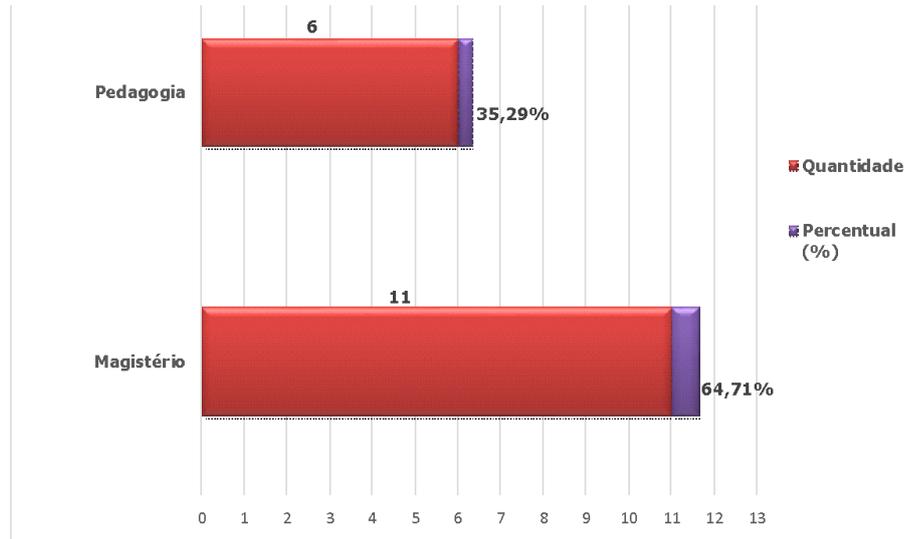
Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 2).

Conforme observarmos, mais da metade das professoras (64,71%) ou seja, onze docentes, declararam que sua formação inicial foi Magistério⁵⁹ em nível médio. Já 35,29% das professoras apontaram, como formação inicial, o curso de Pedagogia, ou seja, seis professoras. Portanto, todas as dezessete docentes possuem formação inicial que as habilita para atuarem na docência nos Anos iniciais do Ensino Fundamental⁶⁰.

⁵⁹ Sempre que utilizarmos a palavra Magistério ao nos referirmos à formação das professoras e na transcrição de suas falas, nos referimos ao curso de Magistério em nível médio. Desse modo, pretendemos tornar o texto menos repetitivo.

⁶⁰Embora seja aparentemente fácil tratar dados referentes à Formação Inicial, nos deparamos com alguma dificuldade, ou melhor, alguma confusão, pois aconteceu de algumas docentes preencherem ao questionário respondendo uma formação inicial, durante a entrevista, declararam outra formação inicial. Essa situação aconteceu com quatro professoras. No questionário declararam ter cursado a graduação em sua formação inicial, mas na entrevista, afirmaram ter cursado Magistério em nível médio. Diante do exposto, contactamos as professoras e checamos esta questão. Todas as quatro docentes confirmaram que a primeira formação que adquiriram para o exercício docente, foi o Magistério em nível médio.

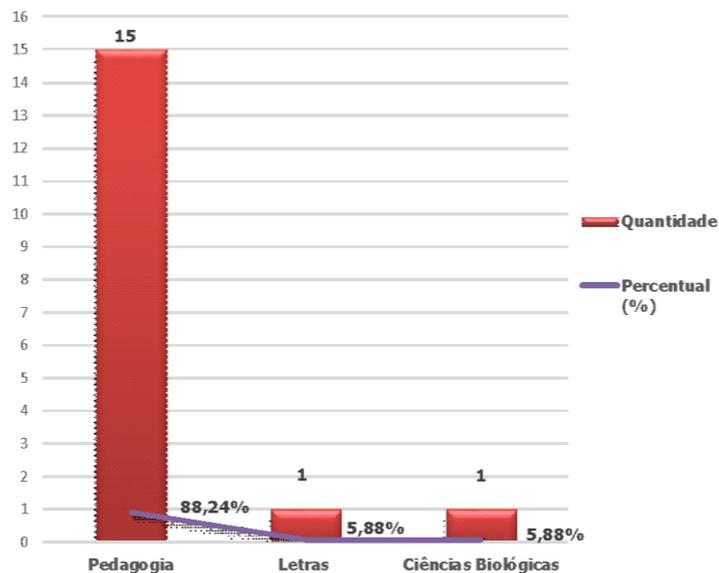
Gráfico 3 - Formação inicial.



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao período da construção dos dados, todas as professoras já possuíam uma licenciatura, de modo que, das onze que declararam ter como formação inicial o curso de Magistério, uma delas cursou Ciências Biológicas, outra cursou Letras e nove cursaram Pedagogia. Portanto, em relação à formação em nível superior, o grupo de docentes participantes desta pesquisa se compõe por quinze professoras (88,24%) licenciadas em Pedagogia (seis como formação inicial e nove como formação continuada), uma professora (5,88%) licenciada em Biologia, e uma outra docente (5,88%) licenciada em Letras, de acordo com o gráfico a seguir.

Gráfico 4 - Formação em nível superior.



Fonte: Dados da pesquisa.

Deste modo, ao possuir curso superior, essas docentes atendem satisfatoriamente à recomendação legal, uma vez que a LDB, em artigo já citado nesta seção, prevê o nível superior como o almejado à formação docente. Entretanto, esperamos que a legislação evolua no sentido de desenvolver dispositivos que estabeleçam que a formação docente mínima para atuar tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seja em nível superior, pois os primeiros anos de escolarização são cruciais para a formação da pessoa humana. Entendemos que a atual LDB, ao entrar em vigor há 22 anos, mostrou-se importante avanço no que se refere à formação mínima exigida para a docência nos níveis supracitados, posto que à época a presença do professor/a leigo/a se fazia bastante comum – e acreditamos que ainda hoje seja possível encontrar pessoas sem formação atuando na docência.

Neste sentido, não podemos deixar de compartilhar com nossas/os leitoras e leitores, inquietações e angústias que nos veem acerca desta questão: trata-se da não proibição, pelo contrário, nos arriscamos a dizer que percebemos um estímulo à atuação na docência de pessoas sem formação na área. Procedemos a esta afirmação, posto que há estados da federação que, por meio de suas secretarias, inclusive, realizam contratações especiais para a docência de estudantes universitários/as para fazerem, mesmo que temporariamente, parte do quadro docente de suas escolas, mesmo que transgrida a legislação, que determina:

Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e **ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos**, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União (BRASIL, 1988, p. 160 – **grifo nosso**).

Também a LDB n. 9.394/96, em seu artigo 67 explicita que o ingresso na carreira docente deve ocorrer “I – [...] exclusivamente por concurso público de provas e títulos;” (BRASIL, 1996).

Verdade seja dita, tivemos avanço significativo, uma vez que legalmente temos a previsão de que a docência deve ser exercida por profissional formado/a na área. É esperado que a lei não se faça uma letra morta, urge que seja respeitada e aplicada.

Outro aspecto relacionado a esta questão, é a falta de uma regulamentação legal que impeça formalmente o exercício docente realizado por pessoas não formadas para ser professor/a. Pensamos que a questão da inexistência do Registro Profissional seja um fator que possa facilitar a qualquer pessoa, em especial na Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino

Fundamental, atuar na docência sem que haja, criminal e eticamente, qualquer transgressão; afinal, enquanto não houver a regulamentação de nossa profissão, de modo a permitir somente quem tenha formação para ser docente exercer este ofício, não se responsabilizará quem quer que seja por exercício ilegal da docência.

Não podemos também ignorar que testemunhamos uma profunda inversão nas exigências para que professores e professoras atuem na educação pública brasileira: quanto mais os sujeitos avançam nos graus de escolaridade, maior formação o corpo docente necessita ter. Para atuar no início da escolarização formal, muitas vezes basta “gostar de crianças”. Esta questão precisa de, em momento oportuno e nos espaços de estudos, reflexões, debates e embates que se travam sobre a formação docente, ser enfrentada e não mais ignorada por nós direta e indiretamente envolvidas/os com/no ensino brasileiro.

Na entrevista realizada com as professoras, abordamos a questão referente à formação inicial, no sentido de compreender se as docentes se sentiam preparadas em seus cursos para avaliar suas turmas.

Tal preocupação justifica-se, uma vez que é por meio da avaliação que a escola define quem sabe, quem será promovido/a à série ou ano seguinte, e determina quem não sabe, quem será retido/a no ano ou série em que se encontra. E segundo Villas Boas (2011), os/as educadores/as são inadequadamente formados para avaliar. Afirma ainda que

Ainda hoje, a formação desses profissionais deixa a desejar. Eles mesmos são avaliados por um processo autoritário e classificatório, voltado apenas para a atribuição de notas. Os cursos de licenciatura ainda são conduzidos, em sua maioria, por professores sem formação pedagógica, que reproduzem as práticas de seus ex-mestres (VILLAS BOAS, 2011, p. 33).

Diante desta realidade, Villas Boas questiona para que então se forma: “Para a reprodução de idéias [sic] ou para a produção de novas idéias [sic]?” (2011, p. 33). Desta feita, é preciso que se reflita sobre a forma que os cursos de formação docente estão preparando ou não as e os futuros/as docentes para avaliarem.

2.2.1 Aprendemos e ensinamos a avaliar nos cursos de formação docente?

Se direcionarmos nossa atenção para pesquisas sobre formação de professores e professoras no que se refere a preparação para avaliar suas turmas, podemos afirmar que tais pesquisas evidenciam que ainda faltam aos cursos de licenciatura em nosso país, a oferta de

estudos sistemáticos e aprofundados em avaliação da aprendizagem a seus/suas estudantes (COSTA, 2010).

Ao proceder à análise de abordagens teórico-metodológicas por meio da pesquisa de mestrado por nós realizada (COSTA, 2010), emergiu, dentre três, uma categoria que é de nosso interesse neste momento: Avaliação da aprendizagem na formação inicial e continuada de professores, que nos indica que:

Conforme a análise dos artigos para o presente balanço, há críticas à escassa, senão total, ausência de preparação do futuro professor para avaliar seus alunos; assim, perpetuando-se uma avaliação reprodutivista, excludente e seletiva. A avaliação continua sendo “sinônimo” de mensuração, pois ao avaliar seus alunos, o professor utilizará um único “modelo”: o modo que foi avaliado por seus professores (COSTA, 2010, p. 109).

Desse modo, urge reiterarmos que nos colocamos a favor de que a avaliação deixe de ser um conteúdo, geralmente presente em livros de Didática, em sua última unidade; não raro não trabalhado. Acreditamos, e entendemos que a avaliação necessita ser percebida e tratada como importante campo do conhecimento que é. E ainda, “Acreditamos que para avaliar o aluno o professor necessita ser preparado a partir de elementos que fundamentem sua prática sendo que esta preparação, no nosso entendimento, ocorreria nos cursos de licenciatura” (COSTA, 2010, p. 111). Defendemos, desta feita, que o estudo sobre a avaliação da aprendizagem seja contemplado e ocupe espaço privilegiado em cursos de formação docente.

Compartilhamos do pensamento de Fernandes (2016), que nos propõe a necessidade de ter uma ideia mais sólida acerca dos fundamentos da avaliação enquanto domínio de conhecimentos. Domínio científico do conhecimento, que envolve: “Conceitos próprios, método, objetos de estudo, mecanismos de auto refutação – permite avaliar a própria avaliação – meta-avaliação” (FERNANDES, 2016).

Ciente de nosso posicionamento, em nosso diálogo com as docentes abordamos o assunto referente à formação inicial das professoras, em relação a aquisição de conhecimentos proporcionada a elas, no que se referia à preparação para avaliar seus e suas futuros/as discentes. Mais da metade – nove professoras – afirmaram não terem sido preparadas para avaliar.

Emergiram, nas falas das docentes que cursaram o magistério, questões que evidenciam o seu caráter técnico e prático, conforme ilustra-se aqui pela fala da professora Natália, ao explicar que: embora o curso a tenha preparado para dar aula, “[...] só sabia dar aula”; não se sentia preparada para avaliar, mesmo sabendo que sabia o conteúdo a ser ensinado, acreditava que isso bastava. No entanto, ao se deparar com a realidade da sala de aula percebeu que a

preparação para a docência se faria fundamental. Esta preparação extrapola o saber o conteúdo a ser ensinado: entendeu que era preciso saber ensinar.

A professora também refletiu sobre as professoras iniciantes nos dias de hoje e se posicionou como uma defensora da obrigatoriedade do Estágio Supervisionado, pois a seu ver, trata-se de momento crucial na formação docente – seria o encontro com a realidade, e contribuiria para a decisão de estudantes sobre seu futuro profissional: se abraçariam ou não a profissão docente, e relatou ainda que muitas de suas amigas desistiram da docência, uma vez que “[...] durante o estágio, quando você pega uma sala; quando se depara com a realidade é diferente. Elas sabem, mas não sabem passar. O mais triste é quando nós não sabemos passar” (NATÁLIA, 2016).

Relatou ainda que ao cursar o magistério e no início da docência, não se lembrava de ter sido pressionada como observa que ocorre hoje, nem os critérios que são exigidos atualmente. Explicou que à sua época a motivação era ministrar aulas. A professora destacou, quando de nossa entrevista, perceber o surgimento de estudos acerca da avaliação na formação docente na atualidade, o que em seus anos como discente, se formando professora, não se lembrava ter havido tais estudos:

Na minha época era assim: você era motivado para dar aula e pronto! [...] eu gostava de estudar, mas não tinha esses critérios que hoje tem. Vejo pessoas ingressando no magistério, ou fazendo como uma amiga minha que veio me procurar esses dias com questionários sobre avaliação. Nós não tínhamos essa pressão, tínhamos as didáticas, ali. [...] (NATÁLIA, 2016).

A declaração da Professora Natália nos remeteu a Pimenta e Lima (2012, p. 56) que analisaram a necessidade de que a formação docente contemplasse o estágio como pesquisa e dialogasse com “[...] todas as disciplinas do curso de formação, [...] garantindo, inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha de ser professores a partir do contato com as realidades de sua profissão”. Desse modo, a realidade vivenciada na escola, durante o estágio, se articularia aos saberes teóricos aprendidos no curso. E esta realidade caminhante *pari passu* à teoria, no entanto, ainda não acontece se tratando da preparação orientada para que os/as licenciados/as venham a avaliar seus/suas estudantes, como veremos a partir da fala de professoras que participaram desta pesquisa.

A ausência de estudos acerca da avaliação no curso de formação inicial se tornou aparente por meio da fala da professora Polyana, que ao responder se considerava que o curso a preparara para avaliar seus/suas alunos/as, foi enfática em sua resposta ao dizer que não: “De maneira alguma! Porque até onde me lembro, eu fiz o magistério em nível médio, algumas

matérias que eu deveria trabalhar com eles, mas eu não me lembro em momento algum a questão da avaliação. Não me lembro! Nada!” (POLYANA, 2016).

E ao ser perguntada sobre como fez então, ela afirmou que conseguiu com a ajuda dos colegas, “Nós discutimos, trocamos ideias e vamos aprendendo umas com as outras, com os colegas mesmo. [...] foi assim, por que eu não tinha visão nenhuma em relação à avaliação” (POLYANA, 2016).

Esta “saída” encontrada por esta docente também foi mencionada pela professora Keila (2016), embora afirmou ter tido excelentes professores/as, mas foi na prática, na troca com os/as colegas, na formação continuada que aprendeu e continuava a aprender sobre a avaliação.

No caso da professora Maria Aldair (2016), foi um pouco mais complexo, pois ao concluir o curso de Magistério, não atuou na docência: casou-se e somente dez anos depois começou a exercer a profissão de professora. E ao se deparar com o cotidiano da sala de aula, em especial em relação à avaliação, também foi com a colaboração de colegas e a orientação da supervisora, que ela conseguiu encontrar um caminho para avaliar. Afirmou que “[...] ficava observando as experiências das minhas colegas que tinham mais tempo de casa. Perguntava, prestava atenção nelas, no que elas faziam; elas me emprestavam material, a supervisora ajudava, e assim foi”.

Portanto, muitas vezes as professoras encontravam como caminho às suas dificuldades e lacunas em sua formação, a observação e a inspiração em colegas quando se tratava de avaliar. Podemos então dizer que, embora no período da construção dos dados todas as professoras já eram portadoras de formação superior, há déficits importantes. Neste caminho, é importante que se repense, reanalise e redirecione a formação docente, pois claramente algo não vai bem.

Libâneo (2010, p. 564), em artigo intitulado *O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia*, publicou resultados de uma pesquisa documental que realizou sobre a estrutura curricular e sobre as ementas de 25 cursos de pedagogia oferecidos por instituições de ensino superior no estado de Goiás, sendo duas instituições públicas, duas fundações e 21 instituições privadas de ensino. O objetivo do estudo, conforme o autor explicita foi aprofundar “[...] o lugar destinado à Didática, às metodologias específicas e, de modo especial, ao estudo dos conteúdos das disciplinas ensinadas nas séries iniciais do ensino fundamental”. No que se refere à Didática, o pesquisador, chegou às seguintes conclusões:

Sobre as ementas de Didática (ou denominação conexas), a análise do conteúdo mostra que ao menos 70% delas expressam uma didática instrumental, no

sentido de descrever conhecimentos técnicos, mormente modelos de planejamento e de procedimentos (regras de execução, técnicas). Os temas mais constantes são: planejamento de ensino, conteúdos e métodos, relação professor-aluno e avaliação. As ementas, com poucas exceções, apresentam características comuns, como frágil aporte teórico, caráter genérico e superficialidade, apenas variando a extensão do texto (2010, p. 578).

Se tratando das metodologias específicas, Libâneo (2010), observa que seus fundamentos nem sempre se encontram associados aos conteúdos. Finalmente, “Em relação aos conteúdos específicos do currículo do ensino fundamental, constatou-se que estão praticamente ausentes” (p. 578). Em pesquisa realizada em âmbito nacional, Gatti e Barreto (2009) chegaram a resultados semelhantes aos posteriormente alcançados por Libâneo (2010). Em relação ao ensino dos conteúdos específicos, Gatti e Barreto (2009), também evidenciaram que os cursos de Licenciatura em Pedagogia enfatizam o ensino de conhecimentos didáticos; já os conteúdos específicos “[...] das disciplinas a serem ministradas em sala de aula nas escolas não são objeto dos cursos de formação inicial docente, [...]” (p. 122). As pesquisadoras afirmam que os conhecimentos propostos acerca da avaliação se fazem presentes em disciplinas relacionadas à Didática, e que “[...] há um predomínio de discursos teóricos sem os seus desdobramentos quanto aos usos possíveis na educação escolar” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 129). Assim, resta aos/às professores/as desenvolver meios para produzir processos avaliativos da aprendizagem de suas turmas; fazer o que lhes seja possível.

Mesmo que os cursos de formação de professores e professoras não preparem de modo satisfatório para avaliar, podemos observar, a partir de nossa análise sobre a questão em discussão, que elas refletem sobre seu fazer e percebem as contradições e analisam seus instrumentos avaliativos. Sobre isso, a professora Wilma nos disse, aos risos, que as avaliações que aplicava no começo de sua carreira jamais seriam aplicadas por ela na atualidade e afirmou que se sentia envergonhada, pois aquelas avaliações eram totalmente somativas, e que nos dias de hoje: “[...] é totalmente diferente; é um processo de construção porque eu fiz o Magistério, aquele Magistério que a gente tinha que ter caderninho de Ciências, fazer planejamento e tudo mais! Hoje em dia também não tem isso, não é mesmo?” (WILMA, 2016). Destacou que sua formação a preparou muito mais com a prática que com a teoria, e que o contexto da criança não era levado em consideração. Nas palavras da professora: “Era aquela coisa ali limpa, crua, jogada, não tinha problematização, como eu falei hoje do jeito que eu gosto de trabalhar” (WILMA, 2016). E afirmou ainda que somente quando cursou pedagogia passou a ter uma visão mais crítica.

Diante das colocações da professora supracitada, observamos que, embora os estudos que mencionamos indicarem as fragilidades consideráveis dos cursos de pedagogia, a licenciatura é vista por parte do professorado como via significativa de aprofundamento de seus conhecimentos teóricos, de modo que possibilite que as professoras adquiram melhores práticas.

O fato de a professora afirmar que alcançou uma visão mais crítica em relação à avaliação da aprendizagem ao cursar a Pedagogia em sua formação continuada, foi bastante interessante, pois a falas de docentes que cursaram o mesmo curso como formação inicial evidenciou que havia, na percepção delas, muita teoria e quase prática alguma. E as teorias, consideradas em excesso, pelas docentes, foram percebidas mais negativa que positivamente.

Embora entendamos que “O Curso de Pedagogia, que tem como referencial as Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006, encontra-se diante do desafio de repensar questões que influenciam diretamente na formação do professor contemporâneo” (SANTOS; COSTA, 2011 p. 02), alguns discursos como o da professora Wilma destacam que, mesmo sendo muito teórica, é nessa formação que os/as futuros/as docentes mais tem espaço, condições para refletir sobre tais práticas. A teoria subsidia essas reflexões.

Portanto, ainda na perspectiva de Santos e Costa, é “[...] de fundamental importância [...] que o futuro professor reflita acerca dos conteúdos por ele ministrados nas disciplinas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (2011, p. 2), bem como as avaliações que realiza com suas turmas.

Esta *práxis* também é estabelecida pela Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, conforme o artigo 13, determina, em seu “§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (BRASIL, 2015, p. 11).

Finalmente, a professora Camila, que também cursou o Magistério apresentou uma visão bem teórica do seu curso, pois afirmou não considerar ter sido preparada para avaliar suas futuras turmas, “Porque a teoria é uma coisa, não é mesmo? E a prática é outra. Aprendemos é na sala de aula mesmo, é no cotidiano que vemos: ‘isso dá certo, isso não dá’.? Faz o que dá, retira o que não dá e muda” (CAMILA, 2016).

Ainda em referência ao grupo de professoras que afirma não ter sentido que a formação inicial recebida tenha preparado para avaliar, três cursaram Licenciatura em Pedagogia em sua formação inicial. Dessas, a professora Cláudia e a professora Elizabete afirmaram ter sido

fundamental o auxílio de colegas de ofício para que elas pudessem ter condições para conduzir tais processos de avaliação.

A professora Cláudia, ao afirmar que não recebera em seu curso, elementos para avaliar, afirmou que aprendeu “batendo a cabeça”, dialogando com colegas, estudando; pois, para a professora, a formação acadêmica não lhe deu embasamento para a docência, mesmo tendo realizado o Estágio Supervisionado.

Explicou que é o dia a dia que vai dar base para a docência, posto que em sua análise, “a faculdade é teórica [...] eu escutei de um professor certa vez que quem se restringe a uma universidade vai ‘quebrar a cara’” (CLÁUDIA, 2016). Por outro lado, compreende que é importante que a formação docente contemple a articulação teoria-prática, e entende que “O conteúdo ministrado na faculdade que você não pesquisa, que você não é um professor pesquisador, interessado, você vai ‘quebrar a cara mesmo. Fora a quebrada de cara no dia a dia!’” (CLÁUDIA, 2016).

Destacou ainda, que acredita ser fundamental buscar orientação com os colegas mais experientes, ponderando que no cotidiano da escola, em cada sala de aula,

Vão surgir ‘n’ situações que você desconhece, que você vai ter que conversar com um mais experiente, você tem que ser humilde: “Oi, eu estou com um caso assim.” [...] “Você já teve algo parecido? Como eu posso fazer? O que você me aconselha?” Então, eu penso que é desse jeito que a gente caminha (CLÁUDIA, 2016).

Também a professora Elizabete (2016) afirmou que “Nós aprendemos trabalhando; com colegas, inclusive eu tive muitos colegas que me ajudaram! Eu só tenho a agradecê-los porque a faculdade não te dá subsídio nenhum!” (ELIZABETE, 2016).

As três docentes criticaram a faculdade, o ensino acadêmico, dizendo que há muita teoria. A fala da professora Elizabete ilustra esta crítica que, ao responder se sua formação inicial lhe ofereceu subsídios para avaliar seus e suas estudantes, respondeu:

Claro que não! (risos) Eu acho que nenhum curso de graduação consegue te ajudar nesse sentido, porque eu penso que tudo é questão de prática. O curso de Pedagogia tem muita teoria! Então, em relação à teoria tem muita coisa que aplicamos sim, em sala de aula; mas a prática do dia a dia, nós não aprendemos no banco da faculdade (ELIZABETE, 2016).

Para a professora Alesandra (2016), de maneira alguma sua formação inicial a preparou para avaliar suas turmas, mas afirmou acreditar muito que teoria e prática caminham juntas. Atribuiu grande importância à capacitação continuada para seu aprimoramento profissional –

mencionando Piaget, Vigotski e Wallon como referências importantes para o seu trabalho – e afirmou ainda que muitas mudanças ocorreram em sua formação e atuação profissional, embora persista em seu cotidiano a pedagogia tradicional:

[...] não que eu tenha deixado de ser um pouco tradicional, porque isso é uma coisa bem arraigada na gente. Mas eu tento o máximo, ser diferente; então, eu acreditava no aluno caladinho, sentadinho, enfileirado, tinha que prestar atenção; tinha que depositar tudo aquilo que eu falava... a partir daí eu mudei tanto meu paradigma em relação à minha prática mesmo em sala de aula, como a minha forma de avaliar. Então estudos, trocas de experiências, capacitação em serviço, capacitação continuada que me fizeram ver a educação de uma outra forma. Então não acredito, de jeito nenhum, que eu estava preparada no início (ALESANDRA, 2016).

Ao afirmar que, embora tenha referências de tendências pedagógicas voltadas ao materialismo histórico, como Vigotski, a professora ainda não superou a formação pedagógica tradicional que recebera, e realizava uma mistura de teorias pedagógicas, o que nos remeteu a Saviani (2013a). Ao analisar perspectivas e alternativas da e para a educação brasileira, o pesquisador discorreu sobre a profusão de diversas dessas alternativas que acabam por influenciar professores e professoras sem que haja um estudo criterioso, por parte dos/das docentes, alimentando, assim, modismos pedagógicos. Em outras palavras: “[...] a consciência pedagógica é bastante vulnerável às influências e flutua de uma influência a outra, sem criar raízes, sem situar-se de modo profundo no centro de preocupação dos educadores[...]” (SAVIANI, 2013a, p. 214). Veremos adiante que também a professora Cláudia transita em diferentes influências pedagógicas, uma vez que afirma utilizar uma “mescla” teórica em suas práticas pedagógicas, que a nosso ver esbarra na formação de professores de modo que o curso, conforme análise de Pimenta e Lima (2012, p. 33), “[...] nem fundamenta teoricamente a atuação de futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática”.

A partir das observações das professoras Cláudia, Elizabete e Alesandra, emerge a necessidade de repensar os cursos de licenciatura em Pedagogia, pois evidente se faz que ainda não conseguimos encontrar um caminho para formar professores e professoras – aqui em questão, para a docência nos anos iniciais.

Há teorias, e os conteúdos fazem parte destas teorias, mas não basta o ensino dos fundamentos e das didáticas e metodologias! Acreditamos que é urgente ponderar que os conteúdos precisam assumir importância na formação docente, para que os/as professores/as tenham o domínio dos conteúdos que deverão ensinar, lembrando que não se trata de um ensino

conteudista, mas de um ensino que garanta a todos e todas, a apropriação dos conhecimentos científicos produzidos ao longo de nossa história.

Diante do exposto, recorreremos a Duarte (2016, p. 59), que ao falar sobre o ensino dos conteúdos e sua importância, pondera que:

O ensino dos conteúdos escolares em nada se assemelha, portanto, a um deslocamento mecânico de conhecimentos dos livros ou da mente do professor para a mente do aluno, como se este fosse um recipiente com espaços vazios a serem preenchidos por conteúdos inertes. O ensino é transmissão de conhecimento, mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de uma posição (o livro, a mente do professor) para outra (a mente do aluno). O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos.

Deste modo, esperamos que a realidade enunciada por Gatti e Barreto (2009) de que os conteúdos específicos são deixados de lado nos cursos de Pedagogia seja superada. A nós parece sem sentido insistir no discurso em defesa da articulação necessária entre teoria e prática na formação de licenciadas/os em Pedagogia, se os conteúdos que dão sentido às práticas continuarem secundarizados e/ou ignorados para não dizer desprezados.

Dia há de chegar em que a formação docente em especial as que são oferecidas e realizadas nos cursos de Pedagogia, alcance sua concreticidade (KOSIK, 1976), e cumpra com seu dever, não se atendo a emitir seus certificados e habilitar docentes sem que tenham realmente preparado a estes e estas para o ensino. Assim, cremos que o fenômeno dará lugar à essência, à coisa em si.

Dentre as docentes entrevistadas, quatro afirmaram que o curso as preparou para avaliar seus e suas estudantes, sendo que todas cursaram o Magistério, em sua formação inicial. Nas palavras da professora Janine, à época e que cursou o Magistério, este realmente oferecia formação para a/o docente atuar em sala de aula.

Nostalgicamente, lamentou que os cursos de Magistério em nível médio tenham “[...] diminuído ou até acabado [...]”, e afirmou: “O meu curso de Magistério me ajudou muito em relação a esse processo de avaliação, já o curso de Pedagogia não [...] mesmo porque o que a gente ouvia lá era muito fora da realidade [...]” (JANINE, 2016).

Diante do posicionamento desta docente, nos parece que a formação inicial inculcou-lhe a visão de que a avaliação realmente seja um instrumento prático, objetivo, selecionador, nada mais que provas, testes e trabalhos. Assim como a fala da professora Karinne, ao dizer

que a formação no modo “[...] antigo, o somativo sim. Avaliava o quê? O professor falava: o aluno tem que saber. Nós tínhamos que saber, ela não queria saber se era decorado ou não, mas nem decorado não era porque perpetuou, a gente aprendia mesmo”.

A professora vai adiante: em sua fala, além de afirmar que o curso de Magistério seria somativo, e que a preparou para avaliar seus e suas alunas, saiu em defesa da educação tradicional, ao relembrar sua experiência discente, dizendo que à época, “[...] o professor era ruim, por causa de 0,1 ele reprovava”; já nos dias de hoje, segundo a professora: “[...] o menino está precisando de 15, 16, 30! A direção fala assim: Tem que deixar ir! Tem “X”, tem “X” de reprovação”.

Antes de prosseguir e diante das colocações feitas pela professora Karinne, deixemos explicitado que não acreditamos que a reprovação seja eficaz nem favorável às aprendizagens. Questionamos, a princípio, como uma pessoa tenha passado um ano inteiro frequentando uma sala de aula e ao fim, não tenha aprendido, não tenha adquirido os conhecimentos previstos à série/ano letivo que frequentara. Um ano inteiro! A legislação por meio da LDB n. 9.394/96 prevê, em seu artigo 24, inciso V, alínea e) que a escola realize, obrigatoriamente, “[...] estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos” (BRASIL, 1996). Então, é preciso perguntar: o que estamos fazendo em situações como essa, em que a criança frequenta a escola por um ano inteiro e não aprende? O dispositivo legal em si não é suficiente. Para que os estudos de recuperação, como previsto pela legislação sejam realizados, importa compreender que há a necessidade de que o poder público crie condições materiais para o enfrentamento ao baixo rendimento escolar. Estabelecer percentuais de aprovação e reprovação, em nosso entendimento, escamoteia os verdadeiros problemas, os dificultadores das aprendizagens.

A Rede Municipal de Uberlândia procurou desenvolver ações para reverter situações de insucesso escolar, dentre as quais destacamos o PIP – Projeto de Intervenção Pedagógica,

[...] instituído em 29 de setembro de 2011, por meio da Lei Nº 10.913. O Programa tem como objetivo acompanhar, intervir e avaliar a aprendizagem dos(as) alunos(as) que apresentam defasagem escolar significativa, a fim de garantir que todos(as) os(as) sejam alfabetizados(as), com melhorias do desempenho escolar. O PIP é realizado nas 52 escolas do ensino fundamental. Aproximadamente 120 professores(as) fazem o atendimento dos(as) alunos(as) com dificuldades e defasagem de aprendizagem. A formação para professores(as) e pedagogos(as) do PIP acontece mensalmente no Cemepe (NOVAIS; SILVA; NUNES, 2016, p. 143).

Porém, a professora Karinne não fez menção a ações no sentido de reverter as dificuldades de aprendizagem de suas turmas. Em suas palavras se limitou a dizer que seria obrigada a aprovar uma quantidade de estudantes, independente se estes/as aprenderam ou não.

Caso não haja a garantia de aprovação com aprendizagem, a criança avança nos anos/séries de escolaridade, chega a segunda etapa do Ensino Fundamental, e então, as situações de fracasso escolar⁶¹ (CHARLOT, 2000), começam a acontecer. A criança que antes progrediu nos estudos sem o domínio mínimo dos conteúdos previstos aos anos iniciais, ao ingressar no 6º ano reprova uma vez, duas, e vai reprovando até abandonar a escola; então, vem alguém e diz: “essa criança fracassou”. Não! Entendemos que ela foi, ao longo da escolarização, sendo constantemente levada a fracassar. Foram colocadas em situações que Freitas (2005, 2007) denomina de eliminação adiada, que acomete estudantes excluídos e excluídas no interior das escolas. Estão matriculados/as, mas são deixados/as de lado, até perceberem que aquele lugar não lhes pertence, que não são capazes de aprender; o que então fazem neste lugar? E assim, vão embora.

A professora Karinne continua, em sua fala, afirmando que mesmo que o/a estudante não tenha conseguido atingir o rendimento mínimo segundo as avaliações às quais fora submetido para ser aprovado/a, se vê pressionada a aprovar este/a estudante, ao afirmar:

Você tem que arredondar, e o arredondamento deles é para cima, se arredondar pra baixo... O aluno não tem responsabilidade dessa forma. Você marca o dia de prova, vem o dia que quer, a hora que quer, o pai manda um papelzinho: “Ah meu filho estava com dor de cabeça”. Como assim? Na época que a gente estudava não funcionava assim não. Somos todos adultos. Caderno de planejamento, caderno de prova, didática disto, didática daquilo, fabricação de material, alfabetização nem sei como funciona hoje em dia. Porque se você falar no método tradicional nuca com nuca, todo mundo falta te crucificar (KARINNE, 2016).

E ainda em suas considerações, emergiu certo saudosismo, pois se recordou dos cadernos do Magistério, das confecções de materiais e comparou os meninos de hoje com os de antes, ao dizer que: “– Infelizmente, hoje os meninos não têm educação mesmo, não vem de casa.” (KARINNE, 2016). Mas fez certa confusão ao afirmar que todos somos adultos, se esqueceu que seus e suas estudantes são crianças, talvez pré-adolescentes. Também há

⁶¹ Segundo Charlot, “O fracasso escolar não é um monstro escondido no fundo das escolas e que se joga sobre as crianças mais frágeis, um monstro que a pesquisa deveria desemboscar, domesticar, abater. O ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado ‘fracasso escolar’ (2000, p. 16).

contradição na fala da professora quando afirma que há casos em que o/a estudante não comparece à escola em dias de avaliação e a pessoa responsável por ele/a envia uma justificativa da ausência motivada por uma dor de cabeça, pois em outro momento da entrevista afirma que há pais que enviam crianças doentes para a aula e pergunta o que fará com o/a aluno/a que o pai envia doente para a escola, como veremos ainda nesta seção.

Podemos destacar que a professora Karinne, ao longo da entrevista, assumia um tom bastante crítico em relação à realidade de seu trabalho, nos dando a entender que a escola, àquela momento, não era o primeiro lugar de sua preferência para estar, nem trabalhar.

A professora Vanessa foi enfática ao dizer: “Nós aprendemos a avaliar sim! Eu acredito que sim! Embora a avaliação seja um processo muito complexo”, mas ponderou que, ao chegar na escola, mesmo sabendo como proceder o processo avaliativo, “[...] mesmo que você não concorde”, se vê obrigada a agir de outro modo, e ilustra sua afirmação ao dar como exemplo o seguinte contexto:

[...] na faculdade o professor trabalha muito a avaliação formativa, o desenvolvimento cognitivo da criança, pois você tem que olhar todos os fatores. Só que, chega aqui, o sistema te obriga, você tem que deixar oito pontos para a [avaliação] bimestral, tem que deixar doze pontos [para o processo] já que esse bimestre vale trinta, doze pontos para a bimestral, e dezoito para o processo. Já tem aquela pressão você tem que trabalhar; ou seja, acaba, sendo um pouquinho imposto (VANESSA, 2016).

Destacou ainda que, mesmo não concordando, acabava cedendo e avaliando a turma a partir de tais imposições, que chegavam a ela após passarem pela direção, pela supervisão; como em um efeito cascata: “[...] Aqui, você tem que obedecer, você tem que obedecer às regras que a supervisora te passa, a supervisora tem que obedecer às regras que a diretora passa para ela, só que a diretora também está obedecendo regras que vem da Secretaria de Educação [...]” (VANESSA, 2016).

E embora acreditava ter sido preparada para proceder às avaliações com suas turmas, acatava, obedecia, pois sabia que o/a estudante tinha que ser preparado/a nos moldes do vestibular, que é diferente; não tem avaliação formativa no vestibular (VANESSA, 2016).

A professora Sonia afirmou que sua “[...] professora de Comunicação e Expressão –a Didática como era chamada – a professora Maria do Carmo, me inspirou muito! Nos ensinou muito nessa parte”. E além do Magistério, o espaço em que ela realmente aprendeu “[...] foi na sala de aula. Na prática mesmo” (SONIA, 2016).

E outras quatro professoras não se posicionaram claramente quanto à questão deste item em análise: se a formação inicial que cada professora cursou, a preparou para avaliar a aprendizagem de seus e suas futuros/as estudantes. A formação inicial de duas docentes foi o Magistério em nível médio: a professora Clarice e a professora Fernanda; e duas cursaram Licenciatura em Pedagogia em sua primeira formação para a docência: professoras Hilda e Ana Clara.

A professora Clarice não fez menção direta se sua formação inicial a preparara ou não para avaliar seus e suas alunos/as, mas citou que “O estudo acadêmico foi muito importante, mas as formações continuadas das quais participo e a prática diária abrem novos horizontes e novos rumos para desenvolver um ensino de qualidade” (CLARICE, 2016).

A professora Fernanda, por sua vez, afirmou que fez “[...] um curso de Magistério maravilhoso”, e diz que o curso a orientou em algumas coisas no que se refere à avaliação, e outras não, até mesmo porque, a teoria seria uma e a prática com a qual se deparara na escola seria outra, de modo que ela teria, então, “[...] que aprender com o dia a dia e com as colegas. E se tiver um bom supervisor que nos ajude e oriente... algumas coisas eu levei para sala de aula com o curso de Magistério, outras, não” (FERNANDA, 2016). Percebe-se a importância também atribuída por esta docente, à colaboração entre colegas, e ainda, o quão é importante que a equipe de trabalho seja coesa.

Em relação às falas das docentes que cursaram Pedagogia e não se posicionaram claramente, ambas afirmaram, também, que a prática se diferenciava da teoria; o que elas estudaram na licenciatura, diferia do que encontravam na escola. De acordo com a professora Hilda: “Na teoria, eu tive sim, muito, mas na prática, fica um pouco diferente! Eu penso que, para eu ter essa segurança, o respaldo para avaliar, foi depois de algum tempo de prática” (2016).

A professora Ana Clara, por sua vez, afirmou ter tido uma boa graduação. Ela direcionou sua resposta se posicionando quanto a cursos de formação continuada, afirmando que não via “[...] muito sentido não, [...] a nossa prática é muito individual. E a formação, essas formações que tem... É claro, que eu tive uma fase de muita coisa e gostava. Hoje eu estou numa fase bem menos”; e em sua crítica às formações atualmente oferecidas considerou-as “[...] muito repetitivas; é sempre a mesma coisa e é o que está na moda” (ANA CLARA, 2016).

A professora registrou seu descontentamento em relação às pessoas que ministravam cursos de formação continuada⁶², pois, segundo ela, quase sempre seriam “[...] professores que não conhecem a realidade da escola. São professores que sempre estiveram nas universidades e pouco conhecem da prática do cotidiano escolar” (ANA CLARA, 2016).

Como a questão em voga não era a formação continuada, insistimos; e ao ser perguntada pela segunda vez se considerava que sua formação inicial a preparou para avaliar seus/suas alunos/as, se esquivou, respondendo que sua “[...] graduação foi ótima! [...] com professores não muito acadêmicos, mas professores que tinham muito o acadêmico, mas a parte prática e que isso era muito falado”.

Para a professora, o fato de ter tido professores e professoras com conhecimento da prática do ofício docente era um diferencial, um privilégio para sua formação – e que foi muito útil para ela. Em suas palavras: “[...] então eu tive professora que foi diretora de escola, foi supervisora. E professoras também! Então elas falavam, elas ensinavam, quero dizer, eu sinto como se eu tivesse sido privilegiada nesse sentido [...]”; diferentemente da especialização, que por ser muito teórica, não foi tão útil assim, pois a instituição na qual ela cursou suas especializações em um universidade pública de Uberlândia, de acordo com a professora “[...] é muito teórica. Então as especializações que fiz [...], inclusive a psicopedagogia, não foi tão útil; como a minha graduação [...] depois fiz outros dois cursos em outras instituições também que...” (ANA CLARA, 2016).

Diante dos relatos feitos pelas docentes, com mais da metade afirmando não sentirem-se preparadas para avaliar seus e suas estudantes a partir da formação inicial recebida, entendemos que há um importante caminho a ser definido e percorrido, pois, insistimos: se é a avaliação que define a aprovação, a reprovação, o saber e o não saber, os cursos que formam professores e professoras necessitam contemplar que, de uma forma ou outra, não estão sendo capazes de garantir uma formação minimamente satisfatória para cada docente que todos os anos ingressa na profissão de professor/a. No entanto, a questão vai além: além de outra estrutura para os cursos de formação docente, necessitamos de outra configuração de sociedade, pois a escola, inserida numa sociedade capitalista, reproduz a lógica do capitalismo. Portanto, o movimento necessário não se limita a querer outra proposta de cursos. Segundo Mészáros,

[...] a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser

⁶² Ao analisarmos os Projeto Político-Pedagógicos das escolas participantes da pesquisa, abordamos as normatizações para a formação continuada em especial sobre a avaliação a partir dos PPPs, e da ótica das professoras.

posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, [...]. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso (2008, p.76-77).

Superar as superficialidades encontradas pelas participantes desta pesquisa em seus cursos de formação implica, então, na transformação profunda de nossa sociedade. Caso contrário, corremos o risco de perpetuar a formação docente aligeirada e rasa; bem como aprofundar seu caráter excludente e superficial. Em consequência, a reprodução do ensino com as mesmas características, cujos interesses do mercado estão em primeiro lugar.

Conforme análise de Mészáros (2008, p. 35):

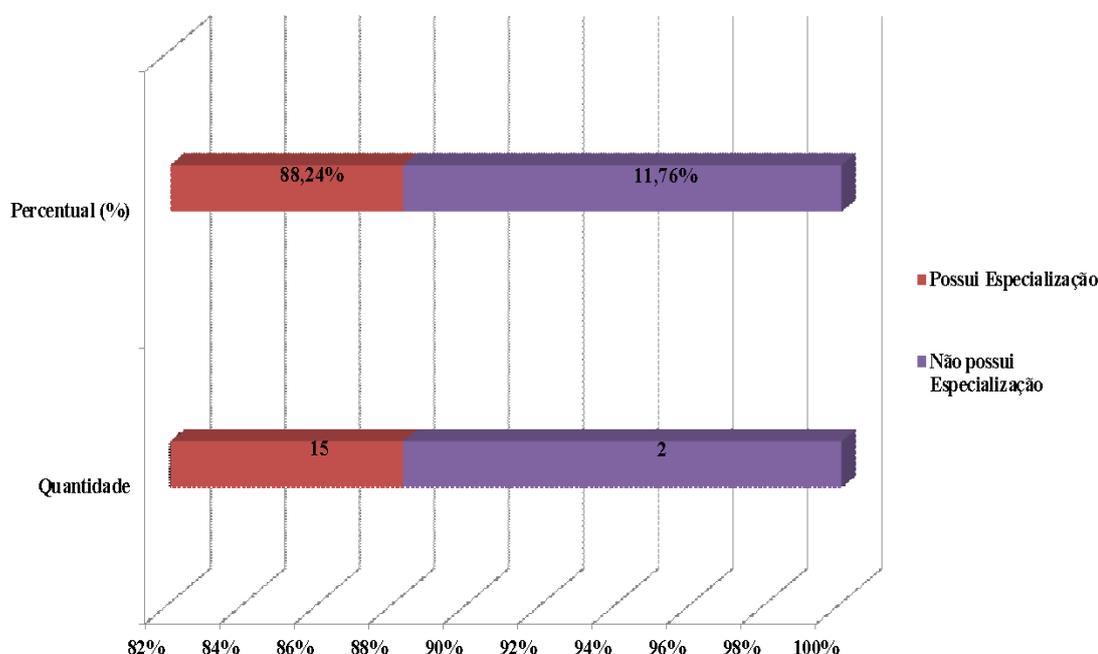
A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes,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

Mesmo diante deste cenário, as professoras participantes desta pesquisa que cursaram o Magistério prosseguiram em seus estudos e alcançaram a licenciatura. E veremos a seguir que também houve a procura por parte da maioria expressiva das docentes por curso de especialização.

2.2.2 Formação em formação

Dando sequência às questões do questionário aplicado, foi perguntado se a docente possuía alguma especialização. Como podemos ver no gráfico a seguir, 88,24%, ou seja, quinze professoras disseram que sim. Uma professora disse que não e uma disse estar cursando. Entretanto, não tendo concluído a especialização, entendemos que a professora não a possuía à época da construção dos dados. Assim sendo, 11,76%, ou duas professoras não possuíam especialização no referido período.

Gráfico 5 – Especialização.



Fonte: Dados da pesquisa.

Além de questionar se a docente possuía especialização, foi solicitado à respondente que, se a resposta fosse positiva, que mencionasse em qual havia feito este curso. Como podemos perceber, o número de especializações supera a quantidade de professoras entrevistadas; isso ocorre pelo fato que há docentes que indicaram mais de um curso de especialização em determinada área de atuação.

O curso de Psicopedagogia foi citado por quatro docentes; Inspeção Escolar foi mencionado por três professoras; já os outros cursos, embora pareçam bastante, decidimos por não agrupá-los, pois não sentimos segurança para proceder a este agrupamento por justamente não ter tido acesso ao ementário dos cursos. E só pelo nome não entendemos que os dados fossem suficientes para agir neste sentido.

Embora as professoras tenham citado diversas nomenclaturas às especializações, nenhuma faz alusão direta à avaliação educacional. Então, podemos entender que também em nível de cursos *lato sensu*, análises e reflexões acerca dessa temática, provavelmente não foram contempladas.

Ainda foi perguntado às professoras se possuíam pós-graduação – *stricto sensu*. À oportunidade da recolha de dados, nenhuma das docentes possuía esta formação.

Quadro 8 - Especialização cursada

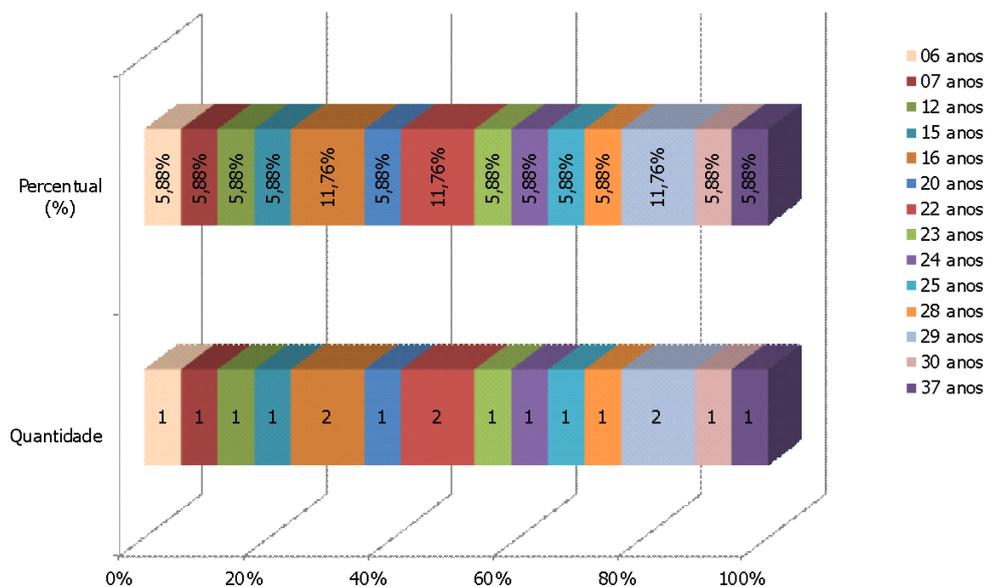
ESPECIALIZAÇÃO	QUANTIDADE
Administração e Supervisão	1
Administração Escolar	1
Alfabetização	1
Ciências Físicas Biológicas	1
Educação e Gestão Escolar	1
Educação em Direitos Humanos	1
Educação Especial	1
Educação Inclusiva e Psicopedagogia	1
Gestão de Projetos	1
Gestão Escolar	1
Inspeção Escolar	3
O Direito Educacional no processo ensino-Aprendizagem	1
Psicopedagogia	4
Supervisão Escolar	1
Supervisão/Coordenação Pedagógica	1
Tecnologia e Educação	1
Total de Especialização Cursada	21

Fonte: Dados da pesquisa.

2.3 Há quanto tempo sou professora

Outra questão levantada por meio do questionário, tratou-se do tempo de docência. Segundo as respostas, conforme gráfico a seguir, das dezessete docentes, onze declararam cada uma período diferente da outra: seis, sete, doze, quinze, vinte, 23, 24, 25, 28, trinta e 37 anos; ou seja cada um dos tempo de docência declarados, corresponde a 5,88% das respostas. Duas professoras declararam dezesseis anos (11,76%) de tempo de docência. Outras duas docentes declararam 22 anos (11,76%), e outras duas afirmaram ter 29 anos (11,76%) de tempo de docência quando da construção de dados.

Gráfico 6 - Tempo de docência.



Fonte: Dados da pesquisa.

Pode-se observar que o período de docência abaixo de dez anos foi declarado por duas docentes; acima de dez e abaixo de vinte anos, temos três professoras. Entre vinte e trinta anos, encontramos a maioria das professoras conforme o tempo de docência declarado por elas: oito professoras. E uma professora, tinha, no ano de 2016, quase quatro décadas de atuação docente.

Outra questão a emergir em nossas entrevistas foi o modo que algumas docentes se relacionavam com as turmas não só de modo profissional, em seu ofício de ensinar. Além da professora Karinne, outras docentes mencionaram aspectos ligados a afetividade e maior aproximação com seus/suas estudantes. Há professoras, como a Cláudia, que se preocupavam em se arrumar para ir trabalhar, acreditando ser fundamental sua atitude, sua postura, pois se via como referência, modelo e espelho para seus/suas estudantes.

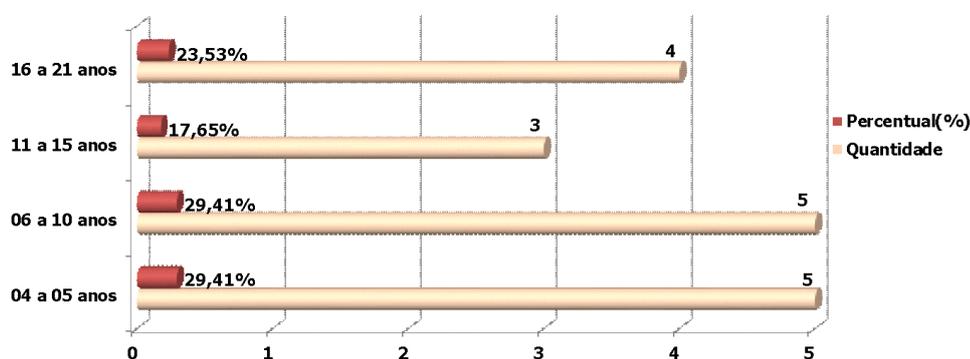
Às vezes eu venho trabalhar, todo mundo fala: “– Nossa, mas que festa é essa?” Então respondo: – a minha festa é minha sala de aula e meus convidados são os meus alunos. Eu me perfumo para eles, eu passo batom para eles, eu ponho uma roupa legal para eles, eles merecem! Não têm isso em casa, não têm referência. [...] é no abraço; eu passo perfume na altura deles que vão chegar a cabecinha, eles vão encostar em mim, e vão ficar com aquele cheiro. E a memória olfativa é muito mais forte que a visual porque – não cego, o cego não está vendo – ou a pessoa que via, de repente não viu mais, vai desenvolver outros sentidos. É assim que eu vejo a educação. E eu amo! [...] Eu não gosto que ninguém fale deles para mim, não gosto! Eu sou apaixonada (CLÁUDIA, 2016).

Percebemos que enquanto há a vontade de abandonar a docência, conforme explicita a professora Karinne, contraditoriamente, a professora Cláudia se sente tão envolvida e apaixonada pelo seu trabalho, pelo afeto e respeito que estabelece com os/as estudantes de sua turma, nos trazendo à lembrança Paulo Freire (2008, p. 71), que afirma: “Eu acredito que um dos maiores deveres da educadora ou do educador frente a seus alunos e seus educandos é testemunhar seu respeito, o respeito a si mesma e a si mesmo”.

Observamos que o desejo pela docência evidenciado pela professora Cláudia pode amenizar agruras do ofício tão fortemente sentidas pela professora Karinne, por exemplo.

Continuando nossa construção de dados, além de investigar o tempo que cada docente já possuía de ofício de professora, perguntamos também, qual era o tempo de docência destas profissionais no 5º ano. Conforme as respostas obtidas, registrou-se o tempo mínimo de quatro e o tempo máximo de docência no 5º ano, 21 anos, de acordo com os dados expressos a seguir. O menor tempo de docência no 5º ano foi mencionado por cinco (29,41%) professoras: quatro a cinco anos; também outras cinco (29,41%) professoras declararam ter entre seis e dez anos de tempo de docência no 5º ano. Entre onze e quinze anos, foi a resposta declarada por três (17,65%) professoras. Totalizando o universo de dezessete professoras, quatro delas (23,53%) declararam ter entre dezesseis e 21 anos de tempo de docência no 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Gráfico 7 - Tempo de docência no 5º ano.



Fonte: Dados da pesquisa.

A partir dos períodos de docência no 5º ano e da formação apresentada pelas professoras, entendemos que suas percepções captariam de modo bastante profundo questões cruciais à avaliação, e esperamos que se explicita isso no que se refere às definições formalizadas por elas, acerca da avaliação da aprendizagem e da avaliação formativa. É o que veremos na sequência.

2.4 Algumas definições das professoras sobre avaliação da aprendizagem

Neste item, o intuito que nos impulsiona é refletir sobre o entendimento formalizado pelas professoras sobre o que seja a avaliação da aprendizagem, bem como o que venha a ser a avaliação formativa, compreendendo que cada pessoa acaba por ter seu conceito em particular. Dito isto, importante registrar que nem todas as professoras trouxeram o conceito, mas explicitaram os valores e as características que entendem da avaliação da aprendizagem e formativa.

Inicialmente, perguntamos às professoras o quê, para cada uma delas, seria a avaliação da aprendizagem. Conforme podemos perceber, algumas definições consideraram processualidade: “Para mim é aquela avaliação que fazemos no cotidiano” (JANINE, 2016); a “[...] aplicabilidade de tudo o que ele aprendeu, eu considero isso a avaliação: eles saberem empregar” (WILMA, 2016), e ainda, a aprendizagem em si: “Para mim, é a aprendizagem mesmo” (ALESANDRA, 2016).

Para algumas professoras entrevistadas, a avaliação da aprendizagem seria o acompanhamento tanto da aprendizagem quanto do ensino. Deste modo, assumia importante possibilidade de *feedback* muito mais para elas mesmas que para os/as estudantes, conforme posicionamento da professora Fernanda (2016) que nos disse: “A avaliação de aprendizagem é um olhar para o conhecimento do aluno, o que me auxilia nas horas das decisões sobre o aprendizado do meu aluno”, cujo posicionamento se assemelha aos relatos de alguns de seus pares:

Entendo a avaliação como uma possibilidade de verificar a capacidade de reflexão dos alunos. É olhar o todo, não só a aprendizagem, mas também o ensino. É um *feedback* que me permite verificar se o processo de ensino possibilitou aprendizagem satisfatória ou não (KEILA, 2016).

[...] uma necessidade, uma vez que é uma verificação mesmo; até do meu trabalho. Uma verificação, pois quando eu vejo o que é que eles aprenderam, é um retorno para mim; é um ponto de partida pra eu ver onde eu fui bem, o que eu preciso puxar mais, não é?, Em qual aluno, em qual particularidade de cada um, a dificuldade em particular de cada um (HILDA, 2016).

Eu vejo que a avaliação é muito mais para o professor do que para o aluno. É um instrumento que você vai avaliar aquilo que realmente o aluno aprendeu. Se ele não atingiu os objetivos, você tem que recuar; se ele avançou você avança também (ANA CLARA, 2016).

[...] a avaliação da aprendizagem é você olhar para a sua turma e tentar ter uma sensibilidade individual, porque eles não são iguais; cada um vem com

uma etapa, com uma cultura, com uma vida. [...] ver em que nível meu aluno está e tentar ajudá-lo a avançar, e se ele não estiver no nível que necessita, retomar e tentar ajudá-lo a recuperar o que ele não percebeu e consolidar o que já sabe. Esta é a minha visão (MARIA ALDAIR, 2016).

A avaliação é um instrumento que o professor tem para apreciar qualitativamente sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que o auxilia a avaliar o seu trabalho e a fazer as intervenções pedagógicas necessárias (CLARICE, 2016).

As professoras acima mencionadas, apresentaram, em suas respostas, importantes indicações sobre o modo que compreendiam a avaliação da aprendizagem, expondo que avaliar tem seu grande sentido a possibilidade de indicar a cada uma delas, importantes pistas sobre a aprendizagem de suas turmas, atribuindo aos resultados da avaliação, indicadores para a continuidade de suas ações docentes. Entender que a avaliação, e seus resultados são provisórios, são indicadores de aprendizagens ou de dificuldades para aprender, assume claramente a função diagnóstica e formativa da avaliação. Assim, podemos dizer que:

[...] a avaliação não é medida nem sinônimo de exame, portanto, não deveria classificar os estudantes ao longo do processo de aprendizagem, nem excluí-los. Avaliação teria um cunho de formação, de orientadora dos processos e não de verificação de resultados que, distanciada dos caminhos de aprender, ao final dele resultaria em um produto (FERNANDES, 2017, p. 118).

Outras respostas foram mais gerais, nem sempre estabelecendo definições, como a professora Vanessa ao dizer que se for responder a partir de uma análise de como é “[...] o sistema do país, que é um sistema seletivo, a avaliação acaba sendo ela seletiva, não é?” (VANESSA, 2016). A fala da professora nos remete à realidade excludente da avaliação, que ao invés de ser um relevante caminho para o acompanhamento do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem se propõe a atuar como meio de controle social, em defesa de um modelo de sociedade profundamente excludente. Conforme Luckesi analisa, cabe entender que

[...] a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica. Nessa perspectiva, [...] o atual exercício da avaliação escolar não está sendo efetuado gratuitamente. Está a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica da educação, que, por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade (2008, p. 28).

A percepção do aspecto excludente da avaliação percebida pela professora Vanessa emergiu nas respostas de outras docentes. No entanto, declinaram de expressar o que para elas seria a avaliação da aprendizagem como observaremos a seguir:

Tem uns pontos tão falhos nessas avaliações... Por exemplo, é dividido em bimestres e nós ensinamos e depois aplicamos uma prova em cima daquilo ali. E, de repente, o menino nem está bem naquele dia, não é que ele não saiba, mas naquele dia por ele não estar bem, ele não se sai bem. Assim, ela fica falha nesse sentido. [...], mas na minha concepção, se eu pudesse, por exemplo, dá-la novamente, de repente reavaliar, ele se sairia melhor; (SONIA, 2016).

Aprendizagem é muito importante não é? Que a criança conclua, consiga. [...] Então, a aprendizagem é uma forma de a gente avaliar também o que a criança já aprendeu, o que ela está aprendendo. [...] A criança só aprende mediante o acompanhamento dos pais, do professor dentro de sala de aula, da repetição. Para mim é muito sério (NATÁLIA, 2016).

Olha, dessa avaliação que eles [o sistema] propõem, na minha concepção, eles não avaliam nada. Porquê? Se uma sala ou um aluno sair mal eles englobam todos. Então como é que você está avaliando isso? Tem que ser individual mesmo: aluno por aluno! E não por bloco de série. [...] Para mim, as avaliações tinham que ser individuais e não, por bloco de séries (KARINNE, 2016).

A avaliação da aprendizagem eu avalio como um todo; o que a criança conseguiu assimilar a partir daquilo que eu trabalhei com ela. O que que ela não conseguiu. O que que às vezes precisar retomar. Então é por aí (POLYANA, 2016).

Bom, existe duas formas de avaliação hoje, não é? A quantitativa e a qualitativa. Infelizmente hoje na nossa realidade, o que aprova ou reprova o aluno é a quantitativa. [...] Mas nós tentamos fazer a qualitativa também, principalmente no processo, onde fazemos trabalhos, pesquisas, às vezes trabalhos em grupos, tentamos avaliar pelo menos boa parte – a maior parte no caso que é o processo – de forma qualitativa. Mas ainda assim, o produto, ele precisa existir, ele está ali, e ele serve para somar (ELIZABETE, 2016).

Avaliar no dia a dia mesmo. Com tudo: com a fala da criança, com a tarefa dela no caderno, com a forma como ela pergunta, a forma que ela oferece para ir ao quadro, por exemplo. É no dia a dia (CAMILA, 2016).

Nós sabemos que a aprendizagem e a avaliação caminham juntas; mas a avaliação não quer dizer que a criança saiba. Porque eu penso essa forma? Existem variações e oscilações de humor, a criança diante de uma prova às vezes trava, dá um branco! E durante o percurso, durante o processo, é que a gente percebe se a criança sabe ou se ela não sabe, entendeu? (CLÁUDIA, 2016).

Nos chama a atenção, as respostas das professoras Sonia e Cláudia: para elas, nem sempre a avaliação expressará as aprendizagens dos/as estudantes, e que seus resultados

assumem caráter de provisoriedade, e que poder refazer, poder reavaliar, seria muito importante. Acreditamos que para isso, seria necessário reposicionar o uso da avaliação: de instrumento de exclusão a uma via de acompanhamento das aprendizagens; seria preciso:

[...] tentar desconstruir, na prática, o uso da avaliação como elemento de legitimação da exclusão social, nos limites da organização da escola e da atual sociedade. Isso implica lutar por uma escola e um ensino de qualidade para todos, recusando as *hierarquias de qualidade* baseadas na origem social. É importante que o professor lide com as diferenças dos alunos como “simples diferenças” e não como “diferenças antagônicas” que conduzem à exclusão. Com base nessa compreensão é fundamental *reinventar as práticas de avaliação no interior da sala de aula e da escola*. Tais práticas deverão ser vistas como instrumento de permanente superação da contradição entre o desempenho real do aluno e o desempenho esperado pelos objetivos, por meio de um processo de produção de conhecimento que procure incluir o aluno e não aliená-lo. *A avaliação é um processo que necessita ser assumido pelo professor e pelo aluno conjuntamente* (FREITAS, 2014a, p. 263-264 – *destaques do autor*).

Deste modo, os resultados da avaliação seriam compreendidos, segundo Vasconcellos, a partir de um enfoque transformador, e ainda:

O que se espera de uma avaliação numa perspectiva transformadora é que os seus resultados constituam parte de um diagnóstico e que, a partir dessa análise da realidade, sejam tomadas decisões sobre o que fazer para superar os problemas constatados: perceber a necessidade do aluno e intervir na realidade para ajudar a superá-la (VASCONCELLOS, 2000, p. 74).

E os resultados da avaliação seriam compreendidos como realmente o são: provisórios, pois, o que ainda não sabemos agora, poderemos aprender no momento seguinte (ESTEBAN, 2013).

Outra questão que investigamos no sentido de contribuir para nossa compreensão acerca das percepções docentes, sobre o que as professoras entrevistadas pensavam sobre a avaliação da aprendizagem, versou sobre a importância que elas atribuíam à avaliação para as aprendizagens dos estudantes e das estudantes.

As respostas foram um tanto diversas, pois abordaram desde questões diretamente relacionadas aos e às estudantes, em particular, na importância de aprenderem para a vida, como relataram as professoras Vanessa e Wilma:

Eu trabalho muito com ele no sentido de não estudar só para fazer a prova. Porque o bom aluno que presta atenção, às vezes nem para fazer a prova e sai bem. É no intuito mesmo de eu falo para eles: “tem coisas, tem conteúdo, que

às vezes você vai ver só na hora avaliação, mas tem muita coisa que você leva para a vida!, Eu penso que eles tem que estudar para aprender, não somente para fazer prova! (VANESSA, 2016).

Eu considero como um termômetro para ver se ele está interagindo com tudo aquilo que a gente está aplicando, não é? Para ver se ele consegue viabilizar no dia a dia dele. Para ver se ele consegue contextualizar a sala de aula com que foi repassado para ele, e não apenas mecânico. Pois acontece isso: você passa conteúdo e o menino não sabe aplicar perante uma problemática. Então eu considero essa avaliação, realmente para ver isso: a aplicabilidade de tudo que ele aprendeu (WILMA, 2016).

Observamos que a professora Vanessa, embora afirme que o sentido de estudar não seria o de fazer uma prova, tirar nota; mas aprender para a vida, anteriormente nos disse que a avaliação seria seletiva por vivermos num sistema excludente e seletivo. Acreditamos que embora possa não ter percebido, a professora reagia a esse sistema; não inculcava nas crianças a passividade nem o conformismo ou tentava adequá-las ao sistema. A professora Wilma reforçou a importância de que os conteúdos trabalhados em sala de aula pudessem ser utilizados pelas/os estudantes de modo favorável a eles/as. Ou seja, a professora advogava a favor de uma aprendizagem que fizesse sentido e contribuísse para melhorar a vida dos/as estudantes.

Dando continuidade, também obtivemos respostas de docentes que falaram sobre a importância da avaliação em sua perspectiva diagnóstica, formativa, somativa; evidenciaram sobre a utilização da avaliação para realmente verificar se houve aprendizagem:

A partir dos resultados, retomar o processo de ensino replanejando, elaborando atividades diferenciadas empregando diferentes estratégias de ensino, técnicas e recursos de que disponho com base nos objetivos pretendidos para o(s) conteúdo(s) em questão (KEILA, 2016).

A avaliação é parte integrante do processo ensino-aprendizagem. E saber transmitir, interagir, faz com que a participação deles comigo seja maior e que aprendam mais (FERNANDA, 2016).

Da avaliação, para mim, como professora, eu vejo como ensinei; não vejo nem tanto para os meninos, eu vejo para mim: “Eu estou ensinando bem? Estou no caminho certo?” Se eles não saem bem, Simone, eu vejo a falha em mim. [...] Quando eles saem mal, sou eu quem não ensinei (SONIA, 2016).

Quando a criança chega, você faz aquela sondagem com criança, para saber o que ela precisa. Eu faço isso e como eu estou no 5º ano, faço essa sondagem diagnóstica, não é? Depois vem as notas que é o final do que a criança está aprendendo. Eu tenho criança na minha sala que vem super bem, a aprendizagem dela foi muito boa nos outros anos, mas eu também tenho muita criança que não aprendeu. Então dentro do 5º ano fica tumultuado por causa disso. Tem crianças que aprenderam um determinado conteúdo, e tem outras que passaram pelo conteúdo e não aprenderam! Então eu avalio em termos do dia a dia mesmo. Não adianta você dar uma prova somente para ver como a

criança está; se você não tiver uma bagagem [...]. Eu sempre tento acompanhar o dia a dia da criança (NATÁLIA, 2016).

A avaliação não é um instrumento que mede a aprendizagem, mas um ponto de partida para analisar e refletir sobre os recursos que estou usando no meu trabalho, o que os alunos aprenderam e de que forma poderei intervir para que todos possam aprender de maneira significativa (CLARICE, 2016).

Como professora, eu penso que é importante para que eu trace algumas estratégias para a partir dali, se eu vejo que com um aluno – eu trabalhei durante um determinado tempo um conteúdo, e em uma avaliação – teve mais dificuldade e outros não, então eu vou ver que teve aquele ali, que teve aquela dificuldade, eu vou traçar estratégias para sanar aquela dificuldade (HILDA, 2016).

Extremamente importante. Porque através dela eu reavaliarei o meu trabalho e mudarei a minha prática naquilo que for necessário. A avaliação é meu norte (JANINE, 2016).

Para mim é um rumo, um norte, para eu ver até onde o aluno aprendeu; a avaliação nada mais é do que ação, reflexão e ação. Eu trabalho um conteúdo, verifico se ele aprendeu – não só através da avaliação escrita – através de um debate, de um questionário, exercício dirigindo. A participação dele, enquanto aluno na sala de aula, é o meu *feedback*. Para que eu retome e realmente efetive a aprendizagem (ALESANDRA, 2016).

Eu acho que é uma forma de termos uma ideia de como que a criança está conseguindo compreender não é? Porque são muitos alunos na sala e às vezes é difícil também conseguir medir o que o aluno aprendeu, o que não aprendeu, se ele não fizer uma atividade nem que seja uma avaliação prática alguma coisa que possamos ver o que que ele compreendeu, o que que ele não compreendeu, Então, eu creio que ela seja importante sim! (ELIZABETE, 2016).

Ela é importante tempo todo não é? Porque se você não avalia, por exemplo: você viu que estão fazendo muitas perguntas sobre determinado conteúdo que você está trabalhando; tem que trabalhar ele mais. Ou então, você deu uma tarefa de casa, teve muita dúvida, é sinal que precisa rever não é? Deu um exercício avaliativo, não saíram bem, precisa rever. Como a nossa recuperação é paralela, é o tempo todo, a gente faz isso constantemente (CAMILA, 2016).

Importância para o meu desempenho, sabe? Como eu disse agora para você que a criança pode ter ‘n’ problemas. E você faz essa mudança de rumos através da avaliação. Será que a prova foi elaborada da forma que eu expliquei na sala, como eu expus o conteúdo? Será que essa é a forma correta? Vamos supor: a metade da sala (50%) foi mal na prova, porque? A avaliação para mim importante nessa área: de tomada de rumos, ou mudança de rumos tá? (CLÁUDIA, 2016).

Seria justamente a sua medida para; saber se você vai avançar se você vai recuar; com quantos alunos você precisa trabalhar que ainda não entenderam. E que é claro que você também não vai deixar uma sala inteira por causa de 3 ou 4, então é justamente a medida para você saber com quem que você tem que trabalhar aquele conteúdo individualmente, e os outros que avançaram, avançaram. Eu vejo nesse sentido (ANA CLARA, 2016).

Portanto, as professoras, em maioria, percebiam a importância da avaliação no sentido de identificar se o trabalho por elas realizado atingia o objetivo maior de seu trabalho: a aprendizagem de todas as estudantes e de todos os estudantes. Percebiam também que a análise feita por elas diante dos resultados das avaliações, eram extremamente importantes para reverter dificuldades de aprendizagem, uma vez que, ao retomar o que não fora aprendido, nova oportunidade de alcançar cada estudante se abria no processo educativo. Compreendemos que o fato de, a maioria das professoras, não ter se sentido preparada para avaliar suas turmas a partir da formação inicial recebida não impediu que percebessem e compreendessem a importância da avaliação para acompanhar as aprendizagens. Assim como, não ignoravam a necessidade de refletir sobre o modo que ensinavam e conduziam os processos avaliativo.

Entretanto, chamamos a atenção, dentre as respostas, para a explanação da professora Karinne (2016), que consideramos bastante contraditória, pois há momentos que a professora critica a avaliação formativa⁶³, e diz: “Ah, eu sou, contra essa avaliação formativa, por que só serve para acabar com o meu braço!” e enaltece a avaliação tradicional; mas há momentos conforme registrado no fragmento que se segue, a professora se posiciona contrária à avaliação tradicional:

Olha, essa avaliação tinha que mudar [...], para mim você tem que avaliar os alunos todos os dias, e o sistema não concorda com isso; você tem que ter aquela avaliação escrita e sabemos que com esse tanto de aluno que está tendo, com essas dificuldades, tem aluno que te responde tranquilamente, participa, mas a hora de transcrever, tem essa dificuldade. Então, essa avaliação tradicional, eu não concordo com ela. [...], mas também, não concordo com o sistema da avaliação somativa! Ela teria que ser do dia a dia, do que o aluno traz, porque o aluno participa; [...] tem muito aluno que a gente sabe: é bom! Escuta, decorou ali pronto acabou, no momento. E aí? essa avaliação somativa para mim, ela é totalmente furada (KARINNE, 2016).

A professora supracitada afirmou que a avaliação somativa realmente fazia com que as pessoas aprendessem à época de sua formação inicial. As contradições presentes nas falas da professora nos deixa em dúvida quanto ao seu real posicionamento em se tratando da avaliação por ela defendida, na qual ela realmente acreditava.

Mesmo que grande parte das professoras não tenha conseguido verbalizar uma definição de avaliação da aprendizagem, a maioria delas entendia a avaliação como importante proposta de acompanhamento e monitoramento tanto do ensino quanto da aprendizagem.

⁶³ Muito provavelmente a professora não tenha conhecimento a respeito da avaliação formativa.

A partir deste entendimento, as professoras procediam às avaliações de mais de um tipo. E ao serem perguntadas sobre que tipos de avaliação se faziam presentes em suas práticas, doze professoras relataram que as avaliações presentes em suas práticas eram formativas. Outras nove professoras consideraram utilizar a avaliação diagnóstica e afirmaram também realizar avaliações somativas.

A professora Elizabete citou ainda, como avaliação formativa: atividades práticas, trabalhos, debates, participação.

Ao entrevistar as professoras, procuramos saber, a partir de suas perspectivas, o que seria avaliação formativa e obtivemos respostas diversificadas, conforme podemos perceber na sequência deste texto. Dentre as dezessete professoras que responderam a questão, duas professoras relacionaram a definição da avaliação formativa com o sistema. A professora Janine (2016) disse: “Eu considero avaliação formativa aquela que nós fazemos de uma maneira mais sistêmica, mais formalizada. Essa eu considero a formativa, e que pra mim não é a mais importante, apesar do sistema me cobrar”. E a professora Cláudia (2016) afirmou “É a cobrança mesmo do sistema”.

Para a professora Vanessa, seria aquela avaliação que se trabalharia mais com a opinião da/o estudante, conforme podemos ver em suas palavras:

Olha, seria aquela avaliação que você trabalha mais com a opinião do aluno. Por exemplo: às vezes nós vamos trabalhar a participação, a auto avaliação, se você for trabalhar com a criança perguntando quanto ela merece, para a criança ter consciência de que se ela não participa, ela não merece a nota total, ela merece um pouco menos. Mas se ela é participativa, se ela faz todas as tarefas, responde, pergunta, então ela merece o total. Nós temos que ter essa consciência com o aluno. Mas eu acho que a partir do momento que você dá uma atividade de consulta, e mesmo que a criança não responde aquilo que você esperava, mas está mais ou menos de acordo com o que foi perguntado, e você considera, eu acho que é uma avaliação formativa: aquela que não está totalmente associada com a nota (VANESSA, 2016).

A partir da compreensão da professora Elizabete, a avaliação formativa é o processo, o que está formando cada discente; destaca a importância a participação da/o estudante: “Formativa seria o processo mesmo, que está formando o aluno; que vamos fazendo: não é aquela avaliação que você entrega pronta pro aluno fazer; mas aquela que ele interage, que ele participa e que vai formando o aluno dessa forma” (ELIZABETE, 2016).

As professoras Natália e Camila, relataram ser aquela avaliação do dia a dia, a avaliação para retomar e o que a criança precisava melhorar:

É a forma que você está avaliando no dia a dia! Você tem que saber do que que a criança está precisando. Qual o seu objetivo dentro daquele dia na sala de aula. Não adianta você dar uma divisão e dar uma prova somativa lá no final para a criança fazer, se ela não aprendeu. Então, para mim, a avaliação formativa é a mais valiosa que eu tenho (NATÁLIA, 2016).

É essa avaliação do dia a dia, que não vai somar nota, mas que você está revendo conceitos. Está revendo se houve aprendizagem ou não, se precisa rever alguma coisa, se precisa retomar, se precisa ser mais concreto (CAMILA, 2016).

Para a professora Fernanda (2016), seria a prova em si, seria uma atividade avaliativa, que definira a aprovação ou a reprovação de cada estudante: “É a prova em si, uma atividade avaliativa. É formar a criança através do conhecimento dela, o que ela adquiriu, e que constará como nota para ela ser aprovada ou não”.

As professoras Sonia e Wilma, disseram que a avaliação formativa seria tudo o que ele (estudante) faz, não é só o papel, não fica apenas no papel, como registros de suas falas:

Olha, é tudo que ele faz: desde a forma que ele chega com o caderninho, pega as tarefas que fez, as perguntas que me faz, as dúvidas que ele tem. Sabe aquilo que eu resolva, eu vou lá no quadro falo ok. Ele vai e faz. Para mim, pronto! Para mim, ali ele está evoluindo e isso para mim é uma avaliação, tem que ser tudo o que ele faz assim não é só o papel propriamente, onde ele coloca ali, e pronto (SONIA, 2016).

Eu acho que eu estou indo muito foco da formativa, de acordo com as respostas que eu estou te dando. Porque eu considero muito isto: não ficar apenas só no papel. O papel, eu acho que exige muito, e as vezes a gente entra em conflito. Por que, eu avalio dessa forma: mas muitas vezes a realidade aí fora é a somativa; é no papel (WILMA, 2016).

As professoras Keila e Clarice, relacionaram avaliação formativa com orientação e redirecionamento das suas práticas. Assim como a professora Alesandra, que entende que seja verificar o processo de construção do aluno para que possa retomar seu trabalho de ensino.

É ela, a avaliação formativa que alimenta e orienta minha prática para alcançar os objetivos propostos de forma mais efetiva e segura (KEILA, 2016).

A avaliação formativa é um elemento indispensável na minha prática pedagógica, porque ela me permite rever o planejamento, fazer ajustes e redirecionar as práticas pedagógicas. Analisando os resultados das avaliações consigo fazer uma integração entre avaliação, ensino e aprendizagem e assim, aprimorar as aprendizagens dos alunos (CLARICE, 2016).

Formativa: é a formação do conteúdo em si, mas com aprendizagem; porque não adianta eu falar, só vou aplicar uma prova como eu acabei de aplicar uma e se eu não levar pra casa e tabular, verificar onde é que está o processo de construção da aprendizagem desse aluno para que eu retome (ALESANDRA, 2016).

Para a professora Hilda (2016), “a avaliação formativa seria eu perceber o que está formado, quais os conceitos que estão ali consolidados para aqueles alunos”. A professora Karinne, ao nos responder neste momento não gostava da avaliação formativa: “Ai... totalmente infundada. Eu não gosto dela! Ai, é tanta coisa. Se você for ver, em sala de aula, você não pode usar um tipo só de avaliação! Você tem que usar várias e não pode!” (2016).

Já a professora Ana Clara que disse acreditar ser todas as avaliações, como pode-se ver a seguir:

Olha eu vejo que avaliação formativa são todas as avaliações, tudo aquilo que vai colaborar com a formação da criança, ou de quem seja, do aluno. Mas é a formação, é tarefa de casa, é uma fala até oral, você está avaliando seu aluno ali; ele se ele tem senso crítico ou se não tem, se ele já é capaz de tirar uma informação implícita ou explícita do texto. Quer dizer, tudo isso aí é avaliação formativa; é tudo que colabora para a formação do aluno e do seu objetivo. Da aula, no caso, e assim vai, sucessivamente.

Para a professora Polyana (2016), a avaliação formativa seria aquela “que tem as notas certinhas, não sei... Eu penso assim: aquela avaliação que você coloca notas e vai pontuando”.

Na concepção da professora Maria Aldair, serviria para consolidação do processo de ensino-aprendizagem, fornecendo subsídios para que o aluno compreendesse o seu próprio processo, e

Para o professor, a avaliação formativa orienta e regula a prática pedagógica, uma vez que se propõe analisar e identificar a adequação de ensino com o verdadeiro aprendizado dos alunos. É um processo dialético entre professor e aluno para aprimorar, regular e orientar a aprendizagem. Mostrando como esses processos podem ajudar estudantes a reconhecerem seus processos de aprendizagem. Para ajudá-lo a formar uma ideia crítica dele mesmo, e sobre as coisas. Então, eu sei que a avaliação formativa, na teoria, eles falam que ela é a que direciona, todo o aprendizado do discente passando de um nível de desempenho para o da competência; para ele entender o mundo em que vive (MARIA ALDAIR, 2016).

Mesmo que tenhamos obtido respostas que contemplaram aspectos que caracterizariam a avaliação formativa, há uma compreensão fragmentada do conceito, tornando evidente, a nossos olhos, a necessidade de maior entendimento acerca do tema.

Dando prosseguimento a nossa investigação, ainda por meio do questionário procuramos saber se as professoras considerariam suas práticas avaliativas como práticas formativas, se elas realizavam avaliação formativa. Obtivemos de doze professoras, a resposta que sim, que consideravam suas práticas avaliativas como formativas.

A professora Polyana disse que algumas, sim e citou atividades de sala, as pesquisas, a participação do aluno como formativas, observamos aqui o entendimento de metodologias diversificadas para considerar suas práticas formativas. Entretanto, na questão sobre quais os tipos de avaliação presentes em suas práticas, Polyana não declarou o tipo, apenas citou que suas avaliações são atividades em sala, pesquisas, processos, simulados, bimestrais e ainda, que avaliava o aluno em vários aspectos.

Já a professora Cláudia afirmou que os tipos de avaliação presentes em suas práticas seriam formativa, diagnóstica e somativa e ao ser questionada se considerava suas práticas como sendo formativas, ela relatou que sim e não e que sabemos que existe uma gama de métodos avaliativos, porém a sistematização era prática comum exigida pela SME. Mais uma vez, entendemos a compreensão de avaliação formativa para a professora como uma variedade de métodos avaliativos, ou seja, metodologias diversificadas.

Para aprofundamento desta questão, também abordamos na entrevista se realizavam avaliação formativa com suas turmas. Caso suas respostas fossem positivas, perguntamos também o que as levaria a realizá-la; e se suas respostas fossem negativas, perguntamos quais seriam os motivos.

Todas as dezessete professoras responderam à questão proposta, sendo que catorze disseram que sim, uma disse também – acrescentando que não realizava somente a avaliação formativa –, outra disse meio a meio, argumentando que “[...] porque a formativa nem todo aluno está aberto a isso” (ELIZABETE, 2016), também destacando que realizava outros tipos de avaliações.

Finalmente, e como já mencionado, outra professora (Karinne) disse ser contra esse tipo de avaliação, embora em resposta sobre quais tipos de avaliações presentes em sua prática, tenha dito “todas”. Portanto, dezesseis das professoras participantes declararam que realizavam a avaliação formativa.

Em resposta sobre o que as levava a realizar a avaliação formativa, obtivemos diversas argumentações, que vão desde a verificação sobre “[...] quais aspectos e conteúdos os alunos avançaram e quais ainda precisam ser reforçados”, como nos diz a professora Keila, (2016), a aspectos que englobariam a aprendizagem das próprias professoras, como pode-se constatar a seguir:

Para ter conhecimento e uma maior formação de ideias do que eles aprenderam e deixaram de aprender, acho que é isso. E para saber se eles realmente adquiriram conhecimento, se vão tirar notas ou não (FERNANDA, 2016).

Por que penso que ele aprende mais, assimila mais, fica mais tranquilo, trabalha melhor com o conteúdo e fica muito mais seguro. Há alunos que não falam, que não expressam as dúvidas; e, quando você faz desse jeito, na próxima semana ele já está: “professora, eu não entendi isso; professora, explica de novo?” e então, você o deixa mais à vontade na sala de aula; você fica no mesmo nível que o aluno e isso o ajuda. E nos ajuda também. Eu fico aprendendo com eles também. Eu aprendo muito com eles (SONIA, 2016).

[...] saber o que a criança está aprendendo. Eu acho tão bom quando eu dou uma divisão e eles falam: “Ah, eu já sei”; dou um exercício: “Ah, eu já estou sabendo, professora”. Isso me motiva ainda mais. Me motiva muito! (NATÁLIA, 2016).

Porque consigo entender cada aluno e ter um olhar mais atento e solidário aos alunos que possuem um ritmo de aprendizagem menos acelerado, diferente. E também, traçar metas para que os objetivos das aprendizagens sejam alcançados (CLARICE, 2016).

Por acreditar na aprendizagem. Porque não adianta não. Aluno que faz prova só por fazer, para chegar no final do ano e passar e não ter processo nenhum de aprendizagem, de construção, de posicionamento, de transformação, para mim não é aprendizagem (ALESANDRA, 2016).

[...] eu utilizo uma “mescla” não é? É, nas aulas, você tem que mesclar. Não pode ser aquele professor muito conteudista, que só quer despejar conteúdo em cima do aluno, não se importando se ele está ou não aprendendo, e não pode ser muito piagetiano, com material concreto o tempo inteiro. O aluno tem que ter registros, ele tem que registrar aquilo que ele aprende (CLÁUDIA, 2016).

Acho que o próprio nome já fala? ‘Formativa’. Para ver se eu estou conseguindo chegar até o aluno; se estou tendo uma linguagem, uma estratégia adequada para atingi-lo. Porque às vezes fala, fala, fala, mas o aluno não consegue entender, ele não consegue assimilar nada daquilo que o professor está falando (WILMA, 2016).

Embora maior parte das professoras justificou sua opção por realizar a avaliação formativa com o intuito de acompanhar as aprendizagens, duas professoras afirmaram que o faz por conta da cobrança do sistema.

Por que às vezes o sistema cobra da gente, não é? E eu penso que eu não posso deixar... se eu não concordo com alguma coisa, eu não posso deixar de propiciar a ele aquela experiência, porque... ainda mais quinto ano, que a partir do sexto ano, vai ser mais quantitativa, vai ser somativa. Então, eu tenho que prepará-lo para isso (POLYANA 2016).

É por conta da cobrança do sistema, porque para gente que vivencia essa avaliação, ela é desnecessária, nós conhecemos nossos alunos. No dia a dia a gente consegue conhecer e saber o que cada um está aprendendo, mas o sistema ainda nos cobra essa avaliação (JANINE, 2016).

Nos pareceu que as professoras tinham uma visão equivocada em relação à avaliação formativa, já que em suas explicações evidenciamos críticas a aspectos que, em nossa compreensão, não condizem com elementos da avaliação formativa.

Neste contexto, entendemos que a formação permanente poderia resolver as lacunas apresentadas pelas professoras participantes desta pesquisa, uma vez que,

Os professores aprendem a avaliar enquanto se formam. O seu processo de formação é longo, tendo início quando entram na escola como alunos. Todas as situações que presenciam e vivenciam, como alunos, nos vários níveis do processo de escolarização, fazem parte da sua constituição de professores e podem ser bem marcantes. Costuma-se pensar na sua formação obtida apenas nos cursos de formação que frequentam; contudo, estes representam apenas uma pequena parte da sua vivência como alunos. Nesse processo inclui-se a avaliação. Por ser um tema que tem merecido pouca atenção nos cursos de formação, em nível médio e superior, pressupõe-se que os atuais professores estejam reproduzindo as práticas dos seus ex-mestres. E essas práticas nem sempre se inserem na avaliação formativa (VILLAS BOAS, 2001a, p. [159?]).

Portanto, ao longo de sua atuação profissional, cada docente continua a se formar, a aprimorar os saberes de seu ofício. E a percepção que carrega sobre a avaliação se transforma.

Ainda, importa investigar o que as instituições escolares participantes de nossa pesquisa propõem a ensinar; o que direciona as orientações que as professoras recebem para pautar os processos avaliativos. Deste modo, nos perguntamos: quais as normatizações que os documentos legais norteadores do trabalho da escola estabelecem acerca da avaliação?

Na tentativa de responder a esta questão, na sequência, trazemos as análises que fizemos do PPP de cada unidade de ensino participante da pesquisa e a sustentação legal e teórica que orienta sua construção. Pretendemos, neste contexto, extrair de que modo a avaliação – em especial externa e das aprendizagens – se verbaliza e se materializa.

III. ASPECTOS LEGAIS E SEUS REFLEXOS NOS PROCESSOS AVALIATIVOS NO ÂMBITO DA ESCOLA

Nesta seção, objetivamos entender o efeito dos documentos legais nas escolhas metodológicas contempladas pelas docentes e sua intervenção no processo avaliativo de turmas do 5º ano, possibilitando refletir como a avaliação seria apresentada na Rede e qual a importância da mesma. Também tivemos como objetivo compreender de que modo as orientações instituídas pela SME chegavam às professoras e sua relação com o processo avaliativo de turmas de 5º ano da Rede Municipal de Educação de Uberlândia.

Para alcançar os objetivos propostos, procedemos à análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas participantes desta pesquisa, de modo articulado a aspectos legais que constituem orientações para o PPP e para a avaliação, na tentativa de estabelecer como a avaliação na Rede Municipal de ensino se instituiu legalmente no período pesquisado. E ainda, dialogamos com as professoras sobre as orientações consideradas para a realização dos processos avaliativos por elas conduzidos, de modo a compreender se e como as referidas orientações chegavam às docentes.

3.1 Documentos legais orientadores dos processos avaliativos realizados no interior das escolas

Para efeito deste estudo, mencionaremos aspectos referentes aos PPPs das dez escolas participantes da pesquisa – tanto no que se relaciona às sendas percorridas para termos acesso aos documentos em estudo em cada uma das escolas, quanto às percepções extraídas a partir das análises que realizamos.

Assim, propomos trazer aspectos resguardados ao PPP nos documentos legais, e o que estes documentos orientam em relação à avaliação, seja das aprendizagens, seja das avaliações externas.

Em princípio, importa dizer que ao construir seu Plano Municipal de Educação – PME, Uberlândia atende à Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, posto que esta, determina:

Art. 8º Os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de um ano contado da publicação desta lei (BRASIL, 2014, p. 46).

Atendendo ainda, ao supracitado artigo, em seu “§ 2º Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil” (BRASIL, 2014, p. 46).

E é, justamente, no contexto de uma construção coletiva e democrática, que o PME entende a importância da participação da comunidade escolar para a elaboração, implementação e avaliação do PPP (UBERLÂNDIA, 2015), o que torna indicador da qualidade social da educação.

De acordo com a Estratégia IV, da Diretriz II – Promoção de estudo, pesquisa e formação na construção da gestão democrática, na Meta 4: Implementar Gestão Democrática da Educação, Eixo IV – Gestão Democrática, estabelece que:

Estimular e fortalecer a participação efetiva da comunidade escolar e local na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, currículos escolares, planos de gestão escolar, regimentos escolares, conselhos escolares, grêmios estudantis e associações de pais e mestres (UBERLÂNDIA, 2015, p. 58).

Ao propor a presença e autoria da comunidade escolar e local para elaborar o PPP e outros documentos norteadores da escola, em nossa análise, caracterizou-se a luta por uma escola democrática e participativa. E no que se refere à avaliação, o PME reserva a diretriz XI – Promoção do desenvolvimento da aprendizagem e da avaliação da educação, em seus diferentes níveis, etapas e modalidades, em sua meta 3: Garantir acesso, permanência, conclusão e elevar a qualidade social⁶⁴ da educação, constante no Eixo III – Qualidade da educação-democratização da aprendizagem.

Dente as estratégias constantes da Diretriz XI, destacamos:

1) Implementar e fortalecer práticas de avaliação formativa que garantam o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes. [...] 4) Garantir que as avaliações externas e internas sirvam de parâmetros para a implementação de políticas públicas educacionais. [...] 6) Desenvolver instrumentos específicos de avaliação da educação básica e suas modalidades, levando em consideração as especificidades das propostas pedagógicas de cada unidade de ensino (UBERLÂNDIA, 2015, p. 50).

⁶⁴A qualidade social deve ser entendida não somente como um valor atribuído por meio de comparações que avaliam o ‘produto final’, mas, acima de tudo, embasada no projeto social, cujas ações visam à superação das desigualdades, o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade (UBERLÂNDIA, 2015, p. 36).

Assim, o PME garante que cada unidade escolar avalie as aprendizagens a partir de suas particularidades e do que está proposto pela escola, em sua proposta pedagógica. Até porque, “Ao analisar os processos avaliativos desenvolvidos nas escolas brasileiras, confrontamo-nos com ranços seculares de concepções que vinculam a avaliação somente ao mero controle disciplinar, tendo em vista o produto final, a aprovação ou reprovação do(a) aluno(a)” (RIBEIRO; OLIVEIRA; GABRIEL, 2017, p. 69). Desta feita, a reflexão sobre a avaliação se impõe e requer a “[...] problematização do trabalho pedagógico e também dos resultados educacionais, frutos dos processos avaliativos externos e internos realizados nas escolas” (RIBEIRO; OLIVEIRA; GABRIEL, 2017, p. 69).

Outro importante documento para esta análise, trata-se da *Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente* (2013). Em relação ao PPP, tal carta afirma que há uma estreita “[...] relação entre qualidade da educação e participação ativa da população nos processos de decisão e avaliação do Projeto Político Pedagógico [o que torna possível construir a escola] [...] pública popular” (UBERLÂNDIA, 2013b, p. 1).

E por meio deste movimento construtor, faz-se crucial refletir sobre diversos aspectos constituintes desse fazer a escola, que para ser pública popular, que seja “Construída a favor dos interesses das classes populares e com a participação popular e social” (UBERLÂNDIA, 2013b, p. 1).

No referido documento, algumas das indagações versaram sobre reprovação e avaliação: “A reprovação ensina? A avaliação auxilia o processo de ensinar?” (UBERLÂNDIA, 2013b, p. 1). E mais adiante, seleciona, como alguns dos indicadores da qualidade da escola pública: “13. Taxas de repetência, evasão, reprovação e aprovação. [...] 16. Existência de estratégias de intervenção pedagógica, vinculadas à superação da evasão, repetência e reprovação” (UBERLÂNDIA, 2013b, p. 2).

Para que as questões referentes tanto ao PPP quanto à avaliação a Instrução Normativa SME nº 001/2014, reserva aos docentes e às docentes da Rede Municipal períodos específicos para realizar atividades relacionadas ao PPP da unidade de ensino, e de acordo com a alínea “a”, inciso I, no Art. 2º, o Módulo II é também o período reservado aos e às docentes regentes das turmas, “[...] para formação continuada, preparação das aulas, elaboração e correção de avaliações, dentre outras atividades inerentes a sua atuação” (UBERLÂNDIA, 2014, p. 12).

Localizamos o documento intitulado PPPs *Recomendações para a organização e a dinâmica da reunião sobre o Projeto Político-Pedagógico das Unidades Escolares da Rede*

Municipal, no dia 12 de abril de 2014 (CEMEPE, [2014?]) que direcionavam a reparação e a orientação para que as escolas se organizassem no sentido de dar início às atividades reestruturantes de seus PPPs. Um dos materiais indicados para estudo no processo de construção do PPP é o texto orientador *O Projeto Político-Pedagógico – PPP e sua construção contemplando a diversidade de sujeitos de direitos envolvidos neste processo* (KAMIMURA, [2014?]). Este texto, no que trata do PPP orienta que, para atender a todos e a todas as/os estudantes, precisa considerar aspectos como:

- O conceito de participação efetiva de todos os segmentos da escola e de seu entorno, analisando os mecanismos de seletividade interna e externa promovida pela própria escola e das políticas governamentais;
- A formação continuada dos trabalhadores da escola, considerando as suas demandas e necessidades;
- a formação de um sujeito pensante e ativo, buscando garantir a construção de conhecimentos e valores para uma compreensão crítica e transformadora da realidade na qual está inserido;
- a flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola, para atender à demanda diversificada dos/as alunos/as;
- a possibilidade de contar com uma equipe de profissionais qualificados para que possam desenvolver práticas pedagógicas, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional;
- a atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender às diferenças culturais, etnicorraciais, de gênero, de orientação sexual dos/as alunos/as;
- a identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;
- a adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículo (KAMIMURA, [2014?], p. 1).

Já em relação à avaliação, o mesmo texto destaca a necessidade de que seja observado com atenção especial o processo avaliativo, recomendando que ao construir o PPP, deve-se considerar as seguintes ações:

- A flexibilização dos instrumentos e procedimentos de avaliação face aos contextos sociais e educacionais e às individualidades dos/as alunos/as;
- a adoção de procedimentos de investigação pedagógica por meio de observações do/a aluno/a em suas atividades acadêmicas, recreativas e sociais;
- que o professor/a desenvolva atitudes de pesquisa, fazendo registros de suas observações frequentes e sucessivas e que descrevam a evolução de cada um/a de seus/suas alunos/as;
- que as referidas observações devam ser intencionais e planejadas de forma a permitir analisar a aprendizagem e desenvolvimento do/a aluno/a, quando trabalha sozinho/a, em grupo e quando recebe apoio;
- o diálogo permanente com os/as próprios/as alunos/as, pais, considerando e respeitando a realidade sociocultural da comunidade;

- que a avaliação deva ser realizada sem desconsiderar, em nenhuma instância, a essencial promoção do/a aluno/a em termos de ensino/aprendizagem (KAMIMURA, [2014?], p. 2).

Dentre os documentos mencionados, ainda encontra-se o Parecer CNE/CP nº 8/2012, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Este documento afirma que “No ambiente escolar, portanto, as práticas que promovem os Direitos Humanos deverão estar presentes tanto na elaboração do projeto político-pedagógico, na organização curricular, no modelo de gestão e avaliação [...]” (BRASIL, 2012, p. 7-8).

A *Carta de Princípios Político-Pedagógicos das escolas de Rede Municipal de Ensino de Uberlândia*, (2003), também aborda de modo bastante explícito a essencialidade da construção e materialização do PPP democrática e coletivamente. Bem como trata de princípios da prática avaliativa.

Inicialmente, no caso do PPP, na seção denominada Gestão Democrática, o texto em questão afirma que:

14 A gestão democrática deve garantir a viabilização do PPP e da proposta pedagógica da escola, incentivando e contando, efetivamente, com a participação dos profissionais da educação, dos alunos e de seus familiares, realizando periodicamente diagnósticos necessários para melhoria de seus projetos.

15 Os gestores da escola devem comprometer-se e fazer acontecer as metas estabelecidas, tanto no Projeto Político-Pedagógico da escola, bem como na Proposta Pedagógica da mesma.

16 A gestão deve incentivar e viabilizar a formação permanente dos vários segmentos da comunidade escolar, articulando-se politicamente com a Secretaria Municipal de Educação, de modo a possibilitar a realização de estudos e outros espaços coletivos para a reflexão e o debate político-pedagógico e científico, sempre que possível (UBERLÂNDIA, 2003, p. 8).

No que concerne à avaliação, o documento em referência dedica uma seção em que destaca princípios da prática avaliativa, dentre os quais destacamos o caráter processual e formativo da avaliação:

2.1 Ao definir os objetivos desejados e necessários e o nível do domínio do conteúdo entre os alunos, como resultado do diagnóstico realizado, deve permitir e estimular a elaboração de um planejamento adequado das atividades educativas;

2.2 deve, durante o processo, promover a reflexão contínua sobre a prática educativa, sobre a adequação dos instrumentos de trabalho e estratégias, sobre a tomada de consciência das dificuldades e conquistas, sobre a organização das prioridades e dos investimentos pedagógicos;

2.3 deve, ao finalizar o processo, analisar e formalizar o que foi e o que não foi aprendido, permitindo conclusões sobre os avanços, a qualidade da aprendizagem alcançada e as dificuldades encontradas, possibilitando o replanejamento dos conteúdos, redirecionar metodologias e apontar novas alternativas (UBERLÂNDIA, 2003, p. 14).

Embora este último documento seja, dentre os documentos consultados, o que mais dedica espaço à avaliação, em sua bibliografia de apoio não há nenhuma obra específica desse campo. Desse modo, não é possível evidenciar as referências teóricas que fundamentam e sustentam tais orientações.

3.2 Como as professoras percebem as orientações instituídas pela Secretaria Municipal de Educação

A partir do questionário aplicado às professoras e das entrevistas realizadas, perguntamos: como as orientações instituídas pela SME no que se refere à avaliação chegariam às escolas? Dentre as dezessete professoras que responderam ao questionário, três disseram que não chegou orientação, uma professora preferiu não responder a essa pergunta e treze afirmaram que a orientação chegou na escola. Sobre as entrevistas, seis professoras responderam que sim, que recebiam orientações da SME, quatro responderam categoricamente que não e as outras sete deram respostas variadas. Conforme podemos perceber, há respostas que apontam para que possamos afirmar que havia sim, orientação dada pela SME, outras, as próprias professoras não se sentiam seguras para afirmar ou negar. Importante registrar que, assim como a Professora Ana Clara, que afirmou que havia orientação da SME, outras três docentes trabalhavam na mesma escola e uma delas afirmou que não existiam orientações oriundas da SME sobre a avaliação para as aprendizagens, e outra disse somente “[...] que nós temos que trabalhar o processo e o produto” (WILMA, 2016).

Entendemos que, se o PME (UBERLÂNDIA, 2015) garante que as avaliações deveriam ser desenvolvidas considerando as especificidades previstas pelas propostas pedagógicas de cada escola, em particular, seria natural esperar que as decisões tomadas acerca da avaliação caberiam a cada escola. O modo que tais orientações chegavam à escola, era diversificado: algumas professoras afirmaram ser por meio de documentos, cadernos, memorandos, repasses, normativas, relatórios, portal do MEC, pelo Cemepe e algumas relataram que a supervisão e direção faziam essa orientação. Chamamos a atenção para a fala da professora Polyana (2016), que afirmou que as orientações chegavam “[...] em forma de documento, poucos dias antes das avaliações”.

Para ilustrar a variedade das respostas obtidas, elencamos algumas das falas das docentes, conforme veremos a seguir.

Geralmente não recebemos orientações da Secretaria Municipal de Educação sobre a Prova Brasil. Mas como trabalho como Supervisora Pedagógica em uma escola estadual e lá recebemos orientações das analistas da Superintendência Regional de Uberlândia, sempre trago para as experiências de lá para a Escola Selma Garrido Pimenta e aqui adequamos às nossas práticas pedagógicas e avaliativas (CLARICE, 2016 – **grifo nosso**).

Olha, pouca. Pouca orientação. Pouca informação. Ainda é muito deficiente. Ela **chega por meio de reunião e é levada pelo meu diretor.** Ele participa de reunião na Secretaria e depois ele faz uma reunião com a equipe da escola. [...] Geralmente nós recebemos uma comunicação interna. Ela é elaborada pela própria escola com algumas orientações. Mas nada mais que isso (JANINE, 2016 – **grifo nosso**).

Isso é complicado porque eu não sei se é da Secretaria, mas tem alguns superiores que tentam engessar tudo que tem que ser trabalhado. Mas dependendo do que o superior nos impõe, nós conseguimos dar um jeitinho de não seguir, porque em minha sala, eu consigo definir o que eu preciso avaliar e o que não preciso; [...] Não dá para entender, por que às vezes, quando vem algumas coisas impostas, de cima para baixo, como o caso do valor do simulado: “ah, foi a inspeção que determinou, quer que faça assim”, é o que eu **ouço, eu não sei se é a Secretaria ou se é só a pessoa que está na inspeção... não sei** (POLYANA, 2016 – **grifo nosso**).

A incerteza e até mesmo a confusão feita em relação à questão levantada por nós chama a nossa atenção. De início, destacamos a fala da professora Clarice: embora tenha sido perguntada sobre a avaliação da aprendizagem nos respondeu referente à Prova Brasil⁶⁵. As outras respostas nos levariam a entender que a SME toma as decisões e envia as orientações ‘**prontas**’, ‘**levadas pelo diretor**’, **alguns sujeitos tentam ‘engessar tudo**’, ‘**tem na norma...?**’. No entanto, conforme detalhado por Novais, Silva e Nunes (2016), por meio das decisões tomadas pelas escolas acerca de suas necessidades, o pensar a avaliação seria realizado também pelas escolas, a partir da realidade de cada unidade de ensino. O PME prevê, de acordo com uma das estratégias da diretriz XI, já citada nesta seção e a relembramos aqui, que: os instrumentos específicos de avaliação da educação básica e suas modalidades sejam desenvolvidos levando-se “[...] **em consideração as especificidades das propostas pedagógicas de cada unidade de ensino**” (UBERLÂNDIA, 2015, p. 50 – **grifo nosso**).

⁶⁵ Vale dizer que a professora Clarice foi uma das docentes que, ao fazer a leitura da transcrição da entrevista modificou todas as respostas que nos havia dado pessoalmente. Não compreendemos sua resposta versar sobre outro tema diferente do que havíamos perguntado, posto que pressupomos que teve condições de rever suas respostas com calma e tempo suficiente para isto.

A partir do diagnóstico da realidade da rede municipal de educação de Uberlândia, na proposição de uma gestão democrática, seria na escola, a partir de sua realidade, que se tomariam as decisões necessárias à conquista da educação de qualidade; o suporte necessário seria viabilizado pela SME e pelo Cemepe, que ofereceria a formação tanto em seu espaço, quanto nas unidades de ensino, de preferência nestas últimas:

A formação contínua, permanente, em serviço e em rede, requer um olhar atento às necessidades do ambiente escolar e da comunidade no entorno, para que seja possível (re)significar as práticas sociais e os espaços formativos. A escola nesse contexto, torna-se um espaço singular para as formações pela viabilidade da construção coletiva em consonância com a realidade local. Para que estas formações sejam implementadas, **as Unidades Escolares tornam-se responsáveis pela elaboração do Plano de Formação**, no qual constam as demandas formativas levantadas nas Rodas de Conversa, nos módulos com os/as Especialistas de Educação, nas reuniões e demais momentos de **debates realizados com os/as profissionais das escolas** (MACHADO et al, 2017, p. 90 – grifo nosso).

Outro aspecto referente à questão de a escola receber ou não orientações da SME, se destaca por meio da fala da professora Maria Aldair, ao atribuir importância à atitude da supervisão escolar. Para esta docente, conforme a maneira que a supervisão se posiciona, pode colaborar com o trabalho. E ainda, disse: “Simone, eu acho difícil responder isso para você pelo seguinte: quem teria essas informações certinhas seriam a supervisora ou a diretora. Mas o que eu tenho, depende do supervisor; ao que parece, há uma flexibilidade para isso” (MARIA ALDAIR, 2016).

Esta professora evidenciou que o posicionamento da supervisão escolar poderia fazer grande diferença no trabalho docente, ao comparar possíveis condutas de supervisores/as, de modo que seria coerente uma postura democrática da supervisão, pois a proposta para a Rede à época de nossa construção de dados, seria uma proposta democrática.

Porque tem uns que colocam aquilo ali “fechado” para os professores. Vamos supor que: se lá tem três supervisores, colocam e já trazem tudo esquematizado, digitado tudo o que tem que ser feito: cronograma e tudo mais. Mas já tem supervisores que nos deixam mostrar e – estando conforme o planejamento – como vamos fazer. Então, eu penso que deve ter uma normativa que venha mostrando para eles, mas isso vai depender de cada supervisor. Se ele vai exigir que seja tudo exatamente como veio de lá (da Secretaria) e já tem aqueles que deixam em aberto pra você poder trabalhar o que precisa, mas à sua forma (MARIA ALDAIR, 2016).

Uma das professoras que afirmou – no questionário – que não chega orientação alguma, alegou que o trabalho se tornava solitário, não recebia o apoio que entendia ser necessário, e que “A supervisora passa: ‘ah, faz assim, assim’, [...] você precisa de ajuda e não tem quem te ajude. [...] É assim: cada um no seu quadrado. Não são todas, tem umas que vestem a camisa, ajudam. [...] Quem te ensina é o dia a dia. Mas tem que ter alguém que te auxilie” (KARINNE, 2016).

A professora que deixara de responder à pergunta do questionário, não se furtou e durante a entrevista, respondeu que sim, que há orientações – que são repassadas pela Supervisão Pedagógica

com base no Regimento Interno da escola, do PPP (Plano Político Pedagógico) e da Proposta Curricular. Existe a normatização de avaliações no Regimento Escolar; se há uma normatização exclusiva para as avaliações eu não a conheço. O processo avaliativo decorre em conformidade com os objetivos trabalhados em cada conteúdo e disciplina. Utilizo de instrumentos variados: provas, testes, pesquisas, atividades em grupo, seminários etc. (KEILA, 2016).

No entanto, em nossa análise do PPP da escola em que a professora trabalhava no momento da construção de dados, não localizamos orientação específica acerca da avaliação da aprendizagem.

Embora tenhamos professoras que afirmaram receber orientações oriundas da Secretaria de Educação, disseram nunca ter sido apresentado a elas um documento orientador. Todas as orientações são feitas seja pela supervisão, seja pela direção escolar.

Mesmo não tendo conhecimento de um documento específico orientador da normatização das avaliações, somente duas professoras afirmaram que não há documento algum oriundo da SME orientando o trabalho docente ao tratar da avaliação da aprendizagem; outras professoras disseram que as orientações chegavam da Secretaria. Mas algumas docentes não tinham certeza.

[Vem] Da Secretaria não, não é? Eu penso que a supervisora, nas reuniões deles tem lá essas orientações e depois elas elaboram para passar para nós. O processo avaliativo acontece de acordo com o Planejamento Anual. Existe na Rede, um planejamento único, não é? É claro que cada um adequa à sua metodologia, mas de acordo com essas orientações, que são passadas da Secretaria para os supervisores, dos supervisores para os professores (HILDA, 2016).

Ela [a orientação] chega por meio de reunião e é levada pelo meu diretor. Ele participa de reunião na Secretaria e depois ele faz uma reunião com a equipe

da escola. [Perguntada se existe um documento enviado pela SME] Não, não há, não há. Geralmente a gente recebe uma comunicação interna. Ela é elaborada pela própria escola com algumas orientações. Mas nada mais que isto (JANINE, 2016).

3.2.1 A proposta de avaliação feita pela Secretaria Municipal de Educação

Ao perguntarmos às professoras como acontecia o processo avaliativo, a maioria delas afirmou que já recebia da SME a definição do modo que poderia realizar as avaliações, quais as propostas de trabalho, e o valor de cada atividade avaliativa. Mas, sendo essa definição feita pela secretaria de educação e não pelas escolas (somente uma professora disse que é na escola que esta definição acontece), ponderamos: como, então, há diferentes valorações de processo e produto? Mediante os ordenamentos legais explicitados até aqui, há uma contradição nas falas transcritas a seguir, inclusive em relação às avaliações.

[...] nós não podemos dar uma prova só de questões fechadas. Porque só as questões fechadas às vezes tem criança que às vezes tem um olhinho mais comprido, vê do outro, ou vai pela sorte, no unidunitê! Não. Tem que ter questões abertas que levam a criança a pensar. [...] Por exemplo, vem a seguinte orientação: **esse bimestre vale 30, então 18 é processo e 12 para avaliação bimestral. O que é este processo? Nós aplicamos um teste e outras atividades, ou trabalho de pesquisa em casa, ou na sala, com consulta ou sem. Isso vai de acordo com o/a professor/a** (VANESSA, 2016 – grifo nosso).

Nós somos obrigadas a fazer daquela forma, como você vai caminhando, os meninos vão te conhecendo, aí sempre conversamos, e ela fala:” “– não, pode fazer dessa forma”. **Elas são flexíveis também, não são inflexíveis [...]** Por exemplo, quando eu olho no caderno, que ele fez a tarefa direitinho, **que o pai está acompanhando direitinho**, que ele está aprendendo, isso, para mim, também é uma avaliação. [...] **10 pontos é de produto, nós não podemos mexer nesses 10 pontos. São 25 pontos por bimestre em 15 eu posso; em 10 eu não posso.** [...] Nesses 15 pontos eu trabalho dessa forma e sempre falo para eles: **“olha só, cuidado! Vamos fazer aqui de novo?”** Por exemplo, um aluno que tem maior facilidade, eu coloco com aquele que tem menos. Porque de repente, o meu vocabulário não chega a ele mas, o do colega chega. [...] Vem por escrito. Até no nosso diário, porque o nosso diário é eletrônico nele vem assim: processo 1, 2. Produto 10. São 25 o bimestre, 15 você trabalha como processos e 10 como o produto; [...] **Hoje mesmo estava falando com eles: “–cuidado com essa prova! Vamos, vamos!”** (SONIA, 2016 – grifo nosso).

Eu, como professora regente ministro 5 disciplinas, e existe uma pontuação. **Então, o bimestre de 20 pontos, o aluno tem que ter no mínimo 12 – é a média. Essa média de 12 pontos é distribuída assim: 8 pontos para uma prova bimestral, 12 pontos com trabalhos avaliativos**, com avaliações mesmo aplicadas em sala, produções de textos, trabalhos interdisciplinares entre os conteúdos, não é? **Então, cada professor tem a sua autonomia para**

elaborar essas atividades. E nós elaboramos uma prova bimestral de 8 pontos para consolidar, para fechar e tirar a média de cada aluno (HILDA, 2016 – **grifo nosso**).

Já vem mesmo da Secretaria de Educação; e nós distribuímos aqui na escola são 25 pontos, 15 pontos é distribuído em processo que seria mais atividades – não provas, mas atividades, pesquisas, trabalhos com consulta no caderno, e o produto que é sem consulta, individual que são 10 pontos; os 15 pontos nós distribuímos a nosso critério, a divisão desses pontos, certo? Agora o produto não! Esse nós não podemos mexer são 10 pontos (ELIZABETE, 2016 – **grifo nosso**).

Olha, são 25 pontos distribuídos em cada bimestre: 3 avaliações, são dentro de sala de aula com meu/minha aluno/a. Uma, é avaliação individual que vale 10 pontos, então eu distribuo: 5, 5, 5 e 10 pontos. Porque a escola exige assim. Então nesses 5 aqui, eu trabalho nessa perspectiva que eu te falei da construção do conhecimento. É a parte mais formativa, se realmente ele aprendeu, se não aprendeu (ALESANDRA, 2016 – **grifo nosso**).

O valor do bimestre, a avaliação bimestral, o valor que ela tem que ter, não é? E o valor dos processos, por exemplo, você tem 60% para o processo e dentro desses 60%, você vai fazer como você quiser! Se você quiser fazer trabalho, ou prova, será a seu critério. Só que a avaliação bimestral não, ela tem que existir, não é? (ANA CLARA, 2016, **grifo nosso**).

Sim, a gente tem 60% para o processo e 40% para o produto. Produto nós consideramos como avaliação bimestral e o processo, como todas as atividades desenvolvidas durante o bimestre, sejam elas avaliações mensais, qualquer atividade que seja pertinente estará avaliando. É desta forma: 60% para processo e 40% para produto (JANINE, 2016, **grifo nosso**).

De início podemos dizer tranquilamente que houve um possível equívoco das docentes que afirmaram que os valores das avaliações fossem pré-determinados pela Secretaria Municipal de Educação, pois os valores para processo e produto e da pontuação bimestral variam, não são fixos nem únicos para todas as unidades de ensino, como pode-se constatar a seguir:

- ✓ Vanessa: Processo – 18; Produto – 12; Total: 30 pontos.
- ✓ Sonia: Processo – 15; Produto – 10; Total: 25 pontos.
- ✓ Hilda: Processo – 12; Produto – 8; Total: 20 pontos.
- ✓ Elizabete: Processo – 15; Produto – 10; Total: 25 pontos.
- ✓ Alesandra: Processo – 15; Produto – 10; Total: 25 pontos.

As professoras Sonia, Elizabete e Alesandra disseram que a pontuação bimestral era de 25 pontos, o que poderia indicar algum alinhamento de valores, porém duas das docentes eram da mesma escola – logo, os mesmos valores da pontuação bimestral. Dentre as outras docentes, a variação foi de 5 pontos para mais ou para menos: 20, 25 e 30 pontos.

Outras particularidades dignas de nota foram as afirmações das professoras que, embora houvesse um valor reservado à prova escrita, o valor reservado às avaliações denominadas por elas como processo eram mais que o dobro do valor da prova escrita; e ainda, todas afirmaram que ficava a critério delas, a maneira que conduziriam esses processos e o que avaliariam. Mais uma vez, acreditamos que as docentes tenham afirmado, contraditoriamente, que tudo seria definido pela SME.

Encontramos também, falas docentes que evidenciam que, não só os valores não eram definidos pela Secretaria, como não havia uma definição exata de valoração entre processo e produto, mas uma orientação norteadora.

Entretanto, a partir do diagnóstico realizado pela SME, afirma-se que as ações realizadas de acordo com o documento *Ações e resultados da educação – Política Pública em Movimento* (janeiro de 2013 a julho de 2016), envolveram todas as escolas da Rede Municipal que na

[...] etapa 2⁶⁶ elencaram, coletivamente, a partir da metodologia de Rodas de Conversa Temáticas, os pontos fortes e frágeis do processo educativo sendo que, para este fim, a comunidade escolar propôs as intervenções pertinentes às demandas apresentadas. Destacando a importância da construção coletiva nos processos educacionais, a metodologia de Rodas de Conversa Temáticas foi contemplada no Calendário Escolar/2015, atingindo a realização das Rodas no total de 117 unidades escolares (NOVAIS; SILVA; NUNES, 2016, p. 33).

Dentre os pontos elencados, vale destacar que ainda conforme relata Novais, Silva e Nunes (2016, p. 34),

As Rodas de Conversa, em cada unidade escolar do ensino fundamental, foram realizadas com vistas a repensar, coletivamente, os resultados educacionais e as práticas curriculares, o planejamento, os processos de avaliação e gestão da escola, o Projeto Político-Pedagógico – PPP e o Regimento Escolar a fim de promover a elaboração coletiva de intervenções pedagógicas necessárias para a melhoria da qualidade social da educação.

Outro documento que prevê a participação direta dos/as profissionais da educação de modo a compartilhar o protagonismo do processo educativo com todos os sujeitos da escola, nos indica a proposta de que as decisões tomadas para a escola sejam pensadas, desenvolvidas e materializadas pelos sujeitos da escola. Trata-se do

⁶⁶ O Projeto Compreendendo os resultados educacionais: pesquisa e intervenções pedagógicas foi desenvolvido em 4 etapas. Para saber mais, consulte o documento *Ações e resultados da educação – Política Pública em Movimento* (janeiro de 2013 a julho de 2016).

Plano de Ação dos (as) Profissionais por Ano de Ensino-PAPAE que estabeleça diretrizes, metas e avaliação do ensino. Esse plano deve ser construído coletivamente com os (as) profissionais que atuam diretamente ou indiretamente em cada ano de ensino. Para a elaboração do **Plano de Ação dos (as) Profissionais por Ano de Ensino – PAPAE**, os (as) profissionais deverão se organizar por ano de ensino, de maneira, que ocorra no âmbito das unidades escolares da Rede Pública Municipal, uma ação dialógica, participativa, emancipatória e pautada numa gestão democrática. A construção desse plano antecede a realização do planejamento individual do (a) professor (a). Isso significa que o (a) professor (a), na elaboração do seu planejamento individual, deve se apropriar das concepções, metas e objetivos previstos e definidos no **PAPAE**. Desse modo, na construção do PAPAE, tornam-se necessários estudos e reflexões que se ancorem nos ordenamentos legais, [...] A efetivação da construção do PAPAE ocorrerá por meio do diálogo com a equipe gestora da unidade escolar, gestor (a), pedagogos (as), inspetor (a), assessoria pedagógica e os formadores (as) do CEMEPE responsáveis pelo Programa de Formação com os profissionais da Educação (UBERLÂNDIA, S/D, p. 1-2 – **grifos do documento**).

Ao explicitar a necessidade da participação dos docentes entrevistadas no pensar e elaborar o PAPAE, amparando-se na Lei 11.444/2013, que como visto anteriormente, estabelece a *Rede pelo Direito de Ensinar e de Aprender*, fica difícil entender outro objetivo da SME, que não seja a proposição para a construção de uma educação democrática. Não conseguimos ver outra razão. No entanto, as falas das docentes ocultaram tais proposições, uma vez que não houve menção às ações aqui elencadas por parte das professoras.

As adversidades impostas pelos atrasos nos pagamentos dos servidores/as e/ou o período de eleições, poderiam interferir nas falas das professoras de modo que todas as ações da SME voltadas à gestão democrática fossem esquecidas? Ou realmente embora tenha sido estimulada a participação de todos/as, as professoras entrevistadas compreenderam e perceberam todo movimento proposto como ‘mais uma política de governo’?

Enfim, várias são as possíveis maneiras para compreender esse desencontro entre o modo que a SME e as docentes percebem o trabalho realizado. No entanto, transcende os limites deste relatório e por isso nos atemos a estas breves considerações, deixando uma reflexão da então Equipe da SME, ao final da gestão em 2016, registrada por meio da *Carta aos/as Professores/as e Equipe Gestora das Escolas Municipais de Uberlândia, Assistentes de Serviços Administrativos (ASA's), Oficiais Administrativos, Alunos/as, Pais, Mães ou outros(as) responsáveis*:

Talvez em alguns momentos pôde-se experimentar certa frustração por sentir que a educação referenciada socialmente não estava sendo construída em

consonância com as expectativas individuais de cada sujeito, mas temos a convicção de que todos os desafios são coletivos e todas as mudanças são históricas, sendo as transformações um rebento acontecendo (UBERLÂNDIA, 2016, p. 03).

3.3 Que pretendem essas escolas? O que dizem seus PPPs?

Antes de dialogar sobre os PPPs das unidades de ensino, gostaríamos de, em linhas gerais, apresentar uma síntese do atendimento oferecido por cada escola (Quadro 9) contemplando: Unidade de ensino; Nível/modalidade de ensino (BRANDÃO, 2016); Atendimento Educacional Especializado – AEE –; Projeto de Intervenção Pedagógica – PIP –; Turmas atendidas/vagas ofertadas (há escolas que mencionam a quantidade de turmas e outras mencionam a quantidade de estudantes). Há ainda, escolas que não especificam as quantidades de turmas, somente citando a quantidade de vagas oferecidas.

Quadro 9 - Síntese do Atendimento Oferecido.

Unidade de ensino	Nível/Modalidade de ensino	AEE	PIP	Períodos de aulas	Turmas-estudantes atendidas(os)/Vagas oferecidas
E. M. Maria Montessori	EI: Pré-escola/AIEF - 1º ao 5º ano	Sim	Sim	Manhã e tarde	19 turmas/turno
E. M. Emilia Ferreiro	AIEF e AFEF - 1º ao 9º ano	Sim	Sim	Manhã e tarde	1477 estudantes
E. M. Ana Teberosky	AIEF - 1º ao 5º ano	Sim	Sim	Manhã e tarde	606 vagas
E. M. Miguel Arroyo	AIEF e AFEF - 1º ao 9º ano	Sim	Sim	Manhã e tarde	1102 estudantes
E. M. Selma Garrido Pimenta	AIEF - 1º ao 5º ano	Sim	Sim	Manhã e tarde	10 turmas/turno
E. M. Luiz Carlos de Freitas	AIEF e AFEF - 1º ao 9º ano e EJA	Sim	Sim	Manhã, tarde e noite	Por volta de 1590 estudantes
E. M. Jussara Hoffmann	AIEF - 1º ao 5º ano	Sim	Sim	Manhã e tarde	11 turmas/turno
E. M. Maria Teresa Esteban	EI: Pré-escola/ AIEF e AFEF - 1º ao 9º ano	Sim	Sim	Manhã e tarde	30 turmas/turno
E. M. Karl Marx	AIEF - 1º ao 5º ano	Sim	Sim	Manhã e tarde	500 estudantes
E. M. Paulo Freire	AIEF - 1º ao 5º ano	Sim	Sim	Manhã e tarde	28 turmas

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados extraídos dos PPPs das escolas participantes da pesquisa.

Conforme observamos, duas escolas ofereciam a Educação Infantil – Pré-escola; destas, uma oferecia os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, a outra oferecia ainda vagas do 1º ao 5º ano; três escolas ofereciam ensino do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e cinco unidades de ensino ofertavam vagas especificamente para o ensino nos anos iniciais. Todas as escolas ofereciam AEE e PIP e somente uma delas funcionava à noite, com a oferta de Educação de Jovens e Adultos. As outras 9 escolas funcionavam pela manhã e tarde.

Ao oferecer predominantemente o ensino fundamental, o município atende à Constituição que determina, em seu Art. 211 que, “§ 2.º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar” (BRASIL, 1988).

Logo que recebia a autorização da direção escolar para realizar a pesquisa na escola, solicitávamos uma cópia do PPP da unidade de ensino. No entanto, a Rede Municipal, por meio das escolas, no ano de 2016, estava em processo de atualização de seus PPPs e por isso, nem sempre tivemos acesso a este documento de imediato. Este processo iniciou-se pelo menos há dois anos antes, conforme podemos ver pelos documentos orientadores para a construção do PPP datados de 2014, como se verá adiante nesta seção.

Como podemos constatar nas referências desta Tese, das dez escolas, cinco nos disponibilizaram cópia de seus PPPs atualizados, ou seja, de 2016: E. M. Karl Marx, E. M. Luiz Carlos de Freitas, E. M. Maria Montessori, E. M. Miguel Arroyo e E. M. Paulo Freire; três nos enviaram cópia datada de 2014: E. M. Ana Teberosky⁶⁷, E. M. Jussara Hoffmann e E. M. Maria Teresa Esteban; duas enviaram Projetos de sua edição de 2015: E. M. Emilia Ferreiro e E. M. Selma Garrido Pimenta. Algumas escolas já enviavam ou disponibilizavam em *pendrive*, a cópia assim que solicitado. Outras escolas demandaram um pouco mais de persistência, pois a direção destas aguardava a autorização do Cemepe para proceder à entrega de uma cópia a nós. Para a referida atualização, conforme pode-se perceber, houve toda uma preparação e estudo.

As atualizações dos projetos não estavam acontecendo simultaneamente por acaso; no ano de 2013 – início do mandato 2013 a 2016 da gestão municipal – a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia realizou o diagnóstico⁶⁸ da realidade educacional de Uberlândia, e dentre os resultados obtidos, foi identificado que: “k) A maioria dos Projetos Político

⁶⁷ Conforme relatamos à Introdução desta tese, tivemos algumas dificuldades para acessar o PPP também desta escola, uma vez que este tinha lugar cativo no armário da sala da direção escolar e na ausência da direção e vice direção o móvel permanecia trancado.

⁶⁸ Por meio do Projeto Compreendendo os resultados educacionais: pesquisa e intervenções pedagógicas; além do diagnóstico, havia o propósito “[...] de examinar e intervir, coletivamente, nos resultados educacionais de cada unidade escolar, a partir do entendimento do contexto e produção desses resultados” (RIBEIRO et al, 2017, p. 56).

Pedagógicos – PPPs – das unidades escolares sem reformulação há mais de 7 anos” (NOVAIS; SILVA; NUNES, 2016, p. 25).

Uma vez que a proposta explicitada nos documentos examinados, conforme veremos ao longo desta seção, defende uma gestão⁶⁹ pública de qualidade, democrática, referenciada socialmente, defende também, conhecer as necessidades das escolas e projetar mecanismos para a superação dos entraves e desafios, os PPPs seriam indispensáveis à construção da escola almejada.

Ao ponderar sobre a relevância do PPP, Vasconcellos (2006, p. 171-172), afirma que:

Muitas vezes, no dia-a-dia, a preocupação da direção acaba sendo ‘que a escola funcione’, e a dos professores acaba girando em torno do ‘manter a disciplina e cumprir o programa’. “O nosso risco porém é este: somos devorados pelo urgente e não temos tempo para posicionarmo-nos diante do importante”⁷⁰. Frente a tantas dificuldades, por que a escola deve se interessar pelo Projeto? Ora, a função do projeto é justamente ajudar a resolver problemas, transformar a prática e, no limite, tornar menor o sofrimento. [...] não é algo que se coloca como um ‘a mais’ para a escola, como um rol de preocupações que remete para fora dela, para questões ‘estratosféricas’. Pelo contrário, é uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da escola.

Portanto, esperamos que o PPP explicita a escola que se tem e a escola que se busca. Assim, a atualização/reescrita/reestruturação dos projetos se fazia urgente e acreditamos que seja por não terem conseguido finalizar os projetos até o momento em que solicitamos este documento que, algumas escolas como destacamos neste item, não nos disponibilizaram os PPPs atualizados.

Por meio dos documentos analisados nesta seção podemos afirmar que tanto a construção, a atualização dos PPPs quanto o PME assumiram a característica de serem criados coletivamente, lidando com os conflitos e contradições inerentes à gestão que se propõe democrática⁷¹.

⁶⁹ De acordo com Cury (2002, p. 165), a gestão, em sua origem etimológica é “[...] a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo”. Portanto, a construção da escola exige também a participação comprometida de todos os seus sujeitos.

⁷⁰ Em rodapé Vasconcellos traz a fonte da afirmação em destaque: “Cf. Pe. Ávila, Encontro de Mendes, R.J.”.

⁷¹ Importante destacar, conforme registrado, o PME, aprovado pela Lei nº 12.209, de 26 de junho de 2015, foi construído por meio de extenso trabalho coletivo, por meio do Congresso Municipal de Educação, tema: CONGRESSO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO POR UMA CIDADE EDUCADORA (NOVAIS; SILVA; NUNES, 2016). De junho de 2014 a novembro do mesmo ano, o PME foi construído. Em sua plenária final, “[...] mais de 700 delegados(as) inscritos(as) votaram o novo Plano Municipal de Educação que, depois de promulgado, se transformou em Política de Estado para os próximos 10 anos” (NOVAIS; SILVA; NUNES, 2016, p. 61).

Tais documentos explicitam a importância dada à construção do PPP de modo participativo e coletivo, além de a maioria deles também tratar de questões concernentes à avaliação.

A partir de então, passamos a tratar da análise feita dos PPPs das escolas participantes da pesquisa. Para proceder a esta análise nos pautamos por meio de questões norteadoras que, no nosso entendimento, são fundamentais ao estudo dos documentos em questão. Deste modo, procuramos caracterizar e analisar o contexto em que a escola se inseria.

Investigamos se o PPP de cada escola fazia menção à avaliação; em caso afirmativo, procurávamos saber o que este documento mencionava: evidenciava a avaliação para as aprendizagens, institucional e externa? E ainda, contemplava a avaliação formativa? Especificamente sobre a Prova Brasil, procuramos saber se o PPP fazia alguma recomendação. E ainda, investigamos a existência de um projeto, uma orientação específica para que as escolas procedessem à preparação de estudantes para a realização da Prova Brasil.

Por meio das análises dos PPPs, buscamos descobrir se havia, em relação ao trabalho docente, alguma especificação em relação à docência no 5º ano. Também procuramos identificar se haveria alguma recomendação e/ou orientação, em específico, sobre a formação continuada de docentes de cada unidade escolar participante da pesquisa.

Com a preocupação em manter o sigilo das escolas e das professoras que participaram desta pesquisa, optamos por não detalhar características que as possam identificá-las facilmente. Portanto, neste item apresentamos os objetivos estabelecidos pelas unidades de ensino e abordamos questões específicas referentes à avaliação da aprendizagem previstos em seus PPPs.

[...] a Escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento das relações sociais. É nesse ambiente que a criança e o jovem interagem com grupos de sua idade, criam vínculos e laços de convivência, além de desenvolver habilidades e competências para continuar seu processo de aprendizagem [...] (E.M. SELMA GARRIDO PIMENTA, 2015, p. 13).

A escola possui como meta principal a formação do aluno como cidadão crítico, participativo, capaz de compreender e atuar sobre a realidade em que vive (E.M. EMILIA FERREIRO, 2015, p.7).

A comunidade de nossa escola possui como meta oferecer uma educação capaz de colaborar para o desenvolvimento global, cognitivo, afetivo, motor e social da pessoa e também contribuir para tornar-lhe [sic] independente e apta a viver e desenvolver seu projeto pessoal, a partir de uma inserção social plena, criativa e democrática (E.M. PAULO FREIRE, 2016, p.7).

A escola tem como objetivo fornecer o conhecimento sistematizado aos alunos (E.M. LUIZ CARLOS DE FREITAS, 2016, p. 40).

[...] temos como missão promover uma educação na escola pública popular, democrática e de qualidade referenciada socialmente, efetivando o direito à educação para todos. E ainda contribuir de forma que o atendimento ao Ensino Fundamental fomente a qualidade social da educação com melhoria da convivência, das práticas pedagógicas, da democratização da gestão do conhecimento e da gestão escolar em rede (E.M. KARL MARX, 2016, p. 28).

A Escola tem que contribuir para o desenvolvimento da comunidade em que está inserida (E.M. MARIA MONTESSORI, 2016, p. 20).

[...] formação de seus alunos de maneira integral (E.M. MARIA TERESA ESTEBAN, 2014).

A Escola propõe resgatar o interesse da comunidade em participar de maneira construtiva, reflexiva e crítica no processo ensino-aprendizagem, já que esse processo é dinâmico e deve atender as necessidades do aluno (E.M. JUSSARA HOFFMANN, 2014, p.12).

I – possibilitar ao educando, oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de suas potencialidades, tendo em vista o atendimento às diferenças individuais; [...] III – desenvolver atividades que integrem escola e comunidade, valorizando a cultura e os recursos do meio; [...] VI – assegurar ao educando o domínio dos processos de leitura, escrita e aspectos fundamentais das operações matemáticas; VII – propiciar ao aluno oportunidades de construir conhecimentos que o tornem apto a intervir, de modo crítico e criativo, na sociedade em que vive [...] (E.M. ANA TEBEROSKY, 2014, p.19).

A escola tem como principal objetivo contribuir com a formação do aluno, com base nos valores morais, sociais e éticos, possibilitando que ele possa agir e interagir com competência no meio em que vive (E.M. MIGUEL ARROYO, 2016, p. 15).

Podemos concluir que o discurso assumido por todas essas escolas, privilegiava o espaço para o desenvolvimento de relações sociais, construção de conhecimento, valorização e formação do/a estudante como cidadão/ã crítico/a, participativo/a e capaz de atuar sobre a sua realidade. Muitas também traziam como proposta a participação efetiva da comunidade em suas práticas pedagógicas.

Sobre o tema avaliação, buscamos evidenciar se o PPP das escolas mencionaria a avaliação das aprendizagens, institucional, externa e formativa, de acordo com os excertos a seguir:

[...] a avaliação assume um caráter processual, formativo e participativo. Com base nos resultados apresentados, tanto das avaliações externas quanto internas, a equipe de pedagogos, juntamente com a direção e professores levantam as possíveis variáveis a serem corrigidas, ou, se positivas, reforçadas para elevarem o índice de aproveitamento e rendimento escolar (E.M. SELMA GARRIDO PIMENTA, 2015, p. 34-35).

[...] a avaliação deve ser coerente com o plano de ensino e com a prática pedagógica. Para que a avaliação contemple a sua dimensão humana, o avaliador deve primeiramente acolher o aluno e aceitá-lo como ele é sem pré-julgamentos, sem excluí-lo. Além disso, a avaliação deve ser diagnóstica, formativa e contínua (E.M. EMILIA FERREIRO, 2015, p.19).

[...] a avaliação é um sistema de controle de qualidade pelo qual se pode determinar cada passo no ensino e aprendizagem, [...] portanto a avaliação é contínua e não tem um fim em si mesma, mas é sempre um meio, um recurso para retomar um caminho onde o aluno consiga vencer as habilidades e obter conhecimentos, para o seu desempenho escolar.

A avaliação é contínua, cumulativa e processual, devendo refletir o desenvolvimento global do aluno e considerar as características individuais deste, no conjunto dos componentes curriculares no ano cursado. No processo de avaliação é fundamental levar em consideração a atividade crítica, a capacidade do aluno (E.M. MARIA MONTESSORI, 2016, p. 22).

[...] a prática avaliativa, por ser um elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino, deve informar sobre a aprendizagem dos alunos conforme seus avanços, dificuldades e possibilidades; além de orientar a prática educativa do professor, apontando a mais adequada intervenção pedagógica e os consequentes objetivos propostos. Desse modo, entende-se que a avaliação deve ser um referencial para se pensar a prática educativa e, ao mesmo tempo, deve refletir a educação que se vivencia na sociedade. Em todos os segmentos da educação, a avaliação deve também considerar os recursos materiais, humanos e pedagógicos disponibilizados pelos órgãos responsáveis, bem como, as condições nas quais se dá o processo [sic] ensino-aprendizagem. Portanto, a avaliação mostra-se parte integrante e fundamental desse processo, muito além de um simples instrumento para aprovar ou reprovar o aluno (E.M. PAULO FREIRE, 2016, p.15).

Devemos lembrar sempre que a principal finalidade das avaliações é ajudar os educadores a planejarem a continuidade de seu trabalho, ajustando-o ao processo de seus alunos, buscando oferecer-lhes condições de superar obstáculos e desenvolver o autoconhecimento e a autonomia, e nunca qualificar alunos (E.M. KARL MARX, 2016, p. 86).

A avaliação [...] acontece da seguinte forma, são aplicados diagnósticos bimestralmente, algumas atividades desenvolvidas em sala de aula são arquivadas em envelopes e entregues no final do ano letivo, outras são anexadas nos cadernos que são acompanhadas pelos pais no decorrer do ano (E.M. MARIA TERESA ESTEBAN, 2014, p. 52).

Procurando ser coerente com o processo de avaliação, o Conselho de Classe se apresenta como parte importante do processo avaliativo, pelo fato de reunir diferentes pareceres profissionais sobre cada estudante, que servirão de subsídios para os diagnósticos e as recomendações deles decorrentes. O Conselho tem função mediadora e, no final do ano letivo, assume caráter deliberativo quanto ao processo de avaliação (E.M. MIGUEL ARROYO, 2016, p. 50).

A E.M. Jussara Hoffmann não especificou um posicionamento construído pela comunidade escolar em seu PPP acerca da avaliação; acrescentou ao seu Projeto a *Carta de*

Princípios Político-Pedagógicos das escolas de Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (2003), instituída pela unidade de ensino como seu marco operativo.

A E.M. Ana Teberosky (2014) relatou que organizava reuniões com os pais para avaliar o processo de ensino e aprendizagem e que por meio dessas reuniões encontravam respostas para melhorarem o desempenho escolar.

Situar o que o PPP da E.M. Luiz Carlos de Freitas tratava sobre a avaliação, foi um pouco mais difícil que esperávamos, pois não mencionava pontualmente a avaliação da aprendizagem, há muita similaridade com os documentos anteriormente citados nesta seção. Não foi possível evidenciar o que a escola deliberava sobre a avaliação tanto da aprendizagem quanto institucional. O que de modo um pouco mais pontual e sistematizado que pudemos destacar do PPP desta escola é o que transcrevemos a seguir:

No conselho de classe é o momento em que todos os envolvidos no processo se posicionam frente ao diagnóstico e definem em conjunto as proposições que favoreçam a aprendizagem dos alunos, sendo uma das poucas oportunidades em que é possível reunir os docentes das diversas disciplinas de um mesmo ano com o objetivo de analisar os processos de ensino e de aprendizagem sob múltiplas perspectivas. Quando as discussões são bem conduzidas, elas favorecem aspectos como a análise do currículo, da metodologia adotada e do sistema de avaliação da instituição (2016, p. 91 – **grifo do autor**).

Podemos concluir que a maioria das instituições relatou que a avaliação deveria ser utilizada como um meio para se perceber qual o conhecimento que cada estudante já possui e ainda precisa se apropriar, e trazia também a importância da avaliação processual para a garantia da aprendizagem.

Acerca da Prova Brasil, não encontramos orientação específica sobre a preparação dos/as estudantes para a realização dessas provas. Em alguns PPPs, encontramos a explicação de como surgiu a Prova Brasil e de como é calculado o Ideb. Apenas, a E.M. Maria Teresa Esteban (2014) relatava que os resultados seriam utilizados para melhorar o ambiente escolar. Curiosamente, duas das três professoras desta escola afirmaram ter muita pressão para que obtivessem bons resultados no Ideb.

Portanto, nos parece que, embora não haja espaço dedicado à orientação para preparar as crianças para a Prova Brasil nos PPPs das escolas – somente a menção feita pela E.M. Maria Teresa Esteban – esta se fez presente de modo constante nas escolas, embora nem sempre as professoras demonstraram perceber.

A escola mencionou a Prova Brasil quando falou da sua adesão ao Programa Mais Educação, conforme explicita em seu PPP:

O programa visa fomentar atividades para melhorar o ambiente escolar, tendo como base estudos desenvolvidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), utilizando os resultados da Prova Brasil. Nesses estudos destacou-se o uso do Índice de Efeito Escola (IEE), indicador do impacto que a escola pode ter na vida e no aprendizado do estudante, cruzando-se informações socioeconômicas do município no qual a escola está localizada (2014, p.10).

Em relação a docência exercida no 5º ano do Ensino Fundamental, não encontramos nenhuma especificidade sobre o trabalho docente com essa turma. Apenas na E.M. Paulo Freire (2016), evidenciamos, que a meta principal do trabalho docente é cumprir o papel de formadores/as de cidadãos/ãs, conscientes, críticos/as, transformadores/as e justos/as e esperam despertar nos/nas estudantes suas habilidades cognitivas e afetivas, que para eles/elas, seria a maneira de contribuir com uma sociedade criativa e produtiva.

Algumas vezes foi muito complexo realizar as análises dos PPPs, pois em diversas ocasiões não era possível, à primeira vista, diferenciar o que era construção da comunidade escolar, o que era menção aos documentos norteadores à sua elaboração.

Na próxima seção tratamos de aspectos referentes à avaliação externa e sua possível influência na avaliação da aprendizagem. Buscamos compreender, a partir das falas das professoras, como esses exames externos interferem ou não nos processos de ensino e aprendizagem no interior da sala de aula.

IV. REPERCUSSÕES DA PROVA BRASIL SEGUNDO AS PROFESSORAS

Nesta seção, analisamos de que modo a Prova Brasil, em especial seus resultados, influenciava e afetava as avaliações das aprendizagens de turmas de 5º ano da Rede Municipal de Educação de Uberlândia, bem como as escolhas metodológicas desenvolvidas pelas professoras para avaliarem suas turmas.

Diante do proposto, entendemos que não podemos nos furtar às reflexões sobre quais posicionamentos as professoras participantes desta pesquisa assumiam frente a resultados positivos e negativos do exame. E ainda, trazer nossas considerações acerca do que compreendemos sobre o modo que elas percebiam as interferências da avaliação externa em relação à avaliação das aprendizagens.

Para tanto, esta seção assim se estrutura: de início ponderamos sobre a responsabilização pelos maus resultados da Prova Brasil, que acabam repercutindo em todos os sujeitos do processo educativo formal; e falamos sobre o posicionamento das professoras em relação a que se deve os bons resultados do referido exame. Em sequência, analisamos a existência ou não de alguma pressão para que as professoras preparem suas turmas para que se saiam bem na Prova Brasil; o que nos leva ao próximo item, que trata justamente da proibição de que as docentes apliquem o referido exame às suas turmas ou permaneçam na sala de aula no dia de realização do teste. Procuramos saber como essas profissionais se sentem diante de tal proibição. seguirem seguida, refletimos possíveis influências e interferências que a avaliação da aprendizagem possa receber da Prova Brasil. Por fim, esta seção se encerra ao buscarmos, de acordo com a percepção das docentes, respostas para a seguinte questão: a Prova Brasil pode auxiliar no processo de avaliação das aprendizagens?

4.1 A quem responsabilizar? A quem reverenciar?

De início, retomamos aqui dados construídos por meio do questionário aplicado, relacionando-os com as informações obtidas pelas entrevistas realizadas com as professoras participantes desta pesquisa.

Conforme explicitamos na introdução deste relatório, um dos critérios estabelecidos para a participação docente nesta pesquisa, se relaciona às edições da Prova Brasil que estas professoras já haviam vivenciado a docência no 5º ano – em pelo menos duas edições do

referido exame. Esperávamos que, sendo docentes “[...] que já passaram e que continuam vivenciando as sistemáticas aplicações da Prova Brasil [...]” (CORTEZ, 2016, p. 103), nos trouxessem importantes contribuições para nossa pesquisa.

Ao tabular as respostas das professoras sobre quantas vivências de Prova Brasil já tinham na docência no 5º ano, emergiram respostas variadas, de acordo com o quadro a seguir.

Quadro 10 - Edições da Prova Brasil

EDIÇÕES DA PROVA BRASIL	QUANTIDADE DE DOCENTES
Todas as edições	5
Desde 2009	1
Desde 2008 (8 anos)	1
Não me lembro de quantas edições participei	1
5 edições ⁷²	1
5 ou 6 edições	1
6 edições	1
4 anos	1
4 edições	1
2 edições	4
Total de Professoras	17

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme as respostas registradas, as quatro professoras que possuem menos experiência atuando na docência em turmas que realizaram edições da Prova Brasil, participaram deste exame em duas edições. Já cinco das 16 docentes declararam que participaram de 5 edições; 1 professora afirmou não se lembrar – como esta docente atuava na docência no 5º ano há 15 anos, quando do preenchimento do questionário, seria razoável pensar que desde o ano 2000 ela atua na docência no 5º ano. Se assim for, estão, bem provável que

⁷² No caso dessa Professora, é impossível que tenha participado das 5 edições por ela declaradas, pois afirmou ser docente no 5º ano há 6 anos, na ocasião da construção dos dados aqui analisados. Provavelmente, confundiu com a avaliação externa realizada pelo Estado de Minas Gerais, que ocorre alternadamente à Prova Brasil.

tenha participado de todas as edições, pois, a Prova Brasil, começou a ser aplicada no ano de 2005. Já o Ideb foi criado em 2007.

Segundo Rostirola, a criação tanto da Prova Brasil quanto do Ideb, “[...] pelo Ministério da Educação (MEC), marcam uma nova fase na era das avaliações educacionais no Brasil [...]” (2015, p. 206), embora, o discurso oficial no que se refere à Prova Brasil, afirme que esta fora criada com o objetivo de “[...] avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos”⁷³, funciona muito mais como um mecanismo de responsabilização unilateral.

Ainda de acordo com Rostirola (2015), estabelece-se a regulação por meio de prestação de contas e políticas de responsabilização, pois, “Com o estabelecimento da regulação por mecanismos de avaliação educacional, o Brasil inaugura sua entrada em uma forma diferenciada de controle da educação” (ROSTIROLA, 2015, p. 206), que, impõe uma outra exigência, que segundo Brooke,

[...] tem sido respondida pela implementação de políticas de *accountability*, ou seja, de responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição (2006, p. 378).

Conforme Freitas,

Um sistema de responsabilização envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções (Kane & Staiger, 2002). As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas. A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização. Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (2012, p. 383).

⁷³ Prova Brasil – Apresentação. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>> Acesso em: 07 mai. 2017.

Ainda para Freitas (2012), os ingredientes do sistema de responsabilização unilateral marcam forte presença em nossas escolas sem que se discuta ou exponha à sociedade quais os fatores considerados para se chegar às médias do Ideb cada vez mais estampadas à porta das escolas pelo Brasil afora.

No contexto de sua pesquisa de Mestrado em Educação, Martins (2015, p. 85) inferiu que, a

[...] representatividade da nota [...] a forma como os resultados são divulgados apresenta impactos sobre o cotidiano escolar, descaracterizando as diversas aprendizagens e vivências constituídas no interior da escola. A própria prática avaliativa, em muitos momentos é deformada, pressionando professores a utilizar de subterfúgios para alcançar bons resultados.

As análises de Sartorel (2014, p. 92), oriundas também de pesquisa de mestrado em educação, evidenciam que a divulgação do Ideb alcançado pelas escolas, “[...] por meio de uma placa afixada na entrada da escola, a exposição dos resultados no mural da escola, apesar de poder significar interesse em efetuar uma prestação de contas aos estudantes, pode gerar repercussões nem sempre positivas, [...]” não havendo uma ação efetiva nem direcionada para que se esclareça a comunidade os significados dos resultados obtidos. Expor os resultados do Ideb, sem que se preste o esclarecimento para que a comunidade compreenda seus significados, certamente não é suficiente para determinar a qualidade da educação.

Para Assis, em sua tese de doutorado em educação, os dados fornecidos por essas avaliações “[...] permitem analisar a realidade da educação básica brasileira, com o objetivo de diagnosticá-la, mas não são necessariamente informações suficientes para possibilitar a verificação da qualidade da educação ofertada” (ASSIS, 2014, p. 54).

Reconhecemos a importância da avaliação externa, seu papel de monitoramento e diagnóstico da educação, e entendemos que seja crucial que seus resultados contribuam para a construção da educação de qualidade; para tanto, acreditamos que os índices sejam analisados pela comunidade escolar e decisões sejam tomadas para que o avanço da qualidade seja possível. Caso contrário, conhecer os resultados sem compreender o que realmente indicam, utilizá-los para responsabilizar unilateralmente as escolas, em nada contribui para melhorar a qualidade da educação ofertada pelo poder público, apenas faz com que este índice tenha seu objetivo deturpado, o que nos remete à Ravitch, quando reflete sobre a responsabilização e a testagem em seu país:

Como a testagem e a responsabilização se tornaram os principais motores da reforma escolar? Como nossos governos eleitos se convenceram de que a mensuração e os dados iriam consertar as escolas? De alguma maneira o nosso país saiu da rota em seus esforços para melhorar a educação pública. O que fora um movimento pelas referências agora estava sendo substituído pelo movimento da responsabilização. O que fora um esforço para melhorar a qualidade da educação se transformou em uma estratégia de contabilidade: *measure, depois puna ou recompense* (RAVITCH, 2011, p. 32).

A autora nos dá a impressão de que esteja falando da realidade brasileira, pois tal mecanismo de testagem e responsabilização tem se tornado cada vez mais comum em nosso país. E a responsabilização unilateral acabou por gerar efeitos na avaliação; tais efeitos, conforme analisa Oliveira (2010), agravaram o aumento da responsabilidade das escolas e dos/das professores/as “[...] pelo rendimento dos alunos, desconsiderando condicionantes históricos e objetivos, produzidos pelas políticas educacionais ou pela ausência do Estado no cumprimento do seu dever de ofertar ensino de qualidade para todos como um direito social” (OLIVEIRA, 2010, p. 93).

Tal responsabilização tem um efeito dominó: enquanto o estado responsabiliza as escolas, que responsabilizam os/as professores/as, estes/as, em sua maioria, conforme explicitado pela fala de algumas docentes, responsabiliza estudantes e suas famílias quando a escola vai mal na Prova Brasil.

4.1.1 A quem atribuir os resultados alcançados?

Neste item, enfatizamos as falas das docentes que explicitaram a responsabilização e a culpabilização das crianças e suas famílias quando os resultados da prova ficaram aquém da meta projetada, ou em situações que, embora as escolas tivessem alcançado as metas, apresentaram alguma queda em relação ao Ideb anterior – comparativo do índice 2013/2015.

Abordamos também, as percepções das professoras quando os resultados do exame externo atingiram e superaram a meta projetada. Nesse caso, as professoras atribuíram os resultados ao trabalho da equipe escolar; o esforço das crianças e de suas famílias não foram citados pelas docentes, como veremos ao longo deste item.

Podemos ilustrar a responsabilização de estudantes e suas famílias por meio do diálogo que se segue, quando perguntamos à professora Keila o que, na análise dela, teria feito com que a escola não tivesse alcançado a meta projetada no Ideb 2015:

Eu não saberia definir um fato pontual, mas creio que uma somatória de fatos “podem” ter levado nossa escola a ficar abaixo da meta projetada, quais sejam: **infrequência dos/as alunos/as** (faltas em excesso) desinteresse e/ou **dificuldade da família em acompanhar o desempenho dos filhos, indisciplina, descompromisso dos/as alunos/as e também da família**, baixo nível de aprendizagem (chegam ao 5º ano sem saber ler, escrever...), **alunos com dificuldades de aprendizagem**, etc. A intervenção pedagógica (PIP), dinamizada para atender alunos com essas dificuldades no extra turno, trabalha com número limitado de alunos/as e **os pais, particularmente do 5º ano, não se empenham em levar os filhos e o AEE que atende alunos com necessidades especiais**. A falta de supervisão pedagógica ou rotatividade desse/a profissional é também outro fator negativo. Há prejuízo do tempo real de aulas dadas em virtude de interrupções constantes por motivos, na maioria das vezes, banais como: comércio, atividades extras sem planejamento prévio e objetivos definidos as quais suscitam desordem e desconforto tanto para os/as alunos/as como para professores/as. Os projetos que a escola desenvolve não geram benefícios específicos de aprendizagem para os/as alunos/as – falo aqui sobre as turmas de 5º ano. Todos esses fatores vêm se intensificando (KEILA, 2016, **grifo nosso**).

De acordo com esta professora as causas do não cumprimento da meta projetada são de responsabilidade dos/as estudantes e suas famílias. Ao atribuir a responsabilidade a esses sujeitos, a docente não considerou possíveis repercussões de seu trabalho para a não superação das dificuldades por ela elencadas. Mesmo supondo que a Prova Brasil seja um exame realizado pontualmente e que nem sempre tenha sua legitimidade reconhecida, entendemos que são diversos fatores que ocasionam os resultados aquém do esperado, e que não isentam a atuação docente.

Obtivemos outras respostas cuja culpa de resultados abaixo do esperado, mesmo que a escola tenha alcançado a meta projetada, recaiu também sobre estudantes e suas famílias:

Eu vejo assim: há alguns anos nós cobrávamos mais do 5º ano. Então, muito do conteúdo hoje, às vezes, precisamos enxugar um pouco, porque **os/as alunos/as chegam imaturos, e temos muito problema de disciplina**. Eu perco tempo dentro de sala de aula, conversando, orientando, e esse tempo faz falta na aprendizagem. Eu poderia ir além; principalmente com aqueles alunos/as que são dedicados/as, que vêm realmente para a escola para estudar e que a família acompanha. Hoje **o maior problema que nós temos é a família**. Por que os/as alunos/as que são acompanhados/as, que tem uma estrutura familiar boa, podem até ter uma dificuldade, mas eu chamo e converso com o pai ou a mãe, explico, preparo uma apostila individual para trabalhar paralelo e ele/a logo deslancha, dá um retorno. Enquanto... antes, tínhamos assim, na sala 10% de alunos com esses problemas – que refletem sim –, no trabalho; hoje, nós temos em torno de quase 50% [...] (HILDA, 2016 – **grifo nosso**).

Chama a atenção na fala desta docente, não só a culpabilização de estudantes e suas famílias, mas o fato de que a professora disse perder tempo em sala de aula com estudantes imaturos/as e indisciplinados/os; tempo esse que ela afirmou poder utilizar com estudantes que realmente se dedicavam aos estudos. Ao se posicionar dessa forma, desconsidera que o papel educativo que necessitamos realizar está para além dos conteúdos escolares: ensinamos e orientamos seres humanos, e nosso ofício exige também contribuições para a formação dessas crianças para a vida. Cremos que em sua fala, faltou à professora, o bom senso tão importante em nossa postura docente, como Freire (1996, p. 70), nos alerta ao dizer que “O meu bom senso me adverte de que há algo a ser compreendido no comportamento de Pedrinho [...]”, e que é este mesmo bom senso que nos indica ser fundamental não ignorar as suas condições de existência.

A professora Vanessa também responsabilizou as crianças e suas famílias, e defendeu a ideia de que criança com maiores dificuldades de aprendizagem não comparecem às aulas:

Se caso eles/as até faltassem na época da prova, talvez não caísse tanto. Mas são os que dão problema de aprendizado, **de disciplina**, que geralmente tem problema de aprendizagem.

Os/as que têm dificuldade de concentração, de disciplina, se caso faltassem à prova às vezes não daria essa diferença. Mas como vêm, aí são incluídos todos na prova, no resultado final, entendeu?

Acaba mesmo interferindo na nota (VANESSA, 2016 – **grifo nosso**).

A professora Polyana afirmou que a queda no índice, se devia

[...] **à demanda de alunos/as.** Recebemos uma **remessa** boa um ano, uma **remessa** regular... E esse ano está mais fraco um pouquinho, infelizmente. Então nos preocupamos com isso. Eu falo pela porcentagem, por exemplo: eu tinha ano passado 60, 70% de alunos/as bons/as; este ano já caiu para 40%. São alunos/as que tem dificuldade de aprendizagem. Eu acredito que seja a **demand**a mesmo, dos alunos/as, é que fez [o Ideb] cair (POLYANA, 2016, **grifo nosso**).

As professoras evidenciam que o trabalho feito por elas deveria ser feito com as crianças que são dedicadas, e almejavam trabalhar; em nossa análise, com uma turma “ideal”, esquecendo-se de que o trabalho docente se realiza com a turma “real”. Esse esquecimento denota que a escola que temos, não é para todos e todas, conforme analisa Freitas,

[...] não podemos ingenuamente afirmar que a forma que a escola assumiu na sociedade capitalista esteja voltada para ensinar tudo a todos. Esse pode ser o nosso desejo, mas está longe de ser o compromisso social da escola na atual

sociedade. A razão é que há uma hierarquia econômica fora da escola que afeta a constituição das hierarquias escolares – queiramos ou não, gostemos ou não. [...] Não bastasse isso, há uma sociedade construída sob a égide da competição. Como podem todos aprender tudo? [...] (2003, p. 18).

Adiante, Freitas diz que nesta ótica neoliberal, o discurso presente é de que há oportunidade para todas as pessoas, a escola é para todos e todas; mas é preciso que cada indivíduo se dedique, se esforce, conquiste o “mérito” para obter o sucesso que deseja. Portanto, “Aos mais esforçados devem corresponder níveis mais altos de domínio; aos menos esforçados, níveis mais baixos. Toda essa lógica nos faz duvidar da função social da escola proclamada pelos liberais: ‘ensino de qualidade para todos’ [...]” (FREITAS, 2003, p. 19).

Assim, a criança é excluída dentro da escola; será tardiamente eliminada – está matriculada, frequenta as aulas, mas é como se ela não existisse; os professores as professoras, bem como toda a rede de ensino, não acreditam nela, que só está lá... – conforme abordado por Freitas:

As novas formas de exclusão atuam agora por dentro da escola fundamental. Adiam a eliminação do aluno e internalizam o processo de exclusão. Do ponto de vista da avaliação, essas novas formas de exclusão levam a uma redução da ênfase na avaliação formal e pontual do aluno em sala de aula (introduzem novas formas de organização escolar: progressão continuada, progressão automática, ciclos etc., e novas formas de avaliação informais), liberando o fluxo de alunos no interior da escola e conduzindo ao fortalecimento do monitoramento por avaliação externa, avaliação de sistema centralizada (Prova Brasil, Saeb, Saesp, Simave etc.). Nesses sistemas de avaliação o desempenho individual é subsumido nas estatísticas que lidam, preferencialmente, com tendências globais dos sistemas de ensino ao longo do tempo, a partir da proficiência média dos alunos (2007, p. 973).

Portanto, as novas formas de exclusão explicitadas por Freitas (2007) seriam criadas mesmo no interior da própria escola, que ao final da primeira etapa do Ensino Fundamental se queixa de que as crianças chegam ao 5º ano sem boas condições para cursá-lo com êxito – implica aí alcançar bom resultado na Prova Brasil e outros exames externos –, e, parece não perceber isso. Seria como se essas crianças tivessem chegado a esta série escolar vindas de outra dimensão, de outro espaço-tempo.

A reificação⁷⁴ das crianças explicitou-se na fala da professora Polyana, ao nomear as turmas de estudantes de “remessas”, e como tal as “qualidades” pareciam diferir a cada ano. A

⁷⁴ “É o ato (ou resultado do ato) de transformação das propriedades, relações e ações humanas em propriedades, relações e ações de coisas produzidas pelo homem, que se tornaram independentes (e que são imaginadas como originalmente independentes) do homem e governam sua vida. Significa igualmente a transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do

professora demonstrou ter adotado a lógica mercantil em sua profissão, ao se posicionar de modo alheio, estranhado, alienado diante de seu trabalho; a docente não se reconheceu neste trabalho que a exigiu, e bem provavelmente ainda exige, a cada edição da Prova Brasil que ela buscasse melhores índices, avançasse sempre na escala estabelecida pelo Inep, rumo às metas projetadas. Segundo Marx (2010a, p. 80),

Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. Este fato nada mais exprime, senão: o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o que se fixou num objeto, fez-se coisal (*sachlich*), é a *objetivação* (*Vergegenständlichkeit*) do trabalho. A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como *perda do objetivo* e *servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Entäusserung*). (*itálico no original*).

Em meio a atuação das professoras, por seus relatos gravados e escritos e conforme veremos mais detidamente ainda nesta seção, percebemos que algumas professoras agem sem parecer compreender que, atuam, potencialmente, sem a necessária reflexão e compreensão de que a Prova Brasil não é o objetivo do ofício docente. Segundo Vasconcellos (2006), tal situação de alienação docente se dá por diversos aspectos que fogem à compreensão e o domínio, pelas professoras e professores, no que se refere ao seu trabalho, à sua tarefa educativa. Nas palavras do pesquisador:

O professor não tem compreensão do seu trabalho na complexidade que ele implica; está alienado do seu quefazer pedagógico; foi expropriado do seu saber, situação esta que o desumaniza, deixando-o à mercê de pressões, de ingerências, de modelos que são impostos como ‘receitas prontas’, impossibilitando um trabalho significativo e transformador, levando-o, por consequência, ao sofrimento, ao desgaste, ao desânimo, ao descrédito quanto à educação, à acomodação, à desconfiança chegando mesmo à falta de companheirismo e de engajamento em lutas políticas e até sindicais. Analogamente ao operário da fábrica, que não mais domina o seu fazer como artesão dominava, encontra-se o professor em relação à sua atividade pedagógica (VASCONCELLOS, 2006, p. 25).

mundo das coisas. A reificação é um caso ‘especial’ de ALIENAÇÃO, sua forma mais radical e generalizada, característica da moderna sociedade capitalista” (BOTTMORE, 2012, p. 464).

Destarte, à escola e a cada docente cabe identificar e lutar para a superação dessa alienação, e se tornar capaz de assumir uma função política fundamental que é sua: “[...] lutar pela socialização do conhecimento científico, para que este não fique somente nas mãos da classe dominante, mas, sim, que a educação possa cada vez mais permitir o enriquecimento intelectual de todos os indivíduos” (MALANCHEN; MATOS; PAGNONCELLI, 2012, p. 72).

Entretanto, entendemos que a superação da alienação da escola implica antes de tudo, o entendimento de que a educação é um ato político, e que a escola está inserida numa determinada sociedade, que

Dadas as características estruturais e conjunturais de nosso contexto, a sociedade brasileira é uma sociedade do tipo capitalista. E a sociedade capitalista é uma sociedade caracterizada por classes antagônicas, cujos interesses são, pois, inconciliáveis. Isso quer dizer que, quanto mais se aprofunda o processo de desenvolvimento capitalista, tanto mais se distanciam esses interesses e esse caráter contraditório tende a se aprofundar. Dizer, então, que a educação é um ato político significa, no quadro social, dizer que a educação não está divorciada das características da sociedade: ao contrário, ela é determinada pelas características básicas da sociedade na qual ela está inserida. E, quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais” (SAVIANI, 2013a, p. 26).

Partindo deste entendimento, ao perceber a educação como ato político e compreender que sua atuação fortalece e defende os interesses de uma dessas classes antagônicas, cada docente pode iniciar o processo de superação da alienação de seu trabalho, uma vez que “[...] é preciso dar-se conta de que a única força capaz de suplantar na prática (“positivamente”) a alienação da atividade humana é a própria atividade humana autoconsciente” (MÉSZÁROS, 2016, p. 165).

Se por um lado, quando as coisas vão mal a responsabilidade é de outras pessoas e circunstâncias, por outro, quando a escola vai bem, o mérito é todo da equipe escolar! De acordo com as respostas de professoras, quando perguntamos a que atribuíam não só o alcance, mas à superação de metas projetadas pelo Inep, o sucesso obtido se deveria à equipe, às professoras – aqui elas se viam responsáveis pelo resultado:

Atribuo essa evolução ao nosso trabalho diferenciado em sala de aula, sempre dando espaço para que por meio de projetos inovadores, os/as alunos/as se sintam felizes e tenham prazer em estudar e de conhecer o “novo”. (CLARICE, 2016).

Esqueci de mencionar a você [acrescido pela docente em sua leitura da transcrição] que antes de chegarmos a esse resultado, nossa escola tinha nota

baixa e esteve sob intervenção. Portanto, a equipe trabalhou conjuntamente para que mudasse essa realidade.

Compromisso. É o compromisso de todos/as. Esse resultado não é só meu, só do 5º ano, é o resultado de todo um trabalho que é feito desde que o/a aluno/a ingressa na escola. [...] Seja lá no 1º ano, no 2º, no 3º, em qualquer ano há muita preocupação com aquele/a aluno/a que não vai bem. [...] Então é feito tudo o que pode; desde tentar trabalhar com esse/a aluno/a individualmente, mesmo que às vezes a escola não tenha um profissional ali⁷⁵. É complicado! Mas a escola faz das tripas coração mesmo para conseguir atender o/a aluno/a com dificuldades (ANA CLARA, 2016).

Penso que é isso que nós falamos: essa vontade de estar lá, essa vontade de ser cada vez melhor, o espírito de equipe. A menininha lá, a professora do 1º ano, a do 2º, do 3º, que esse [resultado] de 5º ano não é do 5º ano somente, não é? É o resultado da equipe toda (CAMILA, 2016).

Dedicação. Aqui na escola, nós não somos funcionários/as, **nós somos família**. Então quando, por exemplo, um/a professor/a está com problema todo mundo está junto. [...] Como eu havia dito a você, nós não temos uma diretora. Ela é mais nova, mas sabe aquela pessoa, que você tem abertura de chegar e falar: “– olha eu acho assim, assado... Olha eu vou pensar nesse assunto”. Ela te dá abertura. Você trabalha com liberdade; essa é a palavra. [...] Às vezes, alguns/mas pais/mães que não entendem sua postura e a sua dinamização dentro de sala, e que vem às vezes te agredir com palavras, ela não aceita! Mesmo que você esteja errado, ela te chama em particular depois do ocorrido, na frente do/a pai/mãe, ela não tira a sua autoridade. E a minha supervisora da tarde também, tem essa postura. “Cláudia, o que você acha da gente trabalhar dessa forma? Olha tem esse material aqui, o que você acha de trabalhar com ele? Dá para inserir no seu contexto de sala? Os/as seus/suas alunos/as estão preparados/as para isso?”. Então, é uma forma assim de autonomia. É o período que eu trabalho à tarde, o da manhã eu já desconheço, como é o trabalho de supervisão [...] (CLÁUDIA, 2016 – **grifo nosso**).

Para nós parece que as professoras “vestiram a camisa” da escola, chegando ao ponto de afirmar que as pessoas que trabalham na escola não são funcionários, mas que compõem uma família. Ilusoriamente, parecem acreditar que obtiveram sucesso, ignoraram do que muito provavelmente tiveram que negar de conhecimento às suas turmas para satisfação de toda uma estrutura perversa que requer cada vez mais melhores e maiores índices. E não paravam para pensar no que faziam.

Para Saviani (2005, p. 244), em análise da objetivação e parcelamento do trabalho numa visão toyotista, o que aconteceu foi o seguinte: “[...] introduziu-se a flexibilização do trabalho e a chamada ‘qualidade total’, [...]” que pode ser compreendida em dois sentidos, e num deles, “[...] de caráter interno, se refere ao envolvimento do operário com o sucesso da empresa, procurando-se introduzir o trabalhador a ‘vestir a camisa’ da empresa, com o pleno

⁷⁵ A professora não prestou maiores esclarecimentos sobre a falta do profissional pra trabalhar individualmente com estudantes que apresentavam maiores dificuldades.

convencimento de que seu sucesso resulta e é concomitante com o sucesso da empresa [...]”; e ao transpor esta análise para a escola, o sucesso almejado, tudo indica, parece ser alcançar e superar a meta projetada para a escola a cada edição do exame externo. Neste cenário, o currículo escolar assume segundo plano, posto que o foco passa a ser o resultado da prova, e então, conforme destaca Oliveira (2010, p. 95):

Verifica-se que a criação de exames tem estado associada, cada vez mais, à tentativa de induzir professores e escolas a realizarem seu trabalho em função das diferentes matrizes curriculares de referência utilizadas na elaboração dos testes/exames. Assim, são os testes/exames que induzem o currículo e não os currículos básicos, definidos nacionalmente, que servem de base para os possíveis exames. Há, portanto, uma inversão pedagógica nesse processo, pois se julga que os exames são capazes de induzir mudanças mais aceleradas na prática docente e no trabalho escolar, tendo em vista o melhor rendimento dos alunos.

No entanto, os “bons” resultados no Ideb, exigem das escolas, e por consequência das docentes, uma atuação alheia ao ofício docente que é ensinar (MENDES et al, 2018). Passou-se a exercer a tarefa de “treinadoras” de estudantes (ASSIS, 2014; VIEIRA, 2014; SARTOREL, 2014; MARTINS, 2015; COSTA, 2015; CORTEZ, 2016) – mesmo que nem sempre as docentes reconheçam que a fazem – de modo a garantir que os “bons” resultados tanto na Prova Brasil como em outros exames externos, fossem/sejam cada vez “melhores”.

A quem as boas notas no exame externo realmente interessam? Qual é o significado dessas notas cada vez mais altas para as crianças da escola pública? Se para a obtenção desses índices, essas crianças são privadas de aprender tantas outras coisas, tantos conhecimentos clássicos lhes são inacessíveis em nome do bom resultado na Prova Brasil, como pode a elas e às suas famílias interessar esses resultados? Não poderíamos inferir que quanto mais são preparadas para os exames, mais os/as estudantes são afastados/as do conhecimento científico que as/os possibilitaria transformar a si e a sociedade? A escola estaria, nessa lógica, defendendo os interesses daquelas crianças, ou dando sustentação à manutenção da sociedade capitalista?

Neste texto, explicitamos que não entendemos a escola como a instituição que resolverá os problemas sociais e nem que guarde em si o poder de transformar a sociedade, não se trata disso. Para melhor explicar nosso posicionamento, nos remetemos a Saviani (2013a, p. 242-243):

A escola só poderá desenvolver um papel que contribua – veja bem, não que transforme, mas que contribua – para a transformação da sociedade, na medida

em que ela discuta as condições essenciais em que os indivíduos vivem. Então, nesse sentido, ela permitiria – a par de uma função técnica, que é a função daqueles instrumentos fundamentais de acesso à cultura erudita –, ela facilitaria aos indivíduos a percepção da divisão de classes e de seu pertencimento a uma dessas classes. A escola, nesse caso, só poderia cumprir essa função, na medida em que seu papel político estivesse explícito e não implícito. Papel político quer dizer mostrar como se dão as relações de poder e quais as bases de poder. Isso levaria, então, à descoberta do lugar que se ocupa no processo produtivo. Descobrimo-se o lugar que se ocupa no processo produtivo é que, então, seria possível a organização para reivindicações de acordo com os reais interesses das camadas dominadas e, dessa forma, caminhar para a superação dos problemas enfrentados por essas camadas.

Desse modo, o caminho necessário é o que garanta a cada estudante das escolas públicas a aprendizagem, não o treinamento para realizar um exame. Pretendemos que o currículo seja construído a partir das necessidades dos estratos populares, de modo que acessem e se apropriem – como já dissemos – dos conhecimentos científicos construídos e acumulados ao longo da história da humanidade.

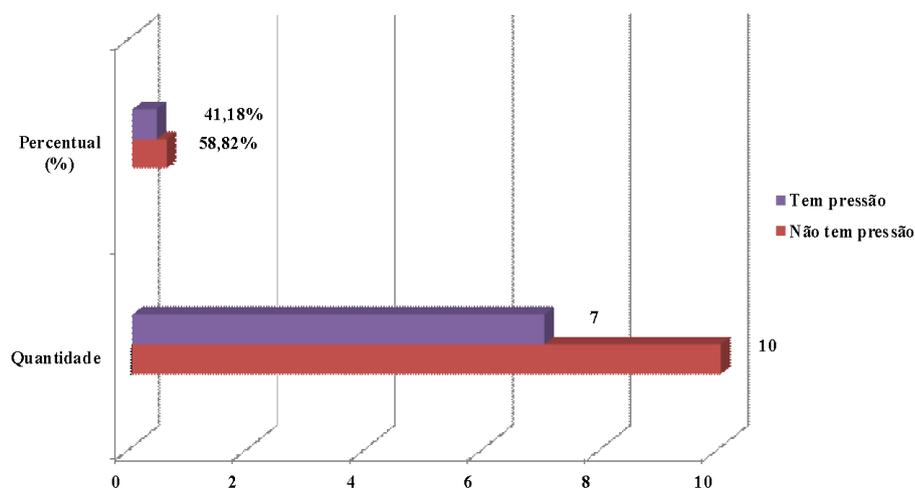
Embora os resultados cada vez mais altos dos exames externos sejam atribuídos às/aos professoras/es, às escolas, às equipes escolares, ainda assim, há um custo, que nem sempre é isento de angústia e sofrimento para as/os professoras: a pressão para que se alcance, cada vez mais, resultados melhores.

Na sequência, vejamos se as docentes seriam e sentiam/percebiam pressionadas para que os resultados da Prova Brasil fossem satisfatórios no sentido de atingir as metas projetadas para suas escolas. Por isso perguntamos:

4.1.2 Professora, há pressão?

Procuramos saber como as professoras se sentiam em relação aos resultados da Prova Brasil. interessamo-nos em investigar se havia algum tipo de pressão e se as docentes conseguiam perceber tal situação. E caso a resposta fosse afirmativa, solicitamos que falassem um pouco sobre essa situação.

E como é possível constatar, mais da metade (58,82%), num total de dez professoras, respondeu que não havia pressão. Para as outras sete docentes (41,18%), as respostas foram afirmativas, havia pressão para que as escolas alcançassem bons resultados na Prova Brasil.

Gráfico 8 - Prova Brasil: pressão por resultados

Fonte: Dados da pesquisa.

No entanto, nos chamou a atenção o fato de que uma das dez professoras que afirmou não receber pressão, não deixou de dizer que se sentia pressionada de forma indireta, visto que, na nossa percepção, ela mesma já tenha internalizado essa pressão, transformada em auto pressão, como mostra o excerto a seguir. A professora Camila afirmou que “a escola é bem tranquila. Agora, o nosso objetivo é sair bem, lógico! O motivo é sair bem, mas pressão, pressão, não. Nós mesmas sentimos que precisamos manter o resultado ou melhorar, movidas pelo ego, eu acho” (2016).

Entretanto, a escola na qual a professora Camila estava lotada à época de nossa construção de dados a E. M. Paulo Freire, colaborou com esta pesquisa por meio de quatro professoras: Ana Clara, Cláudia, Wilma e Camila. E esta última foi a única docente a dizer não sofrer pressão no sentido de a escola alcançar bons resultados. Todas as outras três docentes da unidade de ensino em questão declararam sofrer tal pressão.

Deste modo, das sete docentes que afirmaram que “Tem pressão” para obter bons resultados, as três professoras da E. M. Paulo Freire percebiam-na de modo diferente, como podemos observar, a começar pela professora Ana Clara: “Tem. Eu acredito que venha de cima, vai em alguém, que acaba chegando em mim. Mas tem. E é uma pressão minha também, porque se o Ideb está indo bem, eu não quero que ele caia. Então, a gente também se pressiona” (2016). Já de acordo com a professora Wilma (2016), a pressão existe sim; explica que desde que começou a trabalhar na escola, a unidade de ensino “vem adquirindo notas boas. Então, quer se

manter esse nível. Não quer que o nível caia então é cobrado que nós mantenhamos esse nível. Só que está a cada dia mais difícil”. Finalmente, a professora Cláudia – que declarou anteriormente que a equipe da escola seria uma família, ao responder esta questão comparou a escola a uma empresa – afirmou que

A pressão existe. Só que existe, eu vou abrir um parêntese: só que sem muito respaldo. A exigência existe, **como em qualquer empresa**. Só que essa meta, bater meta, bater meta, bater meta, eu acho isso desumano tanto para nós como profissionais quanto para as crianças. Ali dentro da sala de aula você é soberano. Aí entra a questão da ética, e eu questiono se estou agindo bem com essas crianças. Eu vou marcar essas crianças para sempre! Para o positivo, ou para o negativo! Então essa consciência é muito importante para o profissional (CLÁUDIA, 2016 – **grifo nosso**).

As contradições implícitas expressadas pela professora se fazem importantes elementos de análise; ao mesmo tempo em que comparou a escola a uma empresa, e empresas visam ao lucro e à produção cada vez maior do capital e apregoa a qualidade total, a professora acreditava que nesse espaço haveria a soberania docente diante das/os estudantes, questionou seu agir em relação ao trabalho que realizava com as crianças, e assumiu uma preocupação inerente à qualidade social do ensino.

Acreditamos, desta forma, que a professora Cláudia, embora tenha assumido uma perspectiva comprometida em realizar o melhor trabalho com suas turmas de modo a oportunizar a aprendizagem de todas e de todos, pode ter certa dificuldade para estabelecer algumas diferenças entre a visão de escola de qualidade total e escola de qualidade social.

Das outras quatro professoras que também responderam que “Tem pressão” para que a escola tenha bons resultados na Prova Brasil, destacamos as respostas de duas docentes. A começar por uma professora que embora tenha dito que tem pressão, respondeu que não a recebe, e ainda: “Ela vem. Agora, com o meu passar de anos na escola, quanto mais tempo você vai ficando, você vai se estruturando. Hoje em dia essa pressão de diretor, supervisor, pode até vir, eu não cumpro” (KARINNE, 2016).

Esta docente, ao se posicionar dessa forma, resistindo às imposições, em outros momentos da entrevista relatou que anteriormente à edição da Prova Brasil de 2013 ela e uma colega treinavam as crianças para que tivessem bons resultados. “Durante um ano e meio nós trabalhamos em cima com os alunos, **nós moldamos os alunos**, para trabalhar em cima da Prova Brasil” (KARINNE, 2016 – **grifo nosso**), argumentou que se era nota que a escola queria, era nota que teria. Este posicionamento da professora nos remete a Luckesi, quando destaca que:

Afinal, o que tem sido a nota em nosso meio educativo escolar? Por si, seria somente uma forma de registrar em documentos oficiais, por parte do educador escolar, o seu testemunho de que o educando aprendeu com *qualidade satisfatória* o que lhe fora ensinado e que efetivamente deveria ter aprendido. Todavia, na prática, a nota escolar ultrapassa essa simples modalidade de registro de informação e ganha realidade própria, permitindo, entre outras possibilidades, operações sem vínculos com a aprendizagem do educando [...]. As notas escolares tem vida própria. O modo de operar das notas escolares se assemelha a uma personagem de revista em quadrinhos, que assume vida própria e, dessa forma, passa a atuar (2014, p. 20 – *destaque do autor*).

Há muitas contradições em diversos posicionamentos desta professora, que a nosso ver, extrapola este relatório proceder à sua análise como entendemos e nos sentimos instigadas a fazer.

Outra docente afirmou que existia um pouco de pressão, e ela também se cobrava pois sentia satisfação ao ver a nota ‘boa’; mas se havia queda no Ideb, achava ruim, e chegava a se perguntar: “[...] o que fiz de errado, o que eu de repente poderia ter trabalhado, feito melhor para esse aluno ter se saído um pouco melhor na Prova Brasil?” (ELIZABETE, 2016).

Tivemos relatos de professoras que percebiam a pressão em maior escala que a descrição da professora Elizabete. Primeiro, a fala da professora Vanessa demonstrou que ela recebia pressão de todos os lados: da direção, da supervisão, das famílias “[...] daqueles alunos mais esforçados [...]” (2016), que chegavam em casa reclamando da indisciplina. Associou a pressão recebida também no que se referia à sua formação continuada:

[...] nós recebemos muitas cobranças. A própria Secretaria fala que nós temos que fazer cursos no Cemepe aprimorando a nossa aprendizagem em sala de aula. Tem um módulo que nós temos que estar lá; ou fazer um curso fora do Cemepe. Tem muitos cursos que nós fizemos oferecido pela própria escola esse ano (VANESSA, 2016).

Provavelmente, a professora não via significado para seu trabalho e formação os cursos do Cemepe, pois era visto como uma imposição; aparentemente, a exigência desses cursos não era recebida como suporte ao desenvolvimento do trabalho docente.

O relato da professora Maria Aldair encerra a exposição das respostas à questão da existência ou não de pressão para a obtenção de bons resultados na Prova, e enfatiza que

Nós sempre sofremos pressão porque tudo que chega de novo, o professor tem que fazer acontecer. Então essa pressão está na fala dos diretores, dos supervisores, está nos índices que eles mostram para nós... nas reuniões

escolares, momento em que eles mostram os gráficos com os índices do que está acontecendo, como é que está na avaliação da escola. Então nós temos esse *feedback* sim, e de certa forma nos sentimos pressionadas, porque tem sempre que avançar (MARIA ALDAIR, 2016).

Para onde é necessário avançar? O que significam esses resultados? Ao falar sobre a pressão sentida/recebida, as docentes não estabeleceram reflexões sobre o sentido desses resultados para as aprendizagens, mas presenciamos a angústia presente na fala por exemplo, da professor Wilma, a afirmar que cada vez ficava mais difícil avançar e melhorar o Índice.

No contexto das respostas obtidas, percebemos explicitamente que havia um sentimento de auto responsabilização por parte das professoras – independente se reconheceram ou não a pressão –, o que não percebemos ao abordar nesta seção foi a responsabilização e a reverência diante dos resultados aquém do esperado pela escola. Assim, nos pareceu que assumiam para si a pressão para a preparação para o exame; no depois se os resultados fossem ruins, já não era com elas. Na situação em questão, relembramos aos/às leitores/as que a responsabilização seria das crianças e suas famílias e a reverência à equipe escolar.

Nos parece que a avaliação externa, em evidência neste relatório a Prova Brasil, já se instalou de tal forma na escola e na percepção das professoras como algo natural, legítimo, e o fato de treinar as crianças e receber pressão, aparentemente se tornou realmente o sentido da escola. Com isso, “[...] deixamos prevalecer o domínio do conhecimento científico para a classe que já é dominante. E mantemos para a classe dominada a formação mínima científica e máxima para atender às exigências do mercado de trabalho” (BACZINSKI, 2012, p. 53).

Percebemos que as reflexões das professoras acerca da Prova Brasil não envolviam pensar sobre o sentido da escola, que acreditamos não seja o de “fazer” prova. O sentido que atribuímos à escola que é de qualidade socialmente referenciada, fundamental ao processo de emancipação especialmente da classe trabalhadora e subalterna à burguesia, encontra na Pedagogia Histórico-Crítica o esteio fundamental para se materializar, pois

A pedagogia histórico-crítica tem por proposta a ação pedagógica fundamentada na articulação entre a teoria e a prática (práxis), contribuindo para que os indivíduos ultrapassem a visão imediata dos fenômenos. Entendemos que se trata de um projeto comprometido com a transformação social, ancorado na prática educativa questionadora, crítica e emancipadora. Ao defender o acesso da classe trabalhadora ao patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido, busca fundamentá-la para a ação reflexiva, sem a qual não haverá a superação da desigualdade inerente ao modo de produção capitalista (BATISTA; LIMA, 2012, p. 02).

Diante das considerações feitas pelas professoras, que realizam todo o trabalho com as crianças do 5º ano, procuramos saber como se sentiam pelo fato de não poderem participar da aplicação da Prova e nem ter acesso às mesmas. É o que veremos a seguir.

4.2 Professora, hoje você não entra!

Embora as professoras do 5º ano estivessem presentes durante os 199, dos duzentos dias letivos, há um dia em que elas não são necessárias nas salas de aula; ou melhor, são proibidas de entrarem: o dia da Prova Brasil. Com o intuito de compreender esta contradição, perguntamos às docentes quais seriam as razões impeditivas para que permanecessem em sala durante a referida ocasião. De acordo com as respostas dadas pelas docentes sobre esta questão, não há justificativa: “Nunca soubemos o real motivo. Eu já procurei saber. Perguntei ao aplicador da última edição e ele disse: ‘o MEC proíbe’.” (KEILA, 2016); a indignação também é expressa pela fala da professora Sonia (2016), ao dizer que

É uma desvalorização não é?
 Eu questionei **o dia em que me tiraram da minha sala pela primeira vez:**
 Como assim, eu não? E me responderam que: Não porque virão pessoas.
 Então, a menina chega na minha sala e me tira da minha sala, eu tenho que responder um questionário aqui em cima e realmente... Eu, particularmente, reitero, eu penso que deveria ser eu mesma, do 5º ano “B”; a outra do 5º ano “A”; a outra do 5º “C”. Cada uma com seus alunos porque, na hora da prova no dia a dia não somos nós? Porque a Prova Brasil não podemos sermos nós a aplicar? (**grifo nosso**).

Partimos do pressuposto que as professoras são profissionais éticas, responsáveis e capazes, cujo ingresso na docência ocorrera por meio de concurso público e que seria natural que durante todos os dias letivos estivessem à frente de suas turmas, conduzindo o processo de ensino e aprendizagem. Assim como a professora Sonia, outra docente põe em xeque a confiança que o governo dispensa aos professores e às professoras do 5º ano, ao estabelecer o seguinte questionamento: “Então, como o governo confia 35 estudantes a mim no decorrer do ano, e, no dia de aplicar uma simples prova acha que nós vamos ficar contando prova? Então quer dizer que eles pensam isso de nós durante o ano inteiro? E nas outras aplicações?” (Wilma 2016), com o qual concordamos plenamente.

Em outras falas, como a da professora Janine (2016) também destacam que nunca recebeu explicação, mesmo porque não perguntou “[...] Só fui informada que não participaria. Nunca perguntei o motivo. Tem coisa que nós estamos tão acomodadas, que nem questionamos.

Eu nunca questioneei. Nunca perguntei. Vem fechado assim, então foi assim”. Já a professora Natália afirmou que ao questionar o aplicador do exame, não recebeu explicação alguma, somente a negativa: “‘Não professora’. Eu suponho que eles pensam que nós podemos estar ajudando a criança” (2016).

Parece não haver consideração alguma com as professoras, embora nem sempre seja percebido por todas as docentes entrevistadas: “Mas eu acho que não deve ser a gente mesmo não, por mais que a gente fique querendo que fosse. Eu acho que outra pessoa tem que avaliá-los sim, eles têm que sentir isso: como é outra pessoa vir” (POLYANA, 2016).

Segundo a professora Maria Aldair essa presença de outra pessoa para aplicar a prova, seria positiva, pois ela poderia interferir sim, visto que, nesta fase (5º ano), ainda é meio

[...] mãezona, então você vê a capacidade do/a seu/sua aluno/a no processo e de repente ali, numa prova, ‘aquela’ prova ele/a não leu direito, dispersou... aí nossa, ele/a sabia aquilo ali. Você conhece seu/sua aluno/a. Você sabe! Então para não correr o risco de você interferir; porque você quer interferir. Eu confio neles/as, sabe? Eu peço pra eles/as fazerem o que sabem. Não importa quem esteja ali; pode estar até o diretor/a. Talvez outra pessoa ficasse mais indignada: ah, mas eu estou trabalhando! Eu quero estar ali! Quero ver o que eles fazem. Mas, olha, eu tenho outras avaliações para perceber isso (MARIA ALDAIR, 2016).

No entanto, essa ajuda não seria, a nosso ver, induzir as respostas das crianças, mas no sentido de apoiar as crianças, passar segurança para elas, até porque a relação pedagógica que se estabelece com as crianças supõe uma relação de confiança e parceria.

Outro aspecto que depõe contra essa atitude de impedir que as professoras apliquem a prova externa, se dá pelo fato de que as pessoas designadas a esta tarefa nem sempre tinham condições para isso, posto que, aconteceu de em algumas situações, as professoras – ora expulsas das salas – serem chamadas para “controlar a turma”:

Alguns anos nós não ficávamos. Nós ficávamos lá dentro respondendo o questionário da Prova Brasil. Desculpa eu falar, mas com o passar dos anos, os/as aplicadores/as, não estavam dominando os/as meninos/as e por causa da indisciplina, foi pedido que a gente ficasse. Porém, quando vem o aplicador/a que consegue, então, eles/as não pedem, mas a maioria das vezes estão pedindo para a gente ficar (WILMA, 2016).

A professora Elizabete relatou que teve uma ocasião que ela pôde ficar nas salas, conforme mostra o relato: “[...] nós ficamos na nossa mesa, com outras pessoas aplicando e eu acho que eles/as pediram para ficar até um certo ponto. Eu fiquei, depois saí da sala. Talvez para controle da disciplina dos/as alunos/as, certo?” (2016).

Em sua pesquisa de doutorado em educação, Richter (2015, p. 115), ao analisar a reformulação do Saeb, procede a um minucioso estudo sobre todas as alterações feitas e evidencia que havia “[...] desconfiança quanto à ação dos sujeitos diretamente vinculados às escolas e secretarias [...]”, o que pode nos fornecer alguma pista sobre a escolha de quem pode aplicar a Prova Brasil. Esta desconfiança se dá, em especial por meio da posição declarada pelo então presidente do Inep, em 2007, Reynaldo Fernandes, uma vez que, ainda conforme analisa Richter (2015, p. 115):

Fernandes (2007) julgava a *priori* que os professores poderiam alterar os padrões de aprovação, por ser mais fácil do que adotar medidas que promovam o aprendizado dos estudantes. Fernandes (2007a) indicava a preocupação do Inep/MEC de que as escolas e secretarias de educação encontrassem subterfúgios para “driblar/mascarar” o índice.

Embora não tenhamos localizado no estudo de Richter menção direta à proibição de as professoras aplicarem a prova em suas turmas, inferimos que a proibição imposta às professoras tenha sua origem nesta desconfiança. O que seria lamentável; pois além de colocar em dúvida a ética e o profissionalismo das professoras e demais servidores/as das escolas, o Inep não parece perceber o quão contraditório é seu posicionamento já que exige a testagem, e ainda em somente duas áreas, forçando a fragmentação e a negação dos conhecimentos fundamentais às crianças que a cada edição da Prova Brasil são submetidas a este exame. Pelo que assistimos até então, seria um equívoco crer realmente que a prova, pelo modo que ocorre todo o processo de preparação, as disciplinas contempladas e a proibição da presença das professoras titulares em sala, realmente promova o aprendizado dos/as estudantes.

Outra questão abordada por nós, se refere ao sentimento que estas professoras expressam diante dessa proibição.

Para melhor visualização, organizamos o quadro a seguir com a verbalização do sentimento de todas as professoras entrevistadas.

Quadro 11 - Verbalização do sentimento por não poder aplicar a Prova Brasil

Sentimento	Quantidade de Professoras
Acha ótimo	1
Chateada	1
Concorda e sente bem	2
Constrangida	1
Curiosidade	2
Desconfia dela	1
Estressada e frustrada	1
Exclusão	2
Frustração	3
Frustração e exclusão	1
Impotência	1
Não se incomoda	1
12 Escolas Selecionadas	17

Fonte: Dados da pesquisa.

Diante dos dados apresentados pelo quadro 11, ficou evidente que os sentimentos negativos se sobrepõem expressivamente aos sentimentos positivos, de modo que a maioria das docentes (onze) se incomodavam por se sentirem fora, excluídas do processo, apenas uma não se incomodava; uma docente achava ótimo e duas concordavam e se sentiam bem e outras duas sentiam curiosidade. Observamos ainda que grande parte das docentes manifestaram sentimentos de estresse, frustração, exclusão, impotência e outros; havia a preocupação em conhecer o teor da Prova Brasil no sentido de conhecer para melhor preparar as crianças para o teste.

Observamos que há, entre as entrevistadas por nós, professoras que ainda acreditam ser positivo outra pessoa aplicar a prova, como a professora Cláudia (2016), que diz: “Daqui há uns anos eles/as estarão no Enem, eles/as farão prova para isso, para aquilo, para concurso, então a preparação vai começar agora. Mas eu os/as preparo psicologicamente”.

Já outras docentes explicitaram enfaticamente seu descontentamento, conforme os excertos a seguir:

“Sinto-me meio frustrada e gostaria muito de saber o porquê disso” (KEILA, 2016).

“Eu vou ser bem honesta: me sinto fora do processo. [...] Tenho sentimento de frustração. Frustração. Tudo o que é feito para a educação não é o/a professor/a [...] (VANESSA, 2016).

“Eu me sinto excluída” (FERNANDA, 2016).

“Para mim é frustrante!” (SONIA, 2016).

“É meio frustrante” (HILDA, 2016).

“De não ter acesso é ruim, é um sentimento de impotência. Você não pode nem saber o que é que está sendo cobrado dele/a” (CAMILA, 2016).

“Ah, é constrangedor sequer poder ver a avaliação” (WILMA, 2016).

“Eu não posso nem entrar na sala. Não posso nem organizar os/as meninos/as na sala. Nem sei te explicar. Não sei mesmo. Frustração, é o que sinto todo ano; [...]” (KARINNE, 2016).

A partir do exposto, nos leva a perguntar: vale o esforço? Mesmo se tratando de um exame que movimenta a escola de modo a preparar, treinar as crianças, priorizar duas disciplinas do currículo, desprezar todas as outras; ser a cada dia mais difícil aumentar o índice, e tantos outros desgastes e prejuízos, alienando cada vez mais as docentes de seu trabalho?

O sentido de alienação ao qual nos referimos se sustenta em Marx⁷⁶, posto que, à medida que a escola precisou e ainda precisa alcançar a meta, e isso se naturaliza em seu interior, de modo que parte das professoras tenham se posicionado a favor de conhecer a Prova Brasil para melhor preparar as crianças, demonstra que o objetivo do ensino ficou secundarizado, e parecia-nos que as docentes não percebiam isso. Não entendiam que o sentido de seu trabalho se perdia, pois sua razão de ser se resumia a garantir melhor preparação para a Prova, sem compreender que ao negar às crianças o acesso aos conhecimentos de outras disciplinas empobrecia as aprendizagens, excluindo ainda mais crianças já socialmente excluídas.

4.3 Prova Brasil X Avaliação da Aprendizagem: possíveis influências e interferências

Na sequência de nossa pesquisa, procuramos perceber a interferência da Prova Brasil na avaliação das aprendizagens. Tentamos identificar que tipo de interferência e como ela ocorre.

⁷⁶ Alienação – No sentido que lhe é dado por Marx, ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade [...]e/ou [2] à natureza na qual vivem e/ou [3] a outros seres humanos, e – além de, através de, [1], [2] e [3] – também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente). Assim concebida, a alienação é sempre alienação de si próprio ou auto alienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua própria atividade). (BOTTOMORE, 2012, p. 06).

Das dezessete professoras, nove disseram haver interferência, sete disseram que não e uma professora afirmou que houve interferência somente na primeira edição da Prova, pois

O perfil de prova com o qual estávamos habituados e orientados a trabalhar era diferente do perfil apresentado na Prova Brasil. Trabalhávamos mais com questões abertas do que objetivas (múltipla escolha), sendo esta última também utilizada só que em menor proporção. E também o uso de cartão resposta. E isso nos levou à reestruturação dos instrumentos avaliativos. Quanto aos conteúdos exigidos, foi bastante tranquilo (KEILA, 2016).

Dentre as sete que citaram que não há interferência; destacamos as falas a seguir, a iniciar pela professora Vanessa (2016), que se dá, a nosso ver, carregada de contradições, posto ao mesmo tempo que afirmara que a Prova Brasil não interferia na avaliação das aprendizagens, disse:

Nós trabalhamos muito em cima das provinhas, das questões; às vezes usamos os descritores para tentar avaliar de acordo com a provinha. Mas nem sempre nós conseguimos... nós trabalhamos quase como um treino. Mais ou menos aplicamos atividades semelhantes para a criança familiarizar [...].

Mas a professora Vanessa não está só nesta contradição; a professora Camila também, pois ao afirmar que a Prova Brasil não interferia na avaliação das aprendizagens, afirmou que mesmo naquele ano que não haveria a realização da Prova Brasil, trabalhava “[...] da mesma forma. Até porque vai sair daqui e vai levar a imagem da nossa escola. [...] Trabalhamos da mesma forma, como se fosse como se houvesse” (2016).

Segundo a professora Sonia (2016), não havia interferência, pois “A prefeitura propriamente, não preocupa muito com o resultado da Prova Brasil”, diferentemente do estado, ainda conforme professora Sonia.

Para a professora Elizabete, que sentia receber pouca pressão para garantir bons resultados na Prova, não havia essa interferência, pois, a preocupação seria ensinar bem, o que garantiria ao/à estudante conseguir fazer a Prova.

Não. Para mim não. Eu não posso dizer por todos os profissionais, mas no meu caso, não! Assim, eu sempre dei aula aqui na escola já faz um tempo que eu trabalho com o 5º ano, inclusive eu trabalho tanto no período da tarde – até o ano passado eu tinha uma turma de 5º ano à tarde e uma de manhã. Então assim, tanto a minha pedagoga da tarde, quanto a minha pedagoga atualmente de manhã, nunca exigiram e cobraram que nós fizéssemos atividade semelhante, que treinasse menino pra prova, não. O nosso intuito, o nosso objetivo é justamente a aprendizagem do aluno, nós percebemos o seguinte: que o aluno que sabe, ele consegue fazer (ELIZABETE, 2016).

A professora Alesandra (2016) considerou que a Prova Brasil não interferia sozinha nas avaliações das aprendizagens, mas não disse quais seriam as outras interferências. Afirmou que a Prova Brasil seria um diagnóstico para ela, mesmo que os conhecimentos abordados pela referida prova se ativesse às Matemática e Língua Portuguesa. Provavelmente, o conhecimento valorizado pela escola não incluía História, Artes, Geografia nem Ciências.

Tivemos também como resultado, nove professoras que consideram haver interferência. Para a professora Hilda a interferência acontecia, mas

Muito pouco, por que a Prova Brasil vem no final do ano. Então, de alguma forma nós trabalhamos, ao longo desse tempo que eu estou trabalhando com o 5º ano, eu percebo que: o que vem cobrando na Prova Brasil são conteúdos que são sim, trabalhados durante o ano. Ou seja, é bem depois que nós temos um retorno dessa prova; eu nem estou mais com aqueles alunos quando eu tenho esse resultado; e o resultado, vem muito geral. Então, não que vá influenciar, porque a gente já trabalha direcionado ao que vem cobrando, mas nós focamos mesmo no plano anual que nós temos (2016).

Ou seja, as escolas em grande parte, realizavam todo um trabalho com as crianças em prol de obter bons resultados na Prova; no entanto, os resultados não repercutiam nem contribuía com a aprendizagem das crianças que realizaram a prova, posto que estas avaliações, também identificadas no estudo de Costa (2015, p. 26) “[...] não retornam ao professor como recursos significativos acerca dos aspectos da aprendizagem que pode se conhecer individualmente pelos alunos [...], o *feedback* inexistente individualmente [...]”. No entanto, professoras e professores a realizar todo o processo para a prova acontecer. Segundo analisou Sartorel (2014, p. 107), mesmo que entre os docentes participantes de sua pesquisa tenha

[...] prevalecido a percepção [...] sobre a baixa capacidade de a Prova Brasil contribuir na identificação dos problemas e nas possibilidades de melhoria educacional, escolas vêm se rendendo às forças invisíveis que integram os mecanismos de comparação, competição, treinamento e busca por melhores resultados nessas avaliações, mesmo não acreditando neles como possibilidades de efetivas mudanças educacionais.

Já para outras professoras, a interferência acontecia, mas nem sempre era compreendida de modo negativo por elas, conforme destacamos algumas falas a seguir.

[...] influencia até para a instituição mesmo, porque você vê as pessoas focadas nessa prova para mostrar um índice melhor por que ele é um instrumental que

o governo se utiliza [...] Nós vimos que as escolas se adequaram à Prova e não a Prova se adequou à instituição (MARIA ALDAIR, 2016).

Depois da prova Brasil mudou muito! Acho que a forma de avaliar, a forma das aulas, melhorou bastante, eu acredito. [...] Mudou tudo, mudou a forma de elaborar até suas avaliações e acredito que ficaram bem mais atrativas. E tudo assim, eu vejo que a Prova Brasil influenciou tudo (ANA CLARA, 2016).

Há aspectos positivos como a Professora destacou e concordamos que seja importante repensar a elaboração das avaliações, mas ressaltamos que nenhuma avaliação terá efetivo sentido se desconsiderar os objetivos de aprendizagem propostos. Conforme Freitas (2014a, p. 264), a avaliação

[...] é um instrumento para gerar mais desenvolvimento. A avaliação deve aparecer como instrumento de superação do estado de compreensão do aluno. Os objetivos devem se apresentar a todos os alunos como objetivos a serem atingidos, o que só será possível se sua fixação e implementação não for feita em virtude das possibilidades e dos interesses de determinada classe social. [...] As relações entre os objetivos e a avaliação são claras: os objetivos apontam o estado final e esse estado final está em contradição com o estado real do aluno, o que deve criar motivação, gerar movimento. (destaque do autor).

Caso contrário, pode-se correr o risco de privilegiar questões que somente reproduzam os modelos das que são exigidas no exame externo, em detrimento dos objetivos estabelecidos por meio do planejamento proposto, fazer da avaliação especificamente, exame excludente e classificatório. Nos perguntamos se os objetivos propostos fossem considerados em todo o processo, haveria a necessidade de “treinar” as crianças como parte de atividades precedentes à aplicação da Prova Brasil. Acreditamos que se as aprendizagens fossem sólidas, efetivas, as crianças realmente estariam preparadas para realizar o exame e obter bons resultados.

No entanto, se ainda temos adolescentes e jovens ingressando no Ensino Médio e no Curso Superior com importantes déficits de aprendizagem, podemos conjecturar que os resultados dos exames, em especial os melhores resultados não expressem com toda a fidedignidade as aprendizagens dessas meninas e meninos.

A professora Clarice (2016) disse que sim, que a Prova Brasil interferia na avaliação que ela aplicava para acompanhar as aprendizagens de suas turmas, e que o procedimento seria o seguinte: “Depois de analisar os resultados da Escala de Proficiência e estudos da Matriz de Referência refletimos sobre o planejamento, as práticas pedagógicas e fazemos na escola os ajustes necessários para a aprendizagem dos alunos” (2016).

A partir da fala da professora se evidencia que o planejamento e as práticas pedagógicas são influenciadas pela Prova Brasil, uma vez que seus resultados são analisados e destas análises ajustam os processos educativos.

Observamos que, para a professora Wilma, a interferência da Prova Brasil não é nada positiva, uma vez que,

Eu penso que ela interfere muito porque há uma cobrança em excesso! E quando se cobra muito, fica mecânico, entre aspas. Está só treinando os meninos! Só treinar! Há alguns anos atrás aplicávamos a prova só com questões abertas, só com o pensamento, o raciocínio. O menino tinha que raciocinar e dominar o conteúdo e ele o dominava. Hoje não, hoje é mecânico. Você dá a prova somente com questões fechadas e de múltipla escolha. Quando você passa uma coisa tão aberta, eles não conseguem organizar as ideias no papel. [...] a escola quer o resultado. Então, adequou-se o estilo de Prova Brasil dentro da sala de aula. E nos é cobrado! E é difícil para nós, que queremos aplicar de maneira diferente (2016).

Até então, podemos dizer que a Prova Brasil ocupou significativa presença na escola; então, seria compreensível investigar se esta prova poderia auxiliar as aprendizagens. É o que veremos a seguir.

4.3.1 A Prova Brasil pode auxiliar a avaliar as aprendizagens(?)

Neste item procuramos saber se para as professoras a Prova Brasil poderia auxiliar no processo de avaliação das aprendizagens. Das dezessete docentes, ao serem perguntadas se a Prova Brasil contribuía ou não para a realização das avaliações para as aprendizagens⁷⁷ de suas turmas, nove responderam que sim. As Professoras Keila e Vanessa, afirmaram fazer uso dos parâmetros da Prova Brasil.

De acordo com a professora Maria Aldair, a Prova Brasil seria um indicador que “[...] contribui para que eu perceba as etapas que os alunos não consolidaram” (2016), assim como para a Professora Clarice, pois afirmou que “Sim, porque através da análise dos resultados e estudo da Matriz de referência, consigo nortear as práticas pedagógicas e metodologias de ensino em busca da melhoria da aprendizagem dos meus alunos e alunas” (2016).

Segundo a professora Cláudia, “De certa forma contribui bastante. As atividades em geral propostas com o objetivo de direcionar este alvo propicia abrangência cognitiva.

⁷⁷ O sentido por nós atribuído à expressão: avaliação para as aprendizagens significa: avaliação para verificar e acompanhar a aprendizagem; se trata do mesmo sentido que atribuímos à expressão avaliação da aprendizagem.

Logicamente aplicando ligações pedagógicas e didáticas para que o aluno atinja os objetivos finais (aprendizagem)” (2016).

Na concepção da professora Wilma, nem sempre a Prova Brasil contribuía para a realização das avaliações da aprendizagem, posto que assim ponderou:

Como aprendizagem, as vezes não, pois a realidade de cada escola, turma, turno é diferente, assim como cada aluno. Por outro lado ocorre a aprendizagem, pois o planejamento é focado, direcionado. Por exemplo: eu não concordo em aplicar avaliações com questões de múltipla escolha. Aplico questões abertas, o aluno deverá ler e escrever, expor suas ideias, organizá-las (2016).

Deste modo, para as professoras supracitadas, haveria uma relação entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação externa, mesmo que, como vimos anteriormente nesta seção, se us resultados positivos indiquem o bom trabalho (ensino), e os negativos indiquem o não aproveitamento das crianças (não aprendizagens), posto que estas seriam responsáveis, junto às suas famílias pelos resultados aquém do previsto pelas metas projetadas.

A nosso ver, os tipos das questões e os instrumentos de avaliação por si sós, não garantem que estejamos avaliando da melhor forma; a questão de múltipla escolha, bem como a questão dissertativa, poderá ser um excelente ou um desastroso instrumento de avaliação das aprendizagens. Compreendemos, a partir de Vasconcellos, que a questão posta não se limita ao instrumento, pois

Nossa preocupação fundamental em relação à avaliação é a mudança de postura, visando superar sua abominável ênfase seletiva. Até que ponto o instrumento influi? [...] os instrumentos não são neutros [...] É claro que o **como** avaliar, a qualidade do instrumento também é importante, [...]. Ocorre que este **como** está ligado à concepção (arraigada) de educação que o professor/escola tem. Se não mudarem as finalidades, de nada adiantará sofisticar o instrumento. São, portanto, desafios que se imbricam: a mudança de postura em relação às finalidades (da educação e da avaliação) e a busca de mediações adequadas (de ensinar e de avaliar) (VASCONCELLOS, 2013 p. 124 – *grifos do autor*).

Portanto, importa superar a visão fenomênica – pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976) – do instrumento avaliativo e alcançar a concreticidade da avaliação. Necessário se faz desconstruir a concepção fetichizada⁷⁸ da avaliação, compreender seus limites, significados e

⁷⁸ Para entender o que compreendemos de concepção fetichizada, lançamos mão do significado de fetichismo: “Marx nos diz que, na sociedade capitalista, os objetos materiais possuem certas características que lhes são conferidas pelas relações sociais dominantes, mas que aparecem como se lhes pertencessem naturalmente. Essa síndrome, que impregna a produção capitalista, é por ele denominada fetichismo, e sua forma elementar é o

as suas expressões. Entendemos que a avaliação exerce importante papel no processo educativo; mas não se trata, a nosso ver, que ela seja o centro do processo de ensino e aprendizagem. Os processos avaliativos, cremos, podem se tornar preciosos indicadores dos caminhos à escola assumir, mas entendemos que não sejam os únicos aspectos a se considerar.

Ao desvincular processos de resultados, e/ou desprezar os processos e considerar somente os resultados, atribuímos à avaliação um poder para além de sua verdadeira função e tudo parece poder ser resolvido por meio dos instrumentos, rituais e resultados obtidos. Esta visão fetichizada da avaliação, se fizermos uma análise mais cuidadosa, vem gerando, ao longo do tempo sérios problemas que excedem os limites da escola; exercem influências desastrosas.

Nos apropriamos de Marx (2013, p. 148) em sua análise do fetichismo da mercadoria: “[...] os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relação umas com as outras e com os homens. Assim se apresentam, no mundo das mercadorias, os produtos da mão humana. A isso eu chamo de fetichismo [...]”.

Ao transpor para a análise da avaliação, esta se torna a resolução dos problemas e mazelas da qualidade do ensino e da aprendizagem. No caso da avaliação externa, chega-se a reorientar toda a estrutura escolar para garantir os melhores resultados no exame, tanto que a realização da Prova Brasil, em escolas que participaram de nossa pesquisa, também acabou por levar a escola a treinar as crianças para a realização deste exame, conforme evidencia-se:

São trabalhadas algumas avaliações anteriores para que os alunos não estranhem as avaliações externas. Trabalho com provas, ou seja, atividades que tenha o formato da Prova Brasil e que sejam ao mesmo tempo semelhante ao conteúdo trabalhado no momento (SONIA, 2016).

Em contrapartida, três professoras relataram que a Prova Brasil não contribuía para a realização de avaliações para as aprendizagens; dentre os seus relatos, destacamos a professora Fernanda, que afirmou não ver contribuição dessa avaliação externa, pois “[...] avalio meus alunos diariamente. No desenvolvimento, na aprendizagem, organização. Não vejo contribuição dessa avaliação externa” (FERNANDA, 2016).

Já a Professora Polyana declarou que as avaliações externas nem sempre condiziam “[...] com o nível dos alunos. Geralmente são avaliações difíceis e os alunos são imaturos para entender as questões da prova” (2016). A Professora Karinne afirmou que a avaliação externa não contribuía para a avaliação das aprendizagens. Ao ser entrevistada, reafirmou sua resposta.

fetichismo da MERCADORIA enquanto repositório ou portadora do VALOR. A analogia é com a religião, na qual as pessoas conferem a alguma entidade um poder imaginário (BOTTOMORE, 2012, p. 220-221). No nosso caso, a “entidade” é a avaliação.

Mas deixou evidente que realizava atividades com suas turmas conforme os modelos da Prova Brasil, e que treinava os/as estudantes para a prova. Afirmou ainda, que os resultados deste exame outrora foram utilizados como parâmetros para o planejamento do trabalho docente, mas que naquela ocasião, não mais acontecia desse modo.

Em se tratando da utilização dos resultados da Prova Brasil em relação direta com o trabalho docente, questionamos se eram utilizados como parâmetros para o planejamento do trabalho docente.

Conforme resposta de nove professoras, não se utilizavam os resultados como parâmetro; para sete professoras sim, os resultados da Prova Brasil eram usados como parâmetro para o planejamento do trabalho docente, e uma professora disse que sim e que não, pois embora o trabalho fosse realizado objetivando a aprendizagem das/os estudantes, caso a escola apresentasse alguma queda na nota do Ideb, aí os resultados da referida prova seriam considerados. Ou seja, a professora deixa em evidência que a nota do Ideb era o grande objetivo a ser alcançado, mantido e aprimorado pelas escolas

Sim e não; porque desde que nós trabalhamos sempre visando a aprendizagem do aluno de todas as maneiras, não vai interferir. Mas por exemplo, a escola caiu vamos dizer. Ah, caiu um pontinho lá que seja, é claro que aí você vai ver se tem alguma coisa que não andou bem. Então nós vamos ter que ver o que é para trabalhar novamente (CAMILA, 2016).

Em se tratando das escolas que não utilizavam os resultados da Prova Brasil como parâmetro para o planejamento do trabalho docente, um dos fatores era a demora dos resultados, pois quando a escola recebia o *feedback* do Inep, já se passara mais de um ano, e em tese, aquele grupo de estudantes estaria cursando o sexto ano.

Não, além de demorar sair o resultado, quando ele chega nós já estamos acabando o ano. Da última vez que eu vi quando chegou, já tinha passado mais um ano quando o resultado veio aqui para nós. Então não dá tempo mais de você socorrer; tanto que já é turma nova, já tem que estar avaliando de outro jeito. E cada ano que passa, nós adquirimos novos conhecimentos, tudo é novo, vou trabalhar de um modo diferente, eu já estou pensando diferente do ano anterior: o que eu deixei de ensinar para o meu aluno, o que eu poderia mudar. Então, eu não utilizo o resultado por ele demorar demais (FERNANDA, 2016).

Eu não falo o resultado. O resultado não porque como resultado – aqui a escola vai até o quinto ano – por exemplo, eu tive resultado passado, esse ano o aluno já não estava aqui mais. Então aí não. Mas o resultado vai interferir no meu trabalho; quer, dizer “será que eu estou no caminho certo? O que eu preciso

mudar?” Então eu vejo que essa avaliação é muito mais para a escola para saber se está no rumo certo, do que para o aluno (ANA CLARA, 2016).

Portanto, as crianças submetidas ao exame externo não receberam retorno algum, foram expostas a todo o estresse e toda responsabilização dos maus resultados como vimos; não compartilharam, ou pelo menos foram reconhecidas pelos bons resultados; e ainda, não receberam nenhuma intervenção no sentido de superar as dificuldades que a Prova Brasil evidenciou. Estes resultados coadunam com resultados de outras pesquisas (CORTEZ, 2016; MARTINS, 2015).

Assim, somos levadas a perguntar: qual é o real propósito desta Prova? Porque as avaliações que as professoras aplicam durante o ano letivo não poderiam ser usadas para compor os dados para se verificar a qualidade do ensino oferecido? Concordamos com Assis (2014, p. 101), ao afirmar que “A avaliação como instrumento para verificar a qualidade da educação, ou mesmo para contribuir para a reformulação das políticas avaliativas em larga escala, deve ser ampla e contemplar aspectos que vão além de aferição de resultados obtidos em testes standardizados”.

Assim, as avaliações que as docentes realizam em suas turmas, no contexto de acompanhamento das aprendizagens não deveriam ser desprezadas mas consideradas como preciosos indicadores para o (re)pensar as políticas e a qualidade de ensino.

E ainda: escolas que alcançam bons resultados nos exames externos realmente são escolas que mostram que a qualidade do ensino melhorou? Ou melhor: a análise dos números somente, basta para comprovar essa qualidade? Para Assis (2014, p. 110),

[...] a utilização de provas, índices e exames para verificar a qualidade da educação básica no Brasil pode ser viável, mas apresenta falhas por não ser suficiente para atingir esse objetivo. Os elementos quantitativos predominantes, nesse sistema avaliativo, contribuem para a lógica da produtividade, da busca de resultados, e deixam para um segundo plano, ou mesmo desconsideram, o objetivo da escola de formar cidadãos conscientes e participativos para conviver em sociedade.

Em nossa análise, além da formação complexa que a autora destaca, o caminho é oferecer e garantir o acesso de um ensino que garanta as aprendizagens de modo que, qualquer exame que realize a criança seja capaz de se sair bem; não porque treinou à exaustão, mas porque aprendeu! Talvez por isso, algumas professoras compreendem que as notas alcançadas não são mais importantes e significativas que as aprendizagens das crianças. Em outras escolas, conforme as professoras afirmaram, a preocupação era com a aprendizagem das turmas.

Para ser sincera, eu só tenho o que eu trabalho. [...] eu não fico muito preocupada, sabe, Simone? Eu particularmente não fico em cima da nota do desempenho. Eu fico mesmo em cima do que os meus alunos estão vendo! A aprendizagem dos meus alunos! Eu não importo se a escola está bem, se vai mal, eu quero saber da minha sala! [...] Os meus meninos têm que sair novembro sair sabendo a tabuada de 9! E eles vão ter que se virar e me dar essa tabuada de nove, entendeu? Eles vão ter que estudar! [...] E se o resultado fosse mais baixo, a gente poderia estar repensando também. Então, se você quer o bem da escola, da sua sala, claro que em algum momento você vai parar com a turma, vai pensar onde é que você está errando, e onde está acertando (NATÁLIA, 2016).

Não assim. Não exatamente não é? É bom ver o que o menino precisa, as habilidades e competências que eles precisam atingir, para podermos fazer esse trabalho, mas trabalhamos muito em cima também de como esse aluno chegou, para nós no 5º ano. [...] Então o planejamento é flexível em relação a isso, e às vezes temos que parar aquele planejamento, aquele conteúdo e voltar um pouquinho porque o aluno precisa realmente aprender (ELIZABETE, 2016).

Já para a professora Cláudia, não fazia sentido que se tivesse a Prova Brasil como parâmetro para o planejamento, “Porque a prova Brasil geralmente é em novembro e nós já aplicamos praticamente todo o conteúdo. E não vem coisa diferente do que nós não aplicamos” (2016).

Havia uma preocupação com a nota, na escola que a professora Wilma trabalhava, uma vez que, segundo sua resposta, era realizada

[...] somente uma análise geral. Aquela análise precisa: “Olha o 5º ano, vamos rever”, não. Não acontece não. Acontece num grupão. “Agora a turma do 5º ano, vamos analisar? –Vamos”; Não, não corre dessa forma. [...] E o parâmetro que fica, é o que eu te falei: é que a escola continue avançando e tirando o primeiro lugar, não importa a turma que está chegando (WILMA, 2016).

É importante não perder de vista que o papel da escola não é este, pois acreditamos que é de fundamental importância que o desempenho escolar tenha melhorias,

[...] mas a escola de qualidade é um objetivo mais desejável ainda. Talvez o que esteja ausente nesse debate é a consideração da educação como um direito social, na sua acepção mais fundamental. Todo estudante brasileiro deveria ter o direito a professores qualificados e acesso a livros didáticos, a estudar em um ambiente agradável e a usufruir de outras características associadas às boas escolas. Essas características devem ser promovidas pelos governantes como uma forma de dar oportunidades a cada criança e jovem. Educar é uma atividade complexa e não pode ser levada adiante apenas por meio da manipulação de uma dúzia de insumos em uma função de produção ou por meio da responsabilização de escolas e professores. Em suma, os indicadores

de desempenho devem ser encarados como instrumentos auxiliares das políticas educacionais e não como parâmetros a que as políticas devem se submeter irrefletidamente (ANDREWS; VRIES, 2012, p. 844).

A professora Karinne afirmou que os resultados da Prova Brasil deveriam sim, ser usados como parâmetro para o trabalho docente, mas que isso não ocorria. Afirmou que dependeria muito da administração escolar.

Em se tratando das professoras que disseram utilizar os resultados da Prova como parâmetro de planejamento, as razões geralmente giravam em torno da necessidade de adequar os conteúdos, os tipos de questões, e para se sair bem na prova; captamos ainda, registros de docentes que se utilizavam dos resultados do exame externo como parâmetro para melhorar sua prática docente, como podemos ver a partir dos fragmentos a seguir:

Porque nós temos que trabalhar com o aluno o modelo que ele vai fazer, se não, ele não sabe. Sabe o que é o analfabeto funcional? Exatamente isso. Então, você fazia um modelo de prova; veio a Prova Brasil; diferente. [...] nós tivemos que colocar questões, trabalhar a Prova Brasil com os meninos! Aí eu te falo: Será que era para ser isso? É um treino? Nós tivemos que mudar. E não foi porque o professor achou que tenha que haver essa mudança; primeiro veio de cima. Isso é, treiná-los! [...] (MARIA ALDAIR, 2016).

De certa forma sim, no sentido de adequar os instrumentos de avaliação aos padrões da prova. Quanto aos conteúdos, o planejamento didático é estruturado de modo a contemplar, não só o nível de exigência da Prova Brasil, mas também o que é proposto pela Proposta Curricular (KEILA, 2016).

Com certeza! Geralmente por exemplo, – nós temos uma meta para atingir – então se a escola não atinge essa meta, aí começamos a trabalhar diferente. Por exemplo, se temos muitos alunos com dificuldade, logo no começo do ano nós já começamos a pôr esses alunos no reforço; às vezes nós utilizamos até o horário de módulo para atendê-los para melhorar a aprendizagem deles. [...] Tem aluno que encaminhamos para o reforço, quando não dá para a escola atender, pegamos aqueles mais fracos perguntamos se o pai ou a mãe tem condição de pagar o reforço, – como eu estou te falando: quando os pais acompanham é uma beleza! (VANESSA, 2016).

Sim. A equipe pedagógica e administrativa da escola analisa os resultados e faz estudos do Currículo Básico Comum e Matriz de Referência para ajustar os planejamentos (CLARICE, 2016).

Sim, eles são. Alguns resultados, ou até todos os resultados são. Por que de acordo com esses resultados, nós verificamos, o que – por exemplo, se os meus alunos em Geometria tiveram uma dificuldade, então eu vou verificar no meu plano anual o que é que está falho na Geometria, não é? Então, pra o próximo ano, eu melhorar isso aí (HILDA, 2016).

Em nossa análise, a Prova Brasil tornou-se o grande combustível do trabalho realizado pelas professoras participantes de nossa pesquisa, e definia as escolhas metodológicas das professoras. Mesmo que haja professoras que afirmem não dar tanta ênfase à preparação de suas turmas para a realização do exame em questão, em algum momento elas explicitam ou que realizam suas avaliações conforme os modelos da Prova, ou abrem mão de trabalhar todas as áreas do conhecimento previstas para o 5º ano em prol do trabalho em Matemática e Língua Portuguesa, posto que são as disciplinas solicitadas pela Prova.

Diante de todas as escutas, os diálogos e análises propostas nesta seção, acreditamos ter elementos suficientes para dizer que se faz imperativo outra lógica, outro caminho para a formação de nossas crianças; comprometer a aprendizagem de conteúdos fundamentais ao desenvolvimento de estudos posteriores em nome de índices, *rankings* e notas chega a ser criminoso, pois nega-se a estas crianças seu direito constitucional à educação.

Deste modo, compreendemos, depois desta imersão nos dados construídos nesta pesquisa, que a escola necessita se reorganizar e reafirmar seus objetivos. Neste cenário, acreditamos que a Pedagogia Histórico-Crítica⁷⁹ tenha muito a contribuir com a educação escolarizada formal oferecida às crianças das classe populares, posto que em sua proposta metodológica carrega “[...] o entendimento da educação como mediação no seio da prática social e do conhecimento como mediação para a transformação” (SCHEIBE, 1994, p. 173). Tal transformação exige o amplo conhecimento dos conteúdos escolares, de modo que não cabe o estreitamento nem a flexibilização do currículo, muito menos o treino sistemático e constante das crianças para se saírem bem em exames externos.

O papel da instituição escolar é, então, de suma importância para que a criança se aproprie dos conhecimentos da humanidade, pois neles estão cristalizadas as qualidades humanas, para que saiba utilizar instrumentos e seja estimulada para se desenvolver progressivamente (MARSIGLIA, 2011, p. 39).

A seguir, procedemos às considerações finais.

⁷⁹ Importante destacar que “A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. [...]” (SAVIANI, 2008, p. 422).

CONSIDERAÇÕES FINAIS... ATÉ A PRÓXIMA JORNADA

Ao investigarmos como as professoras de turmas do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG percebiam a influência da avaliação externa sobre a avaliação da aprendizagem e de que modo a Prova Brasil afeta essas avaliações, considerando que as avaliações externas assumem importante significado no espaço da sala de aula, no processo de ensino e de aprendizagem em tempos de Prova Brasil, iniciamos uma profunda e instigante jornada.

Todo o processo que culminou no relatório ora apresentado foi orientado no sentido de alcançar as percepções docentes em sua concreticidade, de modo a compreender a essência, a coisa em si (KOSIK, 1976). Muitos foram os percalços e os aprendizados. A tarefa que nos impusemos exigiu-nos entrega irrestrita e, por muitas vezes, a angústia nos foi implacável companheira. Ao longo das idas e vindas às escolas, das análises dos diversos documentos, busca e desejo de encontrar o melhor e mais coerente referencial teórico possível chegamos a duvidar que esta pesquisa se realizaria, posto que nossas dificuldades e limitações tornaram-se mais aparentes e logo percebemos que o caminho não seria fácil. Mas nunca estivemos completamente sós, e, com o apoio irrestrito de nossa orientadora somada à plena parceria de minha família, levamos a termo o projeto e o alcance dos resultados que compõem este relatório.

Uma preocupação se fez central meio a tantas inquietações e angústias: não poderíamos entregar um trabalho que não fosse digno de apreciação de cada pessoa que se dispusesse a lê-lo, ainda que não tivéssemos conseguido atender às inestimáveis contribuições dadas pela Banca do Exame de Qualificação. Por isso, a nossa pesquisa se realizou com todo o empenho e a certeza de que fizemos nosso melhor.

Entendemos que seja objetivo de toda pesquisa avançar e aprofundar os conhecimentos sobre determinado tema. Esta tese tem a tarefa de ser um contributo à pesquisa tanto em avaliação da aprendizagem, que na atualidade se faz profundamente influenciada pela Prova Brasil e outros exames externos; quanto da avaliação externa, em especial a Prova Brasil.

A construção desta pesquisa nos mostrou que embora a avaliação externa possua, a nosso ver, toda possibilidade de assumir importante função formativa, ainda se põe de modo a exercer o papel de instrumento de verificação e responsabilização unilateral, atribuindo às escolas a responsabilidade pelo insucesso nos índices alcançados que, por sua vez,

responsabilizam em última instância as crianças e suas famílias, como evidenciado na seção quatro.

Para que a Prova Brasil venha a assumir uma dimensão formativa, nos posicionamos favoravelmente à participação de docentes que atuam nas respectivas turmas avaliadas além do desenvolvimento de mecanismos que garantam às escolas conhecerem os seus resultados ainda no ano de sua aplicação, com tempo hábil para intervir nas dificuldades identificadas – talvez o caminho seja garantir que as avaliações passem a ser corrigidas pelas próprias professoras. Por que não? Se o Estado descentraliza o processo, e cada escola aplica, corrige e analisa os resultados, podemos realmente utilizá-los para melhorar as aprendizagens. Podemos, ainda no ano escolar de sua aplicação, atuar de modo a trabalhar as dificuldades de cada estudante que não tenha se saído bem. Excluir o corpo docente desse processo não colabora com sua excelência; muito ao contrário: desrespeita profundamente estes/as profissionais e transmite a mensagem de que, se participarem do processo necessário à realização da prova, a lisura desta estaria comprometida.

Na primeira seção, ao procedermos às considerações sobre a origem da avaliação tanto da aprendizagem quanto da Prova Brasil e refletir sobre o momento histórico pelo qual passávamos quando construímos os dados, percebemos que ainda a avaliação tem importante papel seletivo e é utilizado, em especial no que se refere à Prova Brasil, para responsabilizar escolas, docentes, estudantes, famílias.

O próximo aspecto motivador de nossas inquietações refere-se à formação inicial das participantes de nossa pesquisa que, como podemos ver na segunda seção deste relatório a partir das considerações estabelecidas pelas próprias docentes, não as preparou para proceder a processos avaliativos com suas turmas.

No entanto afirmamos, sem dúvida alguma que, à sua maneira, cada uma delas buscou caminhos para avaliar: seja por meio do auxílio de colegas, seja por meio de tentativa e erro. E mesmo que tenhamos percebido dificuldades e importantes déficits referentes à formação inicial, a maioria das docentes participantes desta pesquisa compreendia que os resultados da avaliação seriam compartilhados entre elas e os/as estudantes. Muito mais por elas, ao entenderem que os resultados indicavam o ensino ministrado.

Assim, outra contradição se apresentou: as professoras, ao tempo em que responsabilizavam os/as estudantes por resultados abaixo do esperado na composição do IDEB, ao analisarem os resultados da avaliação da aprendizagem, entendiam que estes seriam muito mais para elas, do que para as crianças.

A seção três revelou-nos um certo descompasso entre a percepção das professoras e as ações propostas pela gestão educacional; enquanto a gestão desenvolveu mecanismos para viabilizar a participação de professores, professoras e demais profissionais da educação para o desenvolvimento da educação pública de qualidade referenciada socialmente⁸⁰, as professoras não demonstraram compreender e participar desta proposta. Acreditamos que a falta de uma outra cultura de formação em serviço e trabalho coletivo no contexto de uma gestão democrática possa ter impossibilitado às docentes outra percepção da maneira como a SME propusera seu trabalho.

As contradições presentes entre a preparação para os exames, cujas pressões ocorrem em maior ou menor grau, e a proibição de que as docentes atuem durante a aplicação da prova necessitam ser reconhecidas pelas professoras que parecem ignorá-las. Se davam por satisfeitas a informação de que não poderiam ficar na sala, pois “O MEC proíbe”. Algumas docentes afirmaram que não entendiam os motivos de não poderem sequer ver a prova, pois ao conhecer o seu teor, poderiam preparar melhor as crianças. Ou seja, as professoras, muitas vezes, não confrontam as ordens que as proíbem de tomar conhecimento e participar da aplicação do exame, mas se colocam à disposição para treinar ainda mais as crianças.

A maioria delas afirmou que não utiliza os resultados da Prova Brasil para planejar o trabalho docente, pois a divulgação deles chega a ser feita um ano após a sua realização, então esta prova em nada colabora com a aprendizagem de sua turma que a ela foi submetida. E ainda, todo o ano letivo as possibilidades de aprendizagens em Ciências, História, Geografia, Artes ficam comprometidas, ou nulas; mas corroboraram a determinação “que vem de cima” e continuam realizando a preparação para o exame. Assim sendo, o propósito do trabalho docente pareceu ter se perdido em meio a tanto exame, teste, exclusão, imposição: as professoras, muitas vezes, alienadas do verdadeiro sentido de seu ofício.

E aqui se faz oportuno retomar a tese que orientou esta pesquisa: As professoras do 5º ano não se veem e não se percebem protagonistas nem condutoras do processo de ensino-aprendizagem e não se posicionam frente às exigências impostas pelo Estado no sentido de garantir bons resultados nos exames externos. Destarte, a aula, o processo ensino-aprendizagem, o ir à escola, se limitam à preparação para o exame. Assim, as docentes – sujeitos deste estudo, muitas vezes, se deixam levar pelas decisões do Estado acerca da utilização da avaliação para a obtenção de bons resultados externos. A avaliação não é vista como um

⁸⁰ Conforme texto legais e orientadores citados ao longo deste relatório.

processo de acompanhamento, intervenção e redirecionamento do ensino e da aprendizagem; mas, um instrumento classificatório, ranqueador e selecionador.

Podemos afirmar que realmente as professoras não percebiam as ações propostas pela gestão daquele período como possibilidade de se tornarem protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Embora várias ações tenham ocorrido, inclusive no espaço escolar, as professoras pesquisadas não fizeram menção nenhuma sobre as ações empreendidas pela SME acerca das orientações e discussões sobre o PPP, sobre a participação democrática e sobre as avaliações externas, dentre outras.

Reiteramos que a avaliação, seja ela da aprendizagem, seja ela externa – no nosso caso a Prova Brasil – não se trata de um ingênuo instrumento, um “pedaço de papel” onde cada respondente registra o que o professor ou a professora lhe ensinou e depois exigiu a devolutiva, testando as aprendizagens. Avaliar não é um momento isolado, nem uma situação ingênua, é rica oportunidade de acompanhar as aprendizagens e identificar as não aprendizagens.

Almejamos avaliações que realmente investiguem e explicitem a essência do aprendizado, deixando assim, de se fundamentar na aparência do que possa ter sido efetivamente aprendido. Necessitamos de avaliações formativas. E percebemos profunda aproximação destas com a Pedagogia Histórico-Crítica. Assim, esta pedagogia nos traz valiosa contribuição, uma vez que, na prática social inicial realiza-se a avaliação diagnóstica e seus resultados se tornam parâmetros para fomentar o ensino, de modo que seja vista como um meio de problematização do que ainda não tenha sido aprendido, redirecionando e indicando novas práticas docentes e discentes que ultrapassem a mera emissão de notas e “sentenças” de fracassos e/ou sucessos escolares. Por meio da avaliação assumida no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica, acompanha-se as novas aprendizagens, reiniciando a prática social na busca constante das aprendizagens, num processo contínuo, lembrando ainda que os resultados das avaliações não sejam finais, fatalistas, sentenciosos e imutáveis, mas provisórios e importantes indicadores dos caminhos a percorrermos.

Para que nasça uma outra possibilidade, para que outras vias sejam possíveis, observamos ser essencial que o trabalho de professores e professoras assuma o quanto antes outra postura, que ocupe de fato, o espaço que por direito, formação e competência cabe aos e às docentes; sob pena de permanecerem rico instrumento do capitalismo para reproduzirem o quanto necessário for, mão-de-obra barata, com formação aligeirada e superficial.

Esperamos que esta pesquisa contribua para o aprofundamento de estudos no campo da avaliação, e que colabore também para que se compreenda especialmente que a formação docente necessita contemplar de modo significativo a preparação teórica e metodológica para

que as gerações seguintes tenham melhores condições para avaliar as aprendizagens de seus/suas estudantes.

Nós, professores e professoras somos os/as profissionais que possuem condições para pensar, produzir e conduzir os processos de ensino e aprendizagem no que se refere não só ao cotidiano da sala de aula, mas também as avaliações para o acompanhamento das aprendizagens e as avaliações sistêmicas, externas. É o nosso ofício, especificamente nosso, o fazer docente. Necessário que nos conscientizemos e assumamos o quanto antes nossa função, que é de direito e dever. Não há outra possibilidade, não é mais possível que continuemos a ser bombardeados/as com tanta interferência externa, de organismos internacionais (Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Mundial...). Os paradigmas representados por tal interferência não dão conta de garantir ensino e aprendizagem significativa, substancial, pois incorrem no erro de superficializar e secundarizar os conteúdos clássicos (SAVIANI, 2013), os quais dão importante e decisivo sentido à educação escolarizada formal.

Para Arroyo, além de dar sentido à educação escolar, a defesa dos conteúdos formais tornam-se “[...] um gesto de autodefesa. Mais do que um gesto consequente em defesa do conhecimento socialmente construído” (2013, p. 70), uma vez que:

Somos o que ensinamos. Nossa autoimagem está colada aos conteúdos do nosso magistério. Essa imagem será mais fechada se os conteúdos se fecham, será mais aberta se os conteúdos se abrem. As propostas inovadoras situam a inovação nesse movimento de quebra das fronteiras entre as áreas do conhecimento, no movimento de transdisciplinaridade, de uma visão mais totalizante do conhecimento e da cultura. A questão não é secundarizar o conhecimento socialmente construído, mas incorporar dimensões perdidas, visões alargadas, sensibilidades novas para dimensões do humano secundarizadas. Alargar nossa docência nas fronteiras em que se alargou o direito à Educação Básica (ARROYO, 2013, p. 71).

Estamos certas de que o caminho é árduo, mas essencial, e precisamos sempre nos lembrar que somos capazes e temos condições de chamar a nós, a responsabilidade fundamental para que tenhamos a educação de nossos sonhos, com avaliações que promovam os sujeitos, aperfeiçoando suas aprendizagens. E somos capazes, e fazemos nossas, as palavras de Arroyo: “O fato da escola, sobretudo pública, de seus profissionais serem tão criticados é sinal de que incomodam, estão vivos” (ARROYO, 2011, p. 12).

E de posse desta vitalidade que nos é peculiar, fazemos uma pausa, mas nos recusamos a um ponto final. Ciente somos de que ainda necessitamos nos debruçar sobre a temática em estudo. Pretendemos dar sequência a nossas pesquisas e estudos especialmente no que se refere à formação inicial de professores e professoras avaliadores/as.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 1235, p. 1153-1174, out.-dez, 2013.

ANDREWS, Christina W.; VRIES, Michiel S. de. Pobreza e municipalização da educação: análise dos resultados do Ideb (2005-2009). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 826-847, set./dez, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/10.pdf>> Acesso em: 09 nov. 2018.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ASSIS, Renata Machado de. *O Ideb nas escolas da rede municipal de ensino de Jataí-GO: qualidade, avaliação e interferências*. 2014. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa. A pedagogia histórico-crítica no estado do Paraná: continuidades e rupturas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 37-57. (Coleção educação contemporânea).

BARRIGA, Ángel Días. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 5. ed. Petrópolis: DP&A Editora, 2008. p. 43-66.

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 01-36. (Coleção educação contemporânea).

BERBÉCHKINA, Z.; ZÉRKINE, D.; JÁKOVLEVA, L. *Que é o materialismo histórico?* Tradução de I. Chaláguina. Revisão de Paula Costa do Campo Milakova. Moscovo: Edições Progresso, 1987.

BERTAGNA, Regiane Helena; MELLO, Liliane Riberio de; POLATO, Amanda. Política e avaliação educacional: aproximações. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 2, p. 244-261, 2014. <https://doi.org/10.14244/19827199904>

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knoop. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

BOTTOMORE, Tom. (Editor). *Dicionário do pensamento marxista*. Trad. Waltensir Dutra. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *Estrutura e funcionamento do ensino*. 2. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Avercamp, 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Proposta de Emenda à Constituição – PEC 241, de 2016. *Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências*. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1495741&filename=Tramitacao-PEC+241/2016>. Acesso: 12 de out. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>> Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 maio 2017.

BRASIL. Resolução Conselho Nacional de Educação – CNE-CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 01 maio 2017.

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, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC (s/d). *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, MEC.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Parecer CNE/CP Nº 8/2012, de 30 de maio de 2012. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 de maio de 2012. Seção 1, p. 33.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. *Prova Brasil* – apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>> Acesso em: 07 set. 2018

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024* [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. –Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Disponível em: <<http://www.observatoriopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf> Acesso em: 24 out. 2018.

BRASIL. Portaria Normativa nº 20, de 13 de Outubro de 2016. *Dispõe sobre o procedimento de redução de vagas de cursos de graduação, ofertados por Instituições de Ensino Superior - IES integrantes do Sistema Federal de Ensino, e altera a Portaria Normativa nº 10, de 6 de maio de 2016*. Ministério da Educação. Brasília: DF, 2016.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2017.

CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. *Recomendações para a organização e a dinâmica da reunião sobre o Projeto Político-Pedagógico das Unidades Escolares da Rede Municipal, no dia 12 de abril de 2014*. Uberlândia, [2014?], 2 p. Texto impresso.

CHARLOT, Bernard. *Da relação como saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAVES, Sandramara Mathias. *A avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades*. 2003. 117 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL. *Por que a docência não atrai*. 22 de novembro de 2012. p. 1-4. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/11342-por-que-a-docencia-nao-atrai.html>>. Acesso em: 01 maio 2017.

CORTEZ, Elizena Durvalina de Souza. *Repercussões na avaliação externa na escola: a Prova Brasil na percepção de professores*. 2016. 229 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

COSTA, Ildenice Lima. *As concepções e práticas avaliativas em Matemática de um grupo de professores do 5º ano do Ensino Fundamental e suas relações com a Prova Brasil*. 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

COSTA, Simone Freitas Pereira. *Concepções de Avaliação da Aprendizagem: um balanço de produções no período de 1999 a 2008*. 2010. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002. Disponível em: <
<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25486/14810>> Acesso em: 16 nov. 2018.

DESLANDES, Suely Ferreira. Trabalho de campo: construção de dados qualitativos e quantitativos. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. (Org.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. p. 157-184.

DUARTE, Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea)

EBY, Frederick. *História da educação moderna*. Rio de Janeiro/Porto Alegre/São Paulo: Globo, 1962.

ESCOLA MUNICIPAL ANA TEBEROSKY. *Projeto Político-Pedagógico*. Uberlândia, 2014. 34 p.

ESCOLA MUNICIPAL EMILIA FERREIRO. *Projeto Político-Pedagógico*. Uberlândia, 2015. 77 p.

ESCOLA MUNICIPAL JUSSARA HOFFMANN. *Projeto Político-Pedagógico*. Uberlândia, 2014. 58 p.

ESCOLA MUNICIPAL KARL MARX. *Projeto Político-Pedagógico*. Uberlândia, 2016. 166 p.

ESCOLA MUNICIPAL LUIZ CARLOS DE FREITAS. *Projeto Político-Pedagógico*. Uberlândia, 2016. 171 p.

ESCOLA MUNICIPAL MARIA MONTESSORI. *Projeto Político-Pedagógico*. Uberlândia, 2016. 51 p.

ESCOLA MUNICIPAL MARIA TERESA ESTEBAN. *Projeto Político-Pedagógico*. Uberlândia, 2014. 162 p.

ESCOLA MUNICIPAL MIGUEL ARROYO. *Projeto Político-Pedagógico*. Uberlândia, 2016. 56 p.

ESCOLA MUNICIPAL PAULO FREIRE. *Projeto Político-Pedagógico*. Uberlândia, 2016. 96 p.

ESCOLA MUNICIPAL SELMA GARRIDO PIMENTA. *Projeto Político-Pedagógico*. Uberlândia, 2015. 232 p.

ESTEBAN, Maria Teresa. Pedagogia de projetos: entrelaçando e ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFMANN,

Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010 p. 83-94.

ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra?* Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 2. ed. Petrópolis: De Petrus et Alii, 2013.

FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: UNESP, 2009.

FERNANDES, Domingos. *Perspectivas Contemporâneas em avaliação para As, e Das, aprendizagens*. Uberlândia, 21 a 25 de nov. de 2016. Curso ministrado na Universidade Federal de Uberlândia.

FERNANDES, Claudia de O. O que a escola pode fazer com os resultados dos testes externos? In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). *Avaliação: interações com o trabalho pedagógico*. São Paulo: Papyrus, 2017. p. 115-126.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensões normativa, pedagógica e educativa*. Campinas: Autores Associados, 2007 (Coleção educação contemporânea).

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. 8. reimp. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, abr. 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. 11. ed. 3. reimp. Campinas: Papyrus, 2014a. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. *Pro-Posições*, v. 16, n. 3, p. 111 - 144 – set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2330/48_dossie_freitaslc_1.pdf> Acesso em 17 ago. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, dez. 2014b. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401085&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 jan. 2019.
<http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Fronteiras Educacionais).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 23).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do compromisso: América Latina e Educação Popular*. Organização, notas e supervisão das traduções Ana Maria Araújo Freire. Trad.: Lílian Contreira e Miriam Xavier de Oliveira. Indaiatuba: Villa das Letras, 2008. v. 2.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 5. ed. Petrópolis: DP&A Editora, 2008. p. 25-42.

GASPARIN, JOÃO Luiz. *Uma didática para a Pedagogia-Histórico Crítica*. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GONZALEZ REY, Fernando L. Diferentes abordagens para a pesquisa qualitativa; fundamentos epistemológicos. In: GONZALEZ REY, Fernando L. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. Tradução Aristides F. Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 1-51.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KAMIMURA, Ana Lúcia Martins. *O Projeto Político-Pedagógico – PPP e sua construção contemplando a diversidade de sujeitos de direitos envolvidos neste processo*. Uberlândia, [2014?] 2 p. Texto impresso.

KARP, Stan. Desafiar a reforma escolar empresarial... e dez sinais esperançosos de resistência. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 431-454, abr./jun. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a06v33n119.pdf> > Acesso em: 22 nov. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200006>

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNIO, José Carlos. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.rbep.Inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/630/610>> Acesso em: 28 out. 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Sobre notas escolares: distorções e possibilidades*. São Paulo: Cortez, 2014.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2014.

MACHADO, Célia Maria Borges et al. Formação contínua, em serviço e em rede: o papel do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz na gestão 2013-2016. In: NOVAIS, Gercina Santana; NUNES, Silma do Carmo (Org.). *Rede pública pelo direito de ensinar e de aprender: experiências coletivas de políticas públicas*. Uberlândia: Regência e Arte Editora: 2017. Recurso digital. p. 81-104.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira de; PAGNONCELLI, Claudia. A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – PR. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 59-83. (Coleção educação contemporânea).

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

MARTINS, Priscila de Paulo Uliam. *Políticas públicas de avaliação na perspectiva docente: desdobramentos da Provinha Brasil, Prova Brasil e Saresp para o trabalho de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. 2. ed. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução, apresentação e notas: Jesus Ranieri. 4. reimp. São Paulo: Boitempo, 2010a.

MARX, Karl. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. Tradução: Mario Duayer, Nélio Schneider (colaboração de Alice Helga Werner e Rudiger Hoffman). São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. (Coleção Marx-Engels).

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política – Livro I: o processo de produção do capital*. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. (Marx-Engels).

MENDES, Olenir Maria. *Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação*. 2006. 214 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MENDES, Olenir Maria (Org.). *Relatório de Pesquisa Fapemig: A produção da qualidade a partir da política de avaliação sistêmica mineira nas Redes Municipais de Uberlândia e Ituiutaba*. Gepae, FE-UFU. 2016 (não publicado).

MENDES, Olenir Maria et al. (Org.). *Pesquisa coletiva, avaliação externa e qualidade da escola pública*. Curitiba: CRV, 2018.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho).

MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. Tradução: Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. Métodos, técnicas e relações em triangulação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. (Org.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. p. 71-103.
<https://doi.org/10.7476/9788575415474>

MUZZI, Luiza. Apagão – Baixa procura e evasão acendem alerta em licenciaturas na UFMG. *O Tempo – Cidades*. 2015. p. 1-4. Disponível em: <<http://www.otempo.com.br/cidades/baixa-procura-e-evas%C3%A3o-acendem-alerta-em-licenciaturas-na-ufmg-1.1040448>> Acesso em: 06 maio 2017.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

NOVAIS, Gercina Santana; SILVA, Gizelda Costa; NUNES, Silma do Carmo (Org.). *Ações e resultados da educação – Política Pública em Movimento (janeiro de 2013 a julho de 2016)*. Relatório sobre ações e resultados da Secretaria Municipal de Educação (2013 a 2016). Uberlândia – MG, 2016. 329 fls. Impresso.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A educação básica e o PNE/2011-2020 Políticas de avaliação democrática. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 4, n. 6, p. 91-108, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/71/63>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

PESTANA, Maria Inês. Trajetória do SAEB: criação, amadurecimento e desafios. *Em Aberto*. v. 29, n. 96, p. 71-84, maio/ago. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RATIER, Rodrigo. Ser professor: uma escolha de poucos. *Nova Escola*, 2010. p. 1-5. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/444/ser-professor-escolha-poucos-docencia-atratividade-carreira-vestibular-pedagogia-licenciatura>>. Acesso em: 01 maio 2017.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REBELATTO, Durlei Maria Bernardon. Qualidade na educação e gestão escolar: ordenamentos, políticas e práticas. In: NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual (Org.). *Qualidade da educação no ensino fundamental: entre políticas e a (ex)tensão do tema na escola pública*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015. p. 177-204.

RIBEIRO, Andréa Porto et al. Projeto de Pesquisa e de Intervenção: compreendendo os resultados educacionais das unidades escolares. In: NOVAIS, Gercina Santana; NUNES, Silma do Carmo (Org.). *Rede pública pelo direito de ensinar e de aprender: experiências coletivas de políticas públicas*. Uberlândia: Regência e Arte Editora: 2017. Recurso digital. p. 55-80.

RICHTER, Leonice Matilde. *Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal*. 2015. 452 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSTIROLA, Camila Regina. A Prova Brasil e a instituição de uma política de *accountability* na educação básica. In: NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual (Org.). *Qualidade da educação no ensino fundamental: entre políticas e a (ex)tensão do tema na escola pública*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015. p. 205-235.

SALA DE IMPRENSA – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações apresenta nova interface. Disponível em: <<http://www.ibict.br/Sala-de-Imprensa/noticias/2015/biblioteca-digital-brasileira-de-teses-e-dissertacoes-apresenta-nova-interface>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

SANTOS, César Sátiro dos. *Ensino de Ciências: abordagem Histórico-Crítica*. 2. ed. rev. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2012.

SANTOS, Lindomar Barros dos; COSTA, Simone Freitas Pereira. O Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia-Licenciatura: o que se ensina e o que se aprende (?) – fragilização dos conteúdos. In: IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2011, Goiânia – Go. *Anais...*, 2011. p. 1-16. Disponível em: <<http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/146-297-4-SM.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2017.

SARTOREL, Aline. *Prova Brasil: significações e influências na organização da escola e no trabalho docente*. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo) v. 5.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica – Verbete*. [2002?]. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm>. Acesso em: 27 mar. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 223-274.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC*. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Autores Associados, jan./abr. 2009a, v. 14, n. 40. p. 143-155. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em: 21 out. 2018.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. *Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional*. 5. ed. rev. ampliada. Campinas: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

SCALCON, Suze. *À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea).

SCHEIBE, Leda. A compreensão histórico-crítica da educação. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. (Org.). *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 167-179.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Tereza Gonzaga; MARI, Flávia Alexandra de Oliveira Torres. Avaliação de escolas do ensino básico. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). *Avaliação de escolas e universidades*. Campinas: Komedi, 2003. p. 59-92. (Série avaliação: construindo o campo e a crítica).

SORDI, Mara Regina Lemes de. A avaliação da qualidade da escola pública: a titularidade dos atores no processo e as consequências do descarte de seus saberes. In: FREITAS, Luiz Carlos et al. (Org.). *Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2012. p. 157-169.

SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização participativa. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013. Disponível em: <

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/263/440> >. Acesso em: 9 fev. 2017.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. *Avaliação da aprendizagem: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990*. 1994. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 1994.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 94, p. 43-49, ago. 1995.

SOUZA, Edinilsa Ramos de et al. Construção dos instrumentos qualitativos e quantitativos. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. (Org.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. p. 133-156.

UBERLÂNDIA. Lei nº 11.444, de 24 de julho de 2013. Institui a Rede Pública Municipal pelo direito de ensinar e de aprender no Município de Uberlândia e dá outras providências. *Diário oficial do Município de Uberlândia*, Uberlândia, MG, 26 de julho de 2013a. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/9242.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2016.

UBERLÂNDIA. Lei nº 12.209, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. *Diário oficial do Município de Uberlândia*, Uberlândia, MG, 26 de junho de 2015. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/13335.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2016.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação - SME. **Carta aos/às Professores/as e Equipe Gestora das Escolas Municipais de Uberlândia, Assistentes de Serviços Administrativos (ASA's), Oficiais Administrativos, Alunos/as, Pais, Mães ou outros(as) responsáveis**. Uberlândia, MG, 2016, 3 p. PDF.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação - SME. *Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente*. Uberlândia, MG, 2013b, 9 p. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/9241.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2016.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação - SME. *Carta de Princípios Político-Pedagógicos das escolas de Rede Municipal de Ensino de Uberlândia*. Uberlândia, MG, 2003. 17 p. Disponível em: <http://www.nepecc.fae.fi.ufu.br/PDF/343_cartarme.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2016.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação - SME. Instrução normativa SME Nº 001/2014. Estabelece critérios para o cumprimento do Módulo II e do Dia de Formação Continuada – DFC – dos servidores ocupantes dos cargos de Professor e Especialista de Educação de que trata a Lei Complementar nº 347, de 20 de fevereiro de 2004 e suas... *Diário Oficial do Município*, Uberlândia, MG, 9 out. 2014. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/12716.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação - SME. *Plano de ação dos (as) profissionais por ano de ensino-PAPAE*. Uberlândia, MG, (S/D), 6 p. PDF.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar*. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000. (Cadernos pedagógicos do Libertad, v. 3)

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2006. (Cadernos pedagógicos do Libertad, v. 1).

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora*. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2013. (Coleção Cadernos pedagógicos do Libertad, v. 6)

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação de sistemas e outras avaliações em larga escala. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). *Questões de avaliação educacional*. Campinas: Komedi, 2003. p. 147-166. (Série avaliação: construindo o campo e a crítica).

VIEIRA, Raquel Arrieiro. *Políticas de avaliação em larga escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas de Viçosa-MG*. 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2014.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Contribuições do porta-fólio para a organização do trabalho pedagógico. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 23, p. 137 – 152, jan./jun. 2001. Disponível

em:<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1075/1075.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. *Linhas críticas*, v. 12, n. 22. p. 159, jan./jun. 2001a. ISSN 1981-0431 Disponível em: <

http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9269/1/ARTIGO_AvaliacaoFormativaFormacao.pdf> Acesso em: 25 nov. 2018.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Compreendendo a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, Maria Benigna de Freitas (Org.). *Avaliação formativa: práticas inovadoras*. Campinas: Papyrus, 2011. p. 13-42. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

APÊNDICES

APÊNDICE A – Resumo do Projeto de Pesquisa

TÍTULO DA PESQUISA: Avaliação na Rede Municipal de Educação de Uberlândia – MG: olhares e práticas presentes no cotidiano escolar

Orientadora: Professora Doutora Olenir Maria Mendes

Doutoranda: Simone Freitas Pereira Costa

1. RESUMO:

A partir da pesquisa que estamos realizando, intitulada A produção da qualidade a partir da política de avaliação sistêmica mineira nas Redes Municipais de Uberlândia e Ituiutaba, vinculada ao Gepae – Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional, desenvolvida desde 2012 percebemos a necessidade de lançar um olhar mais estreito às práticas avaliativas na Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG, no intuito de compreender o lugar que a avaliação ocupa na escola. Esta necessidade surgiu a partir da compreensão que a avaliação para as aprendizagens muitas vezes disputa espaço com as avaliações externas, especialmente a Prova Brasil, já que esta se faz presença constante no cotidiano da escola.

Desse modo, a pesquisa presentemente proposta se orienta pelas seguintes questões: Qual o lugar da avaliação na rede municipal em unidades escolares do município de Uberlândia-MG, em tempos de Prova Brasil? Como os professores e as professoras dos anos escolares que vivenciam as avaliações externas, como é o caso do 5º ano, percebem e realizam avaliações para as aprendizagens? Quais influências sofrem as práticas cotidianas das avaliações em larga escala? Para viabilizar a realização da pesquisa proposta por meio deste projeto, nos pautaremos tanto em dispositivos legais que direcionam práticas avaliativas, quanto balizaremos nosso estudo em autores e autoras pesquisadores/as da avaliação da aprendizagem, dentre os/as quais: Luckesi (2011, 2008); Perrenoud (1999), Hoffmann (1998, 2004, 2010), Chaves (2003), Sousa (1994), Vianna (1999). A pesquisa será desenvolvida em dois momentos: 1º levantamento de todas as escolas da Rede dos 5ºs anos para conhecer PPPs e aplicação dos questionários para mapear as práticas avaliativas encontradas por meio das descrições nos questionários.

No 2º momento entrevistaremos docentes que aceitem participar da pesquisa.

Palavras-chave: Avaliação externa. Práticas docentes. Avaliação formativa.

APÊNDICE B – Termo de Autorização para a realização da pesquisa – Diretoras/Diretores



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

E-Mail : ppged@faced.ufu.br

Av. João Naves de Ávila, nº 2121 – Campus Stª Mônica – Bloco “G”. CEP 38.400-092 – Uberlândia/MG. Telefax: (034)3239 4212

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA – DIRETORAS/DIRETORES

Uberlândia, _____, _____, _____.

Senhora Diretora / Senhor Diretor,

Nós iremos desenvolver o projeto de pesquisa "Avaliação na Rede Municipal de Educação de Uberlândia -MG: olhares e práticas presentes no cotidiano escolar" com docentes e discentes dos 5^{os} anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os responsáveis pelo desenvolvimento desse projeto são Olenir Maria Mendes e Simone Freitas Pereira Costa.

Os objetivos são:

- Compreender o lugar da Avaliação na Rede municipal em unidades escolares do Município de Uberlândia-MG. em tempos de Prova Brasil, explicitando de que modo os professores e as professoras do 5º ano percebem e realizam avaliações para as aprendizagens.
- Entender o lugar que a avaliação ocupa nos documentos legais do Município de Uberlândia.
- Verificar como a avaliação é apresentada nos documentos legais municipais.
- Constatar como se dá o processo avaliativo nas turmas de 5º ano a partir das orientações da Secretaria Municipal de Educação.
- Clarificar de que modo as orientações instituídas pela Secretaria Municipal de Educação chegam à escola.
- Observar de que modo a avaliação externa, especificamente a Prova Brasil, afeta as práticas avaliativas docentes.
- Analisar como as aprendizagens das alunas e dos alunos são avaliadas.
- Apreender o que motiva as escolhas metodológicas para que as professoras e os professores avaliem suas alunas e seus alunos.
- Explicitar o que professoras e professores aprendem/ensinam, a partir dos resultados da Prova Brasil.
- Refletir de que modo professoras e professores tratam os resultados da Prova Brasil.

Para desenvolver esse projeto nós utilizaremos como metodologia:



- Pesquisa qualitativa; utilizando o estudo de campo.
- No caso do desenvolvimento inicial desse projeto recorreremos ao tipo de pesquisa documental. Analisaremos documentos legais do Município de Uberlândia sobre a normatização das orientações de procedimentos avaliativos a serem efetivados na escola. Também serão analisados os seguintes documentos: Lei nº 11.444 de 24 de julho de 2013, que institui a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender no Município de Uberlândia. Ainda serão analisados os Projetos Políticos-Pedagógicos das unidades de ensino contempladas para a realização da pesquisa – os quais pedimos que nos autorize a ter acesso ao PPP de sua escola.
- Neste trabalho, procederemos ainda ao estudo bibliográfico.
- Coletaremos os dados com professores/as por meio de questionários.
- Será utilizado ainda, entrevistas com docentes para que seja possível maior interação com professoras e professores que atuam no 5o ano na Rede Municipal de Educação de Uberlândia.
- Realizaremos grupo focal com alunas e alunos.

Assim que analisarmos os dados da gravação fonética/filmagem, as mesmas serão desgravadas. Nós pretendemos buscar alguns dados da nossa pesquisa na sua Instituição e, para isso, precisamos de sua autorização para obter esses dados. No final da pesquisa nós iremos publicar em revistas de interesse acadêmico e garantimos o sigilo de sua Instituição/Empresa.

A senhora / o senhor não terá nenhum prejuízo com a pesquisa e com os resultados obtidos pela mesma, assim como não terá nenhum ganho financeiro de nossa parte. O projeto foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) e nós nos comprometemos em atender à Resolução 466/12/Conselho Nacional de Saúde. Junto a esta autorização, a senhora/o senhor está recebendo cópia do Parecer do Projeto emitido pelo CEP/UFU.

A sua autorização será muito útil para a nossa pesquisa e nos será de grande valia.

Certa de seu apoio e concessão desta autorização, agradeço.

Simone Freitas Pereira Costa
Discente do Doutorado em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Uberlândia

Assinatura – Diretora / Diretor da Escola

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ORIENTADORA EDUCACIONAL

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “Avaliação na Rede Municipal de Educação de Uberlândia –MG: olhares e práticas presentes no cotidiano escolar”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Profa. Dra. Olenir Maria Mendes e Simone Freitas Pereira Costa.

Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender o lugar da avaliação na Rede municipal em unidades escolares do município de Uberlândia-MG, em tempos de Prova Brasil, explicitando de que modo os professores e as professoras do 5º ano percebem e realizam avaliações para as aprendizagens.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Simone Freitas Pereira Costa, na própria Unidade Acadêmica da orientadora educacional participante, antes da realização das entrevistas.

Na sua participação você, professora dos Anos Iniciais e orientadora educacional da rede municipal de educação de Uberlândia-MG, concederá entrevista, que será gravada em áudio. Após a transcrição das gravações para a pesquisa, elas serão desgravadas.

Em nenhum momento você será identificado/a. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

O único risco consiste na remota possibilidade de ser identificada. Entretanto, a referência aos sujeitos, tanto no texto da dissertação quanto em publicações recorrentes ocorrerá de modo codificado, de acordo com os princípios éticos estabelecidos para pesquisas com seres humanos. Por outro lado, destacamos como benefício, que a narrativa da orientadora educacional, por meio das entrevistas reflexivas, é fonte e instrumento adequado para permitir uma participação consciente dos sujeitos que contribuirão com essa investigação, podendo suscitar neles também a reflexão sobre a temática da pesquisa e, conseqüentemente, sobre suas próprias práticas.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Profa. Dra. Olenir Maria Mendes – Faculdade de Educação/UFU, telefone (34) 3239-4163, endereço Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, sala 107, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100 ou Simone Freitas Pereira Costa, Rua Tomaz Falbo, nº 40, Ed. Finott, apto 202, CEP.: 38408-108. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: (34) 3239-4131.

Uberlândia, de de 2016.

Assinatura das pesquisadoras

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecida(o).

Participante da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOCENTES

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “Avaliação na Rede Municipal de Educação de Uberlândia –MG: olhares e práticas presentes no cotidiano escolar”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Profa. Dra. Olenir Maria Mendes e Simone Freitas Pereira Costa.

Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender o lugar da Avaliação na Rede municipal em unidades escolares do Município de Uberlândia-MG, em tempos de Prova Brasil, explicitando de que modo os professores e as professoras do 5º ano percebem e realizam avaliações para as aprendizagens.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Simone Freitas Pereira Costa, na própria Unidade Acadêmica do docente participante, antes da realização das entrevistas.

Na sua participação você, professor/a do 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG, responderá ao questionário, participará de grupo focal que será gravado em vídeo e áudio, e concederá entrevista, que será gravada em áudio. Após a transcrição das gravações para a pesquisa, elas serão desgravadas.

Em nenhum momento você será identificado/a. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

O único risco consiste na remota possibilidade de ser identificado/a. Entretanto, a referência aos sujeitos, tanto no texto da dissertação quanto em publicações recorrentes ocorrerá de modo codificado, de acordo com os princípios éticos estabelecidos para pesquisas com seres humanos. Por outro lado, destacamos como benefício, que a narrativa dos/as professores/as, por meio das entrevistas reflexivas, é fonte e instrumento adequado para permitir uma participação consciente dos/as docentes que contribuirão com essa investigação, podendo suscitar neles também a reflexão sobre a temática da pesquisa e, conseqüentemente, sobre suas próprias práticas.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Profa. Dra. Olenir Maria Mendes – Faculdade de Educação/UFU, telefone (34) 3239-4163, endereço Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, sala 107, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100 ou Simone Freitas Pereira Costa, Rua Tomaz Falbo, nº 40, Ed. Finott, apto 202, CEP.: 38408-108. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: (34) 3239-4131.

Uberlândia, de de 2015.

Assinatura das pesquisadoras

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecida(o).

Participante da pesquisa

APÊNDICE D – Questionário - Docentes

QUESTIONÁRIO – DOCENTES

Título da Pesquisa: Avaliação na Rede Municipal de Educação de Uberlândia –MG: olhares e práticas presentes no cotidiano escolar

Prezada Professora, Prezado Professor,

Essa pesquisa visa compreender o lugar da Avaliação na Rede municipal em unidades escolares do Município de Uberlândia-MG, em tempos de Prova Brasil, explicitando de que modo os professores e as professoras do 5º ano percebem e realizam avaliações para as aprendizagens. Para tanto, sua colaboração é fundamental e pedimos que responda este questionário em sua totalidade. Sua identidade será mantida em sigilo.

Agradecemos sua colaboração e disponibilidade.

1. Nome: _____
2. Sexo: () Feminino () Masculino
3. Idade: () Até 21 anos () De 22 a 30 anos () De 31 a 40 anos
() De 41 a 50 anos () De 51 a 59 anos () 60 anos ou mais
4. Escola: _____
5. Qual a sua formação inicial? _____
6. Você possui especialização? Se sim, em que?

7. Você cursou pós-graduação? Se sim, qual? _____
8. Há quantos anos atua na docência? _____
9. Há quantos anos atua na docência no 5º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

10. Em se tratando da Prova Brasil, você foi professor/a titular em anos de realização desta avaliação, para estudantes do 5º ano? Se sim, você já vivenciou o cotidiano de turmas de 5º ano em quantas edições da Prova Brasil?

11. Quais tipos de avaliação presentes em suas práticas?

12. Considera suas práticas avaliativas como sendo formativas? Justifique sua resposta:

13. A Prova Brasil, sendo uma avaliação externa, contribui para a realização de avaliações para as aprendizagens de seus alunos e de suas alunas? Explique:

14. De que modo as orientações instituídas pela Secretaria Municipal de Educação, no que se refere à avaliação para as aprendizagens chegam à escola?

15. O que motiva suas escolhas metodológicas para avaliar seus/suas estudantes?

Muito grata por você participar desta pesquisa.

Simone Freitas Pereira Costa – UFU.

APÊNDICE E – Roteiro da entrevista com a Orientadora Educacional

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A ORIENTADORA EDUCACIONAL

Cemepe

Entrevistada:

Data da entrevista:

Horário:

Local:

Duração:

1. Qual é a sua formação, experiência docente, há quanto tempo atua como Orientadora Educacional?
2. Fale um pouco sobre o Cemepe. Podemos dizer que é o órgão responsável por orientar o trabalho docente? É por meio do Cemepe que são dadas as orientações didático-pedagógicas às escolas?
3. Como tais orientações chegam às professoras e aos professores dos quintos anos?
4. Em se tratado das avaliações para as aprendizagens realizadas nas turmas de 5º ano, a Secretaria Municipal de Educação envia orientações ao corpo docente deste ano de ensino? Há parâmetros, estrutura de avaliações, enfim... o Cemepe orienta as elaborações das avaliações e as pontuações de cada instrumento avaliativo? Se sim, de que modo estas orientações chegam às docentes e aos docentes?
5. De acordo com o site do Cemepe, “**O Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz** é uma instituição de ensino com o objetivo de executar as atividades de formação continuada dos professores municipais e demais profissionais da educação.” Como ocorre a formação das docentes e dos docentes dos quintos anos no que se refere à avaliação externa (Prova Brasil) e avaliação para as aprendizagens?
6. Sobre o Diário Eletrônico, gostaria que você falasse sobre sua implantação, o modo que as/os docentes foram preparados/as para utilizar este sistema; e ainda: a partir do Diário Eletrônico, é possível acompanhar o desempenho das estudantes e dos estudantes? Fale um pouco sobre os aspectos que considerar relevantes sobre o Diário Eletrônico.

7. Atualmente, a carga horária das/dos docentes do 5º ano (Professor/a Regente I – certo?) em sala de aula é 16 horas semanais. Você poderia me dizer o que levou a Secretaria Municipal de Educação a alterar esta carga horária? Em sua concepção: esta mudança foi positiva? Explique:

8. Agradeço sua disponibilidade em me atender e colaborar com esta pesquisa. Gostaria de acrescentar algo mais?

APÊNDICE F – Roteiro da entrevista com Docentes**ROTEIRO DA ENTREVISTA COM DOCENTES****Título da Pesquisa:**

Avaliação na Rede Municipal de Educação de Uberlândia –MG: olhares e práticas presentes no cotidiano escolar

Unidade de ensino:

Docente:

Data da entrevista:

Horário:

Local:

Duração:

1. Como você definiria a avaliação da aprendizagem?
2. Qual a importância da avaliação para a aprendizagem das/os alunas/os na sua concepção?
3. Em sua perspectiva, o que é a avaliação formativa?
4. Você realiza a avaliação formativa com seus alunos/as? Se sim, o que a/o leva a realiza-la? Se não, por quais motivos?
5. A Prova Brasil interfere na avaliação para as aprendizagens? Se sim, de que modo ocorre esta interferência?
6. Os resultados da Prova Brasil são utilizados como parâmetros para o planejamento do trabalho docente? Se não, justifique. Se sim, como isto acontece?
7. A avaliação externa, no caso a Prova Brasil, interfere de algum modo na realização de práticas avaliativas formativas? Se sim, de que modo?
8. Na sua avaliação: qual é o lugar da avaliação para as aprendizagens em tempos de Prova Brasil?
9. Há orientações oriundas da Secretaria Municipal de Educação para a realização das avaliações para as aprendizagens que você aplica com as/os estudantes? Se sim, de que modo

estas orientações chegam a você? E como se dá o processo avaliativo nas turmas de 5º ano a partir das orientações da Secretaria Municipal de Educação?

10. A implantação do sistema de Diário Eletrônico, alterou de alguma forma seu trabalho? Para você foi uma iniciativa positiva, negativa ou indiferente, da Secretaria Municipal de Educação a criação deste sistema operacional? Comente.

11. Você sofre algum tipo de pressão para que sua escola obtenha bons resultados na Prova Brasil? Se sim, fale um pouco sobre essa situação.

12. Dentre as escolas que, assim como a sua fazem parte do Polo “X”, em 2013 o Ideb de sua escola foi um dos três melhores. Como você analisa esse resultado? Ele expressa a aprendizagem das/os estudantes?

13. O Ideb de 2015 de sua escola foi “X”, e a meta projetada era “Y”, a que você atribui este resultado?

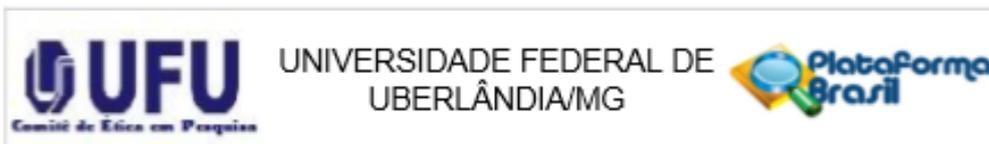
14. Vocês, docentes do 5º ano não aplicam a avaliação, como é isso? Você, no dia da avaliação externa sequer pode se aproximar da sala de aula. Como é isso para você?

15. Em se tratando de sua formação inicial, você considera que o curso que você fez te ofereceu subsídios para avaliar suas/seus estudantes? Justifique:

16. Agradeço sua disponibilidade em nos atender e colaborar com esta pesquisa. Gostaria de acrescentar algo mais?

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Avaliação na Rede Municipal de Educação de Uberlândia MG: olhares e práticas presentes no cotidiano escolar

Pesquisador: Olenir Maria Mendes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53798815.3.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.560.216

Apresentação do Projeto:

Conforme apresenta o protocolo: Este protocolo objetiva refletir sobre "a produção da qualidade a partir da política de avaliação sistêmica mineira nas Redes Municipais de Uberlândia e Ituiutaba, vinculada ao GEPAE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional". Além deste enfoque, é "de interesse do Município de Uberlândia que se realizem pesquisas que venham a contribuir com a garantia do direito ensinar e de aprender neste Município".

Objetivo da Pesquisa:

O protocolo tem como objetivo geral: "compreender o lugar da Avaliação na Rede municipal em unidades escolares do Município de Uberlândia-MG, em tempos de Prova Brasil, explicitando de que modo os professores e as professoras do 5º ano percebem e realizam avaliações para as aprendizagens".

E como objetivos específicos: "entender o lugar que a avaliação ocupa nos documentos legais do Município de Uberlândia, verificar como a avaliação é apresentada nos documentos legais municipais, constatar como se dá o processo avaliativo nas turmas de 5º ano a partir das orientações da Secretaria Municipal de Educação, clarificar de que modo as orientações instituídas pela Secretaria Municipal de Educação chegam à escola, observar de que modo a avaliação externa, especificamente a Prova Brasil, afeta as práticas avaliativas docentes, analisar como as

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 1.550.215

aprendizagens das alunas e dos alunos são avaliadas, apreender o que motiva as escolhas metodológicas para que as professoras e os professores avaliem suas alunas e seus alunos, explicitar o que professoras e professores aprendem/ensinam, a partir dos resultados da Prova Brasil, refletir de que modo professoras e professores tratam os resultados da Prova Brasil”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O protocolo identifica que os riscos são mínimos, mas o anonimato preservará a identidade dos participantes, conforme a Resolução 466/12.

E os benefícios: “contribuir com significativas reflexões acerca do lugar da avaliação nas escolas da Rede Municipal de Uberlândia, bem como sobre os olhares e práticas docentes presentes no processo avaliativo”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo afirma a identidade metodológica da investigação, que será qualitativa. Para isto, os instrumentos de coleta de informações são: “observação direta do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”, no trabalho de campo. Além disto, será efetuada uma análise documental do “Município de Uberlândia sobre a normatização das orientações de procedimentos avaliativos a serem efetivados na escola”. Além disto, a seguinte legislação: “Lei nº 11.444, de 24 de julho de 2013, que institui a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender no Município de Uberlândia”. E também os “Projetos Políticos-Pedagógicos das unidades de ensino contempladas para a realização da pesquisa”.

A coleta de dados se dará por questionários e entrevistas com professores e alunos.

Apresenta o plano de recrutamento dos participantes da pesquisa, com os seus critérios de inclusão e exclusão vinculados aos objetivos da proposta do protocolo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no parecer consubstanciado número 1.516.105, de 18 de Abril de 2016, foram atendidas.

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco “1A”, sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 1.580.218

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Parcial ao CEP/UFU: Dezembro de 2017.

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Dezembro de 2018.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 1.950.216

posicionamento.

• Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_602888.pdf	13/05/2018 10:12:33		Aceito
Outros	REPOSTA_AS_PENDENCIAS.pdf	13/05/2018 10:10:49	Simone Freitas Pereira Costa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISACEP.docx	13/05/2018 10:03:02	Simone Freitas Pereira Costa	Aceito
Outros	Solicitacao_do_pesquisador_para_a_instituicao.pdf	03/03/2018 16:35:05	Simone Freitas Pereira Costa	Aceito
Outros	TERMODECOMPROMISSO.pdf	27/10/2015 15:27:47	Simone Freitas Pereira Costa	Aceito
Outros	JUSTIFICATIVA.docx	26/10/2015 22:03:03	Simone Freitas Pereira Costa	Aceito
Outros	Termo_Assentimento_para_Menor.doc	26/10/2015 22:02:01	Simone Freitas Pereira Costa	Aceito
Outros	TCLE_para_o_responsavel_legal_pelo_menor_sujeito_de_pesquisa.doc	26/10/2015 22:01:17	Simone Freitas Pereira Costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEDOCENTES.doc	26/10/2015 18:54:28	Simone Freitas Pereira Costa	Aceito
Outros	AUTORIZACAO.pdf	26/10/2015 18:46:58	Simone Freitas Pereira Costa	Aceito
Outros	QUESTIONARIODOCENTES.docx	14/10/2015 23:24:01	Simone Freitas Pereira Costa	Aceito
Outros	ROTEIRODEENTREVISTADOCENTES.docx	14/10/2015 22:25:33	Simone Freitas Pereira Costa	Aceito
Outros	ROTEIROGRUPOFOCAL.docx	13/10/2015 18:21:18	Simone Freitas Pereira Costa	Aceito
Outros	LinksdoscurriculosLattesdosMembrosdaEquipeExecutora.docx	13/10/2015 17:40:52	Simone Freitas Pereira Costa	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	05/10/2015 11:57:25	Simone Freitas Pereira Costa	Aceito

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 1.580.216

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLÂNDIA, 23 de Maio de 2016

Assinado por:

Sandra Terezinha de Farias Furtado
(Coordenador)

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br

ANEXO B – Recomendações para a organização e a dinâmica da reunião sobre o PPP



RECOMENDAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO E A DINÂMICA DA REUNIÃO SOBRE O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS UNIDADES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL, NO DIA 12 DE ABRIL DE 2014.

Considerando que a construção da escola pública, democrática e de qualidade social necessita de reflexão permanente sobre os projetos político-pedagógicos das unidades escolares, contemplando quem são os (as) alunos (as) e seus grupos de convivência, os(as) profissionais que atuam nessas unidades e suas opções educacionais, que tipo de gestão é praticada, como se dá a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico, o funcionamento da rede interna e da rede externa à escola, os resultados educacionais, dentre outras questões relativas ao ensino e à aprendizagem; considerando que a reforma curricular deve ser um processo pedagógico democrático, e que não se altera os déficits da educação por decreto; considerando, ainda, que sem a participação efetiva dos(as) profissionais da educação e dos demais membros da unidade escolar não é possível garantir o direito de ensinar e de aprender, apresentamos, a seguir, recomendação para a organização da reunião do dia 12 de abril de 2014.

1º MOMENTO - ANTERIOR AO DIA 12/04/2014

É necessário para este momento, retomar as discussões realizadas no início do ano letivo com todos(as) trabalhadores(as) da unidade escolar e nos módulos com pedagogos/as e professores/as, especialmente os aspectos relativos às ações que constam do Projeto Político - Pedagógico vinculadas à superação das dificuldades para ensinar e aprender que a escola enfrenta em seu dia a dia.

Leituras teóricas de base/apoio para a realização deste trabalho:

- 1) O Projeto Político-Pedagógico – PPP e sua construção, contemplando a diversidade de sujeitos de direitos envolvidos neste processo - Ms Ana Lúcia Martins Kamimura (em anexo).
- 2) Textos:
 - Lei Municipal Nº 11.444, de 24 de julho 2013. Institui a Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender no Município de Uberlândia e dá outras providências;
 - Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente;
 - Carta de Princípios;
 - Ações do Plano de Ação da consulta eleitoral de 2013 da respectiva unidade escolar;
 - Leis Federais: 10.639/03 e 11.645/08;

- Decreto da Consulta Popular 2013;
- Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA;
- Lei Maria da Penha;
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos;
- Vídeo: Rede pelo Direito de Ensinar e de Aprender;
- Vídeo: O Projeto Político Pedagógico e a Gestão Democrática – Vasco Morreto;
- Carta de Compromisso dos (as) Diretores e Vice-diretores (as).

ATENÇÃO: Os textos indicados para leitura encontram-se disponíveis no seguinte endereço eletrônico: <http://www.nteCemepe.com/>, a seguir clique em **Formação Cemepe/PPP**.

2º MOMENTO: dia 12/04/2014

ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS PARA O DIA 12/04/2014

- 1) Reunir todos(as) trabalhadores(as) da unidade escolar para discutir o Projeto Político Pedagógico;
- 2) No grupo maior da escola apresentar sinteticamente o PPP da respectiva unidade escolar;
- 3) Dividir o grupo maior em subgrupos, escolher um coordenador (a), bem como relator (a) para a realização das atividades, com o objetivo de avaliar se o PPP da respectiva unidade escolar contém e, (se não contém é necessário incluir):
 - Princípios da Escola Cidadã; Educação em Direitos Humanos – EDH; Leis Federais 9.394/96, 10.639/03 e 11.645/08; Lei 11.444/13 (Rede Pública Pelo Direito de Ensinar e de Aprender); Princípios da Cidade Educadora, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.
 - Analisar e verificar se há correlação no cronograma de ações do Plano de Gestão 2013-2017 da respectiva unidade escolar com o Projeto Político Pedagógico, Princípios da Escola Cidadã, Educação em Direitos Humanos – EDH, Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, Lei 11.444 (Rede Pública Pelo Direito de Ensinar e de Aprender), Princípios da Cidade Educadora, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.
 - Ações pedagógicas vinculadas à melhoria dos resultados educacionais.

3º MOMENTO: dia 12/04/2014

Realizar plenária para que no grupo maior possam ser apresentados os relatos, as proposições e discussões de cada subgrupo.

Favor enviar um cronograma de atividades voltadas para a elaboração, reunião e acompanhamento do PPP.

4º MOMENTO: após o dia 12/04/2014

Enviar os relatos até dia **25/04/2014 para o Cemepe** – Núcleo de Gestão Democrática, preferencialmente por e-mail: ngd.Cemepe@uberlandia.mg.gov.br

ANEXO C – O Projeto Político Pedagógico - PPP e sua construção contemplando a diversidade de sujeitos de direitos envolvidos neste processo

MS. Ana Lúcia Martins Kamimura

Assistente Social – Mestre em Educação - SME/CEMEPE/NEDH

O PPP define o caminho de uma escola. Conforme Celso Vasconcellos, “o projeto não pode ser uma camisa de força para a escola e para o professor. Deve dar a base de tranquilidade, as condições para administrar o cotidiano e, assim, inclusive, liberar espaço para a criatividade” (2002, p.47)⁸¹.

Nesta perspectiva, importa considerar as mudanças significativas no contexto escolar no que se refere às questões pedagógicas, relacionais, administrativas e institucionais, garantindo a aprendizagem de todos/as os/as alunos/as, tendo em vista o respeito pela/para as diferenças culturais, etnicorraciais, de gênero, de orientação sexual, relativa às pessoas com deficiências, com vistas aos direitos humanos.

Neste sentido, **O PPP desenvolvido para atender a todos/as os/as alunos/as deve considerar:**

- O conceito de participação efetiva de todos os segmentos da escola e de seu entorno, analisando os mecanismos de seletividade interna e externa promovida pela própria escola e das políticas governamentais;
- A formação continuada dos trabalhadores da escola, considerando as suas demandas e necessidades;
- a formação de um sujeito pensante e ativo, buscando garantir a construção de conhecimentos e valores para uma compreensão crítica e transformadora da realidade na qual está inserido;
- a flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola, para atender à demanda diversificada dos/as alunos/as;
- a possibilidade de contar com uma equipe de profissionais qualificados para que possam desenvolver práticas pedagógicas, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional;
- a atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender às diferenças culturais, etnicorraciais, de gênero, de orientação sexual dos/as alunos/as;

⁸¹ VASCONCELOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

- a identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;
- a adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículo;

No processo de **construção coletiva do PPP** a reflexão sobre o currículo não se propõe apenas a pensar num novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os/as educandos/as e educadores, com vistas a uma gestão democrática par a consolidação da Rede Pública Municipal pelo direito de Ensinar e aprender.

Nesta dinâmica, **o PPP deve privilegiar as seguintes características curriculares:**

- **Flexibilidade.**
- **Trabalho Cooperativo e Participativo.**

Outra questão que deve ser observada com especial atenção é o **processo avaliativo**. Para tanto, **as ações de avaliação na construção do PPP deve considerar:**

- A flexibilização dos instrumentos e procedimentos de avaliação face aos contextos sociais e educacionais e às individualidades dos/as alunos/as;
- a adoção de procedimentos de investigação pedagógica por meio de observações do/a aluno/a em suas atividades acadêmicas, recreativas e sociais;
- que o professor/a desenvolva atitudes de pesquisa, fazendo registros de suas observações frequentes e sucessivas e que descrevam a evolução de cada um/a de seus/suas alunos/as;
- que as referidas observações devam ser intencionais e planejadas de forma a permitir analisar a aprendizagem e desenvolvimento do/a aluno/a, quando trabalha sozinho/a, em grupo e quando recebe apoio;
- o diálogo permanente com os/as próprios/as alunos/as, pais, considerando e respeitando a realidade sociocultural da comunidade;
- que a avaliação deva ser realizada sem desconsiderar, em nenhuma instância, a essencial promoção do/a aluno/a em termos de ensino/aprendizagem.

Mediante as reflexões acima apontadas, importa reafirmar que o PPP é uma construção coletiva na qual “o texto estará sempre em processo de aprimoramento, por se tratar de um ‘tecido’ que nunca se arremata, porque a vida é dinâmica e exige modificações permanentes.” (EDLER, 2000, p.157)⁸². Assim, acredita-se que este documento baliza as ações pedagógicas, tendo em vista a prática reflexiva constante, necessária para uma educação socialmente qualificada e, desta feita inovadora e para todos/as.

⁸² CARVALHO, R. E. **Removendo Barreiras para aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

QUESTÕES NORTEADORAS:

- ➔ **Você conhece o PPP da Escola em que você trabalha?**
- ➔ **Para você qual é a finalidade do PPP?**
- ➔ **Que sentido faz para você a construção coletiva do PPP com vistas a uma mudança efetiva (qualificada socialmente) no processo ensino/aprendizagem e para as relações sociais cotidianas da/na escola?**

ANEXO D – Autorização de pesquisa em escolas municipais de Uberlândia

Ofício nº 2057/2015-SME/AECE

08 de outubro de 2015.

ASSUNTO: Autoriza realização de pesquisa em escolas municipais de Uberlândia

Prezada Professora

Vimos pelo presente instrumento, autorizar a realização da pesquisa "Avaliação da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG: olhares e práticas presentes no cotidiano escolar" nas escolas municipais de Uberlândia, de acordo com os objetivos e justificativas apresentados através de projeto, protocolado nesta secretaria.

Apresentando votos de estima e consideração, subscrevo-me.

Atenciosamente


GERCINA SANTANA NOVAIS
Secretária Municipal de Educação

Ilma. Sra.
Profa. Dra. Cleir Maria Mendes
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Uberlândia/MG

*Comida
13.10.15
15:40
SME/03*