

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FERNANDA DE MOURA ALMEIDA

**O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA  
EDUCAÇÃO PÚBLICA E O DILEMA DA QUALIDADE**

UBERLÂNDIA  
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA  
EDUCAÇÃO PÚBLICA E O DILEMA DA QUALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Simone Ferraz Pereira

UBERLÂNDIA, 2022

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

---

A447s  
2022 Almeida, Fernanda de Moura, 1988-  
O sistema mineiro de avaliação e equidade da educação pública e o dilema da qualidade [recurso eletrônico] / Fernanda de Moura Almeida. - 2022.

Orientador: Maria Simone Ferraz Pereira.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.7003>  
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Pereira, Maria Simone Ferraz, 1971, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

---

CDU: 37

Glória Aparecida  
Bibliotecária Documentalista - CRB-6/2047



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 16/2022/805, PPGED				
Data:	Dez de agosto de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	[14:02]	Hora de encerramento:	[17:02]
Matrícula do Discente:	12012EDU019				
Nome do Discente:	FERNANDA DE MOURA ALMEIDA				
Título do Trabalho:	"O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E O DILEMA DA QUALIDADE"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"A POLÍTICA EDUCACIONAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS E A QUESTÃO DA QUALIDADE: avaliação externa e gestão na centralidade da agenda mineira"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Sangelita Miranda Franco Mariano - IF Goiano; Lucia de Fatima Valente - UFU e Maria Simone Ferraz Pereira - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Maria Simone Ferraz Pereira, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Simone Ferraz Pereira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 05/09/2022, às 13:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sangelita Miranda Franco Mariano, Usuário Externo**, em 05/09/2022, às 22:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lucia de Fatima Valente, Professor(a) do Magistério Superior**, em 14/09/2022, às 08:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3857986** e o código CRC **E71804A1**.

FERNANDA DE MOURA ALMEIDA

**O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA  
EDUCAÇÃO PÚBLICA E O DILEMA DA QUALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Uberlândia, 10 de agosto de 2022.

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Simone Ferraz Pereira,UFU/MG

---

Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Lúcia de Fátima Valente

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sangelita Miranda Franco Mariano

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Tânia Maria e Fábio Rodrigues, pelo constante apoio e por propiciarem o suporte necessário a minha formação, escolar e humana, desde o meu nascimento com amor, carinho, dedicação, exemplo de determinação e resiliência.

À minha irmã, Lidiany Almeida, pelo companheirismo, cumplicidade e amizade.

Ao meu companheiro, Eduardo Danilo, pelo incentivo para cursar o Mestrado e por ter me apoiado nesta caminhada árdua e gratificante.

À minha amiga, Ximena Inês, pela parceria e cuidado nesses 15 anos de amizade.

À minha orientadora, Maria Simone Ferraz Pereira, pelos ensinamentos e dedicação em minha jornada, pela paciência e carinho de compreender os momentos difíceis e dar forças para continuar.

Às professoras da banca examinadora, Lúcia de Fátima Valente, Sangelita Miranda Franco Mariano, por terem aceitado o convite e contribuído com os apontamentos e correções necessárias para enriquecer a dissertação.

À professora Leonice Matilde Richter que esteve presente na qualificação e contribuiu com indicações e apontamentos para a construção da dissertação com qualidade e rigor.

À todos os professores da Faculdade de Educação de Uberlândia por contribuírem com minha formação na Graduação em Pedagogia, na Especialização em Educação Especial e no Mestrado em Educação.

À todos os amigos e colegas de profissão que se fizeram presentes em minha caminhada.

À Deus por me conceder discernimento, sensatez e a consciência de que sozinha nada conseguiria.

## RESUMO

A presente pesquisa de mestrado está incluída na linha de Estado, Políticas e Gestão em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. O problema norteador da pesquisa foi: Considerando a reestruturação do Simave em 2016, com a implementação dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais, o que os documentos sinalizam para a qualidade da educação mineira? O objetivo geral foi o de analisar reestruturação do Simave, com a implementação dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais no período de 2016 à 2018. Os objetivos específicos foram assim alinhados: situar o Simave como uma política de regulação educativa para controle da qualidade, inserida no contexto de intervenção das agências internacionais na educação brasileira; compreender a reestruturação do Simave a partir do governo de Fernando Pimentel (2015 – 2018); analisar as propostas dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais; explorar a concepção de qualidade da educação presente nos documentos que estruturam os Itinerários. Para o estudo, de abordagem qualitativa, realizamos um estudo bibliográfico e documental tendo como pressuposto o método de análise de conteúdo abordado por Bardin (1977) para interpretação e compreensão dos dados e do objeto de pesquisa. A análise dos dados e a discussão da pesquisa foram norteadas pelas ideias de Afonso (2001, 2013, 2018), Bourdieu (2015), Brooke (2006), Charlot (2007), Cury (2017), Dale (2001), Dourado e Oliveira (2009), Freitas (2004, 2007, 2012, 2016, 2018), Lima e Rodríguez (2008) etc. A análise dos dados nos permitiu compreender a concepção de qualidade direcionada pelos índices das avaliações externas em larga escala. Evidenciamos nos dados coletados no período de 2015 à 2018 os princípios da responsabilização, da meritocracia e da *accountability*, e notamos a continuidade nos dados de 2019. Os documentos revelaram a qualidade educacional alinhada ao conceito de equidade interpretado pelos neoliberais, e adotado nos documentos emanados por Organismos Internacionais, como igualdade de oportunidades, o que se distancia da busca pela igualdade social. Destacamos a omissão ou a falta de envolvimento do Colegiado Escolar nos dados analisados. Dessa forma, concluímos a intensa influência dos Organismos Internacionais no desenvolvimento de políticas públicas que promovem a responsabilização da Escola e conduzem ao processo de privatização das escolas públicas.

**Palavras-chave:** Políticas de Avaliação Externa. Qualidade educacional. Responsabilização.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1– “Modificação do Modelo de Avaliação da Educação Básica de Minas Gerais 2000 à 2015” (MINAS GERAIS, 2018).....	91
Figura 2– Estrutura dos Itinerários Avaliativos.....	97
Figura 3– Passo a Passo do Itinerário 03 .....	101
Figura 4– Padrão de Desempenho por nível de proficiência.....	102
Figura 5– Passo a Passo do Itinerário 04 .....	103
Figura 6–Passo a Passo do Itinerário 05 .....	104
Figura 7–Passo a Passo do Itinerário 06 .....	106
Figura 8–Passo a Passo do Itinerário 07 .....	107
Figura 9– Passo a Passo do Itinerário 08 .....	108
Figura 10– Passo a Passo do Itinerário 09.....	109
Figura 11– Passo a Passo do Itinerário 10.....	111
Figura 12–Passo a Passo do Itinerário 11.....	112
Figura 13–Passo a Passo do Itinerário 12.....	113
Figura 14– Passo a Passo do Itinerário 13.....	113
Figura 15–Passo a Passo do Itinerário 14.....	114
Figura 16–Passo a Passo do Itinerário 15.....	115
Figura 17–Passo a Passo do Itinerário 16.....	116
Figura 18– Conclusões da SEE MG (2019) acerca do PPP da rede pública estadual de ensino .....	118
Figura 19– Comparação do conteúdo do PPP existente como o idealizado pela SEE MG em 2019.....	118
Figura 20– Proposta de construção do PPP: Itinerários Avaliativos 2019.....	119
Figura 21– Estrutura Jovem de Futuro 2019 .....	126
Figura 22– Relação das etapas do circuito de gestão do Jovem de Futuro em 2019.....	127

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Documentos oficiais relacionados à Educação Mineira analisados na pesquisa ...	16
Quadro 2– Dissertações relacionadas à estrutura dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais .....	17
Quadro 3– Relação de teses e dissertações utilizadas na pesquisa .....	17
Quadro 4– Principais diferenças e considerações entre as abordagens da CEMC e da AGEE 23	
Quadro 5– Períodos da globalização e sua relação com a educação .....	31
Quadro 6– Relação de Organismos Internacionais.....	41
Quadro 7– Políticas de Responsabilização em Estados Brasileiros .....	61
Quadro 8– Aspectos externos que interferem na qualidade educacional.....	76
Quadro 9– Aplicação da Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização em 24/03/1992 .....	80
Quadro 10– Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais (1992 – 1998) .....	82
Quadro 11– Avaliações do Proeb de 2000 à 2019.....	87
Quadro 12– Avaliações do Proalfa de 2005 à 2019.....	88
Quadro 13– Banco de Itens do Pae de 2005 à 2014.....	88
Quadro 14– Construção do documento: Itinerários Avaliativos de Minas Gerais .....	93
Quadro 15– Comparação das versões: Protocolos de Gestão e Monitoramento Escolar - Itinerários Avaliativos em Minas Gerais.....	94
Quadro 16– Relação dos Itinerários Avaliativos 2016 – 2017.....	97
Quadro 17– Síntese das principais diferenças da versão anterior dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais.....	119
Quadro 18 – Síntese da Proposta: Ações de Fortalecimento da Gestão .....	121
Quadro 19 – Síntese da Proposta: Ações de Aprendizagem .....	122

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
AVA – CBA	Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Caed	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEMC	Cultura Educacional Mundial Comum
EAD	Ensino à distância
FDG	Fundação de Desenvolvimento Gerencial
FMI	Fundo Monetário Internacional
Gide	Gestão Integrada da Educação Avançada
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
Pisa	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proeb	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PT	Partido dos trabalhadores
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 REFLEXOS DA GLOBALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO: FORTALECIMENTO DA AGENDA NEOLIBERAL</b>	
2.1 Globalização e Educação: desvelando relações .....	22
2.2 Do liberalismo ao neoliberalismo: repercussões para o campo educacional .....	32
2.3 O Consenso de Washington e a ação dos Organismos Internacionais na Educação: influências do Banco Mundial no contexto brasileiro .....	40
<b>3 POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA: CONSTITUIÇÃO DO E A RELAÇÃO COM A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO</b>	
3.1 O Estado-Avaliador: política de avaliação externa na agenda neoliberal .....	50
3.2 Responsabilização na agenda da política educacional: avaliações externas enquanto indutoras da qualidade educacional? .....	58
3.3 Desigualdades sociais e culturais: influências na qualidade educacional .....	72
<b>4 AVALIAÇÃO: INDUTORA DA QUALIDADE NO ESTADO DE MINAS GERAIS</b>	
4.1 Políticas de Avaliação em Minas Gerais: O Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e os caminhos que resultaram no Simave .....	79
4.2 A reestruturação do Simave em 2016: implementação dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais .....	90
4.3 Itinerários Avaliativos na agenda do atual Governo de Minas Gerais, Romeu Zema (2019 – 2022): continuidades e perspectivas .....	117
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>128</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>131</b>
<b>ANEXOS</b>	
Anexo A– Formulários do Itinerário 2 .....	137
Anexo B– Formulários do Itinerário 3 .....	141
Anexo C– Formulários do Itinerário 4 .....	145
Anexo D– Formulários do Itinerário 5 .....	151
Anexo E– Formulários do Itinerário 6 .....	158
Anexo F– Formulários do Itinerário 7 .....	159

Anexo G– Formulários do Itinerário 8.....	164
Anexo H– Formulários do Itinerário 9.....	169
Anexo I– Formulários do Itinerário 10 .....	173
Anexo J– Formulários do Itinerário 11 .....	176
Anexo K– Formulários do Itinerário 12.....	177
Anexo L– Formulários do Itinerário 13 .....	178
Anexo M– Formulários do Itinerário 14.....	179
Anexo N– Formulários do Itinerário 15.....	182
Anexo O – Formulários do Itinerário 16.....	183

## 1 INTRODUÇÃO

A ideia desta pesquisa originou dos estudos realizados na disciplina eletiva de “Gestão e Organização do Sistema Educacional”, no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, no ano de 2019. As discussões presentes na disciplina a respeito de políticas educacionais, qualidade de ensino, avaliações externas em larga escala e as interferências do neoliberalismo na política educacional despertaram o interesse em pesquisar a respeito das influências das avaliações externas nas instituições escolares mineiras.

Além da disciplina, com o intuito de delimitar o problema de pesquisa, observei na experiência profissional vivenciada no interior das escolas da rede pública estadual de educação, enquanto Analista Educacional/Inspetora Escolar – ANE/IE na Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, as ações implementadas nas escolas decorrentes das avaliações externas. Em 2016 ingressei como servidora pública estadual e interessada em conhecer melhor o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública – Simave, e por ter ingressado como servidora pública estadual em 2016, me possibilitou realizar um levantamento das ações relacionadas ao Simave durante o governo de Fernando Pimentel (2015 – 2018).

Ao iniciar o levantamento deparei com a reestruturação do Simave em 2016, que passou a ter em sua denominação o termo “equidade”, com a implementação dos *Itinerários Avaliativos de Minas Gerais*. Me deparei com diferentes questionamentos que instigaram o desejo de investigar melhor a temática e me impulsionaram a fazer o mestrado.

Triviños (1987) e Minayo (2009) apontam que toda investigação tem início com um problema, uma questão que irá nortear a pesquisa, dessa forma, o problema norteador da nossa pesquisa ficou assim definido: Considerando a reestruturação do Simave em 2016, com a implementação dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais, o que os documentos sinalizam para a qualidade da educação mineira?

No intuito de responder a questão central da pesquisa definimos como objetivo geral analisar a reestruturação do Simave, com a implementação dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais no período de 2015 à 2018. Os objetivos específicos foram delimitados da seguinte forma: situar o Simave como uma política de regulação educativa para controle da qualidade, inserida no contexto de intervenção das agências internacionais na educação brasileira; compreender a reestruturação do Simave a partir do governo de Fernando Pimentel (2015 – 2018); analisar as propostas dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais; explorar a concepção de qualidade da educação presente nos documentos que estruturam os Itinerários.

Para o desenvolvimento do estudo, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo. A pesquisa qualitativa, de acordo com Triviños (1987), surgiu na Antropologia, com a investigação etnográfica, para compreender a vida dos povos, os pesquisadores entenderam que a quantificação dos dados coletados não era suficiente, era necessária a interpretação das informações reunidas. Nesse viés, ainda segundo o autor em concordância com Wilson (1977), Bogdan e Biklen (1982), Hymes (1978), Lofland (1971) a pesquisa qualitativa originou-se com os antropólogos e em seguida com os sociólogos que começaram a utilizar a análise e interpretação dos dados coletados sobre a vida em comunidade e logo a prática foi apropriada pelos pesquisadores do campo da investigação educacional.

Severino (2007), ao discorrer sobre o nascimento da ciência, menciona acerca da limitação do conhecimento do fenômeno ao método matemático, o que manifestava uma pesquisa quantitativa, e aponta que, certo momento, os pesquisadores perceberam que essa abordagem não era suficiente para compreender o sujeito plenamente:

Mas logo os cientistas se deram conta de que o conhecimento desse mundo humano não podia reduzir-se, impunemente, a esses parâmetros e critérios. Quando o homem era considerado como um objeto puramente natural, seu conhecimento deixava escapar importantes aspectos relacionados com sua condição específica de sujeito; mas, para garantir essa especificidade, o método experimental-matemático era ineficaz (SEVERINO, 2007).

Segundo Minayo (2009) a pesquisa qualitativa responde questões que não são quantificadas, mas envolvem o universo dos motivos, dos significados, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, compreendido como parte da realidade social. Ainda de acordo com Minayo (2009), a pesquisa qualitativa ocorre em um processo em espiral, pois se inicia com uma pergunta e encerra com uma resposta ou produto que dará origem a novas indagações. Esse processo pode ser dividido em três fases, a exploratória em que há a definição e delimitação do objeto e elaboração de hipóteses, o trabalho de campo com a refutação e confirmação de hipóteses e construção de teorias, por fim a análise e tratamento do material empírico e documental, momento para compreender, interpretar os dados empíricos e articulá-los com a teoria. Triviños (1987) apresenta o mesmo caminho de uma pesquisa de cunho qualitativo e a compara com a pesquisa quantitativa, diferenciando-as pela rigidez da sequência quantitativa e a flexibilidade da qualitativa em que há a possibilidade de se reformular hipóteses a partir da interpretação dos dados coletados.

Laville e Dionne (1999, p. 88) esclarecem que “um problema de pesquisa supõe que informações suplementares podem ser obtidas a fim de cercá-lo, compreendê-lo, resolvê-lo ou

eventualmente contribuir para a sua resolução”, sendo assim, na busca pela compreensão da reestruturação do Simave em 2016 com os Itinerários Avaliativos, investigamos a estrutura do Simave e sua alteração de denominação com a inclusão do termo “equidade”, bem como a construção e implementação dos Itinerários que utiliza dos indicadores gerados pelas avaliações externas.

De acordo com Laville e Dionne (1999, p. 91) o pesquisador na busca por compreensão de seu problema precisa entender o significado de conceitos essenciais que o envolve, “os conceitos, para o pesquisador, são instrumentos insubstituíveis para investigar e conhecer” e afirmam que a disposição dos conceitos auxilia na capacidade de leitura, conhecimento e questionamento. Portanto, ao investigar sobre o problema foi necessário realizar uma pesquisa bibliográfica e documental.

Os livros e artigos de autores que dialogam com a temática envolvida no problema da pesquisa subsidiaram o embasamento teórico do corpo textual, pois assim como afirma Severino (2007) a pesquisa bibliográfica permite desenvolver a análise a partir de pesquisas anteriores e assim dispor de contribuições de estudos já produzidos.

A partir do escopo teórico analisamos os documentos coletados, dentre eles os documentos legais, folder e flyer, sites oficiais, revistas, publicações de organismos que “enunciam políticas, expõem projetos, prestam conta de realizações” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 166).

Para realização da análise dos documentos coletados utilizamos o método de análise de conteúdo, que de acordo com Laville e Dione (1999) demanda uma leitura minuciosa do material, na organização cronológica em conjunto com a fonte, e permite a interpretação em conformidade com as questões e hipóteses da pesquisa, o princípio desse método “consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 214).

Bardin (1977) divide a análise de conteúdo em três fases: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise consiste na seleção e leitura dos documentos, momento em que são elaborados objetivos e hipóteses, também são desenvolvidos indicadores para fundamentar a análise final. De acordo com a autora, é necessária a organização prévia dos documentos coletados “antes da análise propriamente dita, o material deve ser preparado. Trata-se de uma preparação material e, eventualmente, de uma preparação formal” (BARDIN, 1977, p. 100), é o momento em que são formuladas as regras para codificação do material, o que faz referência à fase da exploração. A exploração do material abrange a codificação:

A codificação corresponde a uma transformação - efectuada segundo regras precisas- dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (BARDIN, 1977, p. 103).

Dessa forma, organizamos os documentos pesquisados de forma cronológica, de acordo com a data de publicação, a fim de se observar o movimento de construção dos Itinerários Avaliativos e seus desdobramentos na educação. A análise foi direcionada pelas categorias: concepção de qualidade, estratégias que visam a melhoria da educação, modos de regulação, gestão democrática, o significado de equidade adotado e a relação público-privada presente nos documentos levantados na pesquisa.

Por fim, o tratamento do material abrange as inferências e as interpretações que podemos fazer mediante os resultados obtidos que vão ao encontro dos objetivos da pesquisa. Os documentos levantados na pesquisa foram organizados no quadro a seguir:

**Quadro 1– Documentos oficiais relacionados à Educação Mineira analisados na pesquisa**

DOCUMENTO	ASSUNTO	ANO
Resolução SEE nº 14 e Resolução SEE nº 104	Institui o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – Simave e cria o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – Proeb	2000
Propostas e Diretrizes para o Programa de Governo – Fernando Pimentael (2015-2018)	Programa de Governo de Fernando Pimentel (2015-2018) Minas Gerais: perdendo o bonde da história	2014
Simave 2014	Proalfa / Proeb – Revista da Gestão Escolar	2014
Itinerários Avaliativos	Itinerário 01 – Preparação e Orientação para o uso dos Itinerários Avaliativos	2016
Carta às Escolas – Volta as aulas 2017	Consolidado de ações promovidas na rede estadual de ensino em 2016	2017
Itinerários Avaliativos	Compilado dos 16 itinerários avaliativos	2017
Série Histórica da Educação de Minas Gerais 2008/2017	Panorama da Educação Pública Mineira no período de 2008-2017, elaborado pela SEE MG	2018
Revista Anuário SEE MG	Programas e Ações da Educação em Minas Gerais 2015-2018	2018
Simave 2019	Revista do Sistema	2019
Simave 2019	Revista do Gestor Escolar	2019
Orientações para execução dos itinerários avaliativos 2019	Projeto Político Pedagógico 2019	2019
Programa Gestão pela aprendizagem	Ações para a educação pública de Minas Gerais durante o Governo de Romeu Zema (2019-2022)	2019

Simave – Documento Orientador	Conhecendo as avaliações e os indicadores educacionais	2019
Instituto Unibanco	Relatório de atividades Jovem de Futuro Minas Gerais 2019	2020
Site oficial do Simave	<a href="https://avaliacaoemmonitoramentosimave.caeddigital.net/#!/programa">https://avaliacaoemmonitoramentosimave.caeddigital.net/#!/programa</a>	
Site oficial da SEE MG	<a href="https://www.educacao.mg.gov.br/">https://www.educacao.mg.gov.br/</a>	

Fonte: Organizado pela autora a partir de dados oficiais.

Com intuito de localizar pesquisas que se dedicaram a análise da estrutura dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais, realizamos busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD utilizando como palavra-chave para pesquisa “Itinerários Avaliativos”, localizamos três dissertações elencadas no quadro:

### **Quadro 2– Dissertações relacionadas à estrutura dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais**

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>PROGRAMA</b>	<b>ANO</b>
Protocolos de gestão no contexto escolar: o uso de ferramentas para apropriação de resultados das avaliações externas	FREITAS, Ramon dos Reis	Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação pública/ UFJF	2017
Análise da implementação dos Itinerários Avaliativos nas escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Ubá (Minas Gerais)	LIMA, Samuel Gazolla	Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação pública/ UFJF	2019
Burocratas de nível médio: a atuação do analista educacional do setor pedagógico da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros nos contextos do Programa de Intervenção Pedagógica e Itinerários Avaliativos	SANTOS, Graciele Ribeiro dos	Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação pública/ UFJF	2019
Integração curricular em uma escola do campo localizada em um município do interior de Minas Gerais	CARMO, Jocimar Souza do	Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação pública/ UFJF	2020

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados da BDTD.

Com a leitura das dissertações, identificamos outros estudos que sinalizavam para pesquisas que auxiliavam na investigação do problema:

### **Quadro 3– Relação de teses e dissertações utilizadas na pesquisa**

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>PROGRAMA</b>	<b>ANO</b>
A ESCOLA SAGARANA: uma ruptura com a concepção da Qualidade Total, anteriormente implantada na Escola Estadual Padre Eustáquio	SILVA, Messias Antonio	Mestrado em Educação – Pontifícia	2002

		Universidade Católica de Minas Gerais	
Trabalho docente e organização Escolar na rede Estadual de Ensino em Minas Gerais	AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves	Mestrado em Educação UFMG	2004
O sistema mineiro de avaliação da Educação Pública: Impactos na Escola Fundamental de Uberlândia	SILVA, Maria Juliana de Almeida	Mestrado em Educação – UFU	2005
As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo	HORTA NETO, João Luiz	Doutorado em Política Social – UNB	2013
Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal	RICHTER, Leonice Matilde	Doutorado em Educação – UFU	2015

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados da BDTD.

Para a análise dos documentos coletados fizemos uma leitura crítica, pois, “Ela descreve, analisa, interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de discurso, procurando ver o que está por detrás das palavras” (SEVERINO, 2007, p. 122).

Na busca por compreender o contexto político e histórico que culminou na reestruturação do Simave, fizemos um breve resgate, desde a sua implementação à atualidade, e as demais ações que contribuíram para o seu fortalecimento.

Para melhor compreensão da pesquisa estruturamos a dissertação em duas seções com referencial teórico e uma seção relacionada a apresentação dos dados.

O referencial teórico foi organizado em seções, a primeira intitulada “Reflexos da Globalização na Educação: Fortalecimento da Agenda Neoliberal” na qual buscamos compreender o conceito de globalização e sua relação com a educação tendo como principal pressuposto as discussões de Dale (2001), Vinholo (2005), Charlot (2007), Libâneo (2016) e Laval (2019), utilizamos os autores Cambi (1999), Saviani (2013) e Oliveira (2017) para a compreensão do processo histórico que conduziu a globalização e influenciou a educação e nesse caminho resgatamos as ideias e características do taylorismo-fordismo e toyotismo discutidos por Antunes e Pinto (2017).

No segundo momento procedemos com um breve resgate histórico, do liberalismo ao neoliberalismo, com as ideias de Dardot e Laval (2016), Militão (2005), Batista (1994), Libâneo (2016), Freitas (2018) e Laval (2019) os quais discutem sobre o surgimento e a influência do neoliberalismo que interferiu nas reformas educacionais em meados dos anos 1980 sob a égide do concorrencialismo e da responsabilização/*accountability* e promoveram a implementação de sistemas de avaliação.

Encerramos a primeira seção com as discussões dos autores Libâneo (2016), Leher (1999), Militão (2005), Charlot (2007), Laval (2019), Altmann (2002) e Horta Neto (2013) acerca das influências dos Organismos Internacionais no campo educacional, com foco no Banco Mundial e no Fundo Monetário Internacional – FMI que participaram do “Consenso de Washington” em 1989 e que, dentre as repercussões do encontro que tratava da crise financeira dos países periféricos, ambos os organismos foram incumbidos de promover reformas nos países afetados pela crise em debate. As reformas iniciadas incluíram ações no campo educacional, dentre elas a implementação de sistemas de avaliações, com avaliações externas em larga escala, que geram indicadores e promovem o ranqueamento das escolas. Nesse cenário, há a formulação de uma concepção de qualidade calcada na competitividade, com princípios e nuances semelhante a uma empresa.

A segunda seção, do referencial teórico, intitulada “Política de Avaliação Externa: Constituição do e a Relação com a Qualidade na Educação” recorreremos a Afonso (2013) para situar a constituição do , em meados dos anos 1980, articulando com os pressupostos da Cultura Educacional Mundial Comum – CEMC e da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação – AGEE , apresentados por Dale (2001) e discutido no Capítulo II.

De acordo com Afonso (2013), o teve o seu primeiro momento com as reformas educacionais nos anos 1980, sob o viés do neoliberalismo, as quais promoveram a busca pela padronização do currículo escolar e a implementação de avaliações comparadas, direcionadas por organismos internacionais com ênfase da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE e as ações do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – PISA. Os autores Azevedo (2007), Afonso (2001), Brooke (2006), Horta Neto (2013) e Freitas (2018) discorrem sobre os sistemas de avaliação, que foram implementados em diversos países incluído o Brasil, e os desdobramentos das avaliações utilizadas para ranqueamento das escolas que possibilitou a introdução de políticas de responsabilização com aspectos de controle, competição e meritocracia, panorama que culminou na concepção de qualidade da educação relacionada a resultados, de forma quantificável.

No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb foi implementado em 1990, nos respaldamos em Horta Neto (2013) e Freitas (2018) para contextualização de sua implementação e principais características no decorrer do tempo.

Analisamos os aspectos e repercussões do pós apresentado por Afonso (2013) com formas e mecanismos de privatização escolar, debatidos também por Ravitch (2011) e Freitas (2016).

Utilizamos Hoffmann (2018), Charlot (2007) e Soares (2008), além das contribuições dos autores já elencados, para discutir a respeito do conceito de qualidade baseado em indicadores de avaliações padronizadas em meio a um público diversificado e marcado por desigualdades sociais, econômicas e culturais.

As políticas de responsabilização, que possuem como eixo central as avaliações externas para mensurar a qualidade da educação, são discutidas por Ravieth (2011), Souza (2019), Freitas (2018) e Laval (2019) os quais debatem acerca dos atuais reformadores da educação, representados por renomados empresários que introduzem nas escolas as lógicas do mercado e a intervenção de organizações não governamentais nas escolas, o que de acordo com Freitas (2018) configura o início do processo de privatização das escolas.

Ao final da seção do referencial teórico procuramos compreender o conceito de qualidade educacional atual e a concepção de qualidade social defendida por Arroyo (2017), Sordi (2017) e Silva (2009). O conceito de qualidade atual é pautado nos indicadores das avaliações externas, portanto o foco do ensino é a melhoria dos resultados dessas avaliações, e, de forma mais ampla a qualidade social engloba o desenvolvimento em todos os aspectos: social, cultural, intelectual, moral, humano, pois concebe que todas essas questões interferem no sucesso escolar.

Os autores Dourado e Oliveira (2009), Silva (2009) e Bourdieu (2015) apontam que as questões externas à escola, marcadas por desigualdades sociais, interferem na qualidade, no sucesso escolar do aluno. Dessa forma, recorreremos aos conceitos de capital social e capital cultural debatidos por Bourdieu (2015), somado às ideias dos autores elencados, para compreender as nuances que envolvem o termo qualidade na educação a fim de buscar as possibilidades de um referencial de qualidade da educação mais justo e real.

Na terceira seção, intitulada “Avaliação: Indutora da Qualidade no Estado de Minas Gerais”, apresentamos os elementos que nos permitiram compreender a reestruturação do Simave em 2016 e a implementação dos Itinerários Avaliativos. Iniciamos a seção com o resgate dos antecedentes do Simave, a fim de compreender o contexto e as ações que culminaram na criação do sistema de avaliação em 2000 durante o governo de Itamar Franco (1999–2002).

Dessa forma, analisamos a Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização – AVA/CBA e o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, implementado no governo de Hélio Garcia (1991-1995), que buscou avaliar inicialmente o Ciclo Básico de Alfabetização – CBA e foi ampliado a partir de 1992. Utilizamos como base documental os dados de documentos oficiais: Resolução SEE nº 322/1985; Resolução SEE nº 370/1989;

Resolução SEE nº 8086/1998; Lei Estadual nº 10.486 24/1991; Decreto nº 33.334/1992; Decreto 35.423/1994; e a discussão dos autores Vianna (1992), Goulart (1992), Vianna; Antunes; Souza (1994), Silva (2002), Augusto (2004) e Horta Neto (2013).

Analisamos a Resolução SEE nº 14/2000 e a Resolução SEE nº 104/2000 que tratam da implementação do Simave e da criação do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – Proeb. Buscamos compreender a estrutura e organização das avaliações do Proeb e dos dois programas incorporados ao Simave em 2005, o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – Paae e o Programa de Avaliação da Alfabetização – Proalfa.

Por fim, procedemos com o levantamento da implementação dos Itinerários Avaliativos em 2016 no governo de Fernando Pimentel (2015–2018) e o encerramento deste programa com o atual governador Romeu Zema (2019 –2022). Utilizamos como base documental os dados de documentos oficiais elencados no Quadro 01 – Documentos relacionados à Educação Mineira analisados na pesquisa.

## **2 REFLEXOS DA GLOBALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO: FORTALECIMENTO DA AGENDA NEOLIBERAL**

Esta seção busca analisar a influência das agências internacionais na educação brasileira a partir do avanço da globalização relacionando-a ao campo educacional. Dessa forma, refletimos sobre as expansões marítimas e a educação dos jesuítas, no decorrer do século XV e XVI, perpassando pela Revolução Industrial na segunda metade do século XVIII e durante o século XIX, período marcado pela ascensão do capitalismo e precarização das condições sociais. A estruturação da sociedade industrial demandou um perfil de trabalhador com habilidades especializadas, o que refletiu nas propostas escolares. Nesse contexto, tiveram destaque os estudos de Frederick Winslow Taylor (1856-1915) e de Henry Ford (1863-1947) que culminaram no modelo taylorista-fordista o qual tinha como premissa a dissociação da teoria com a prática tornando o trabalho especializado e restrito, e, portanto, influenciou no advento de escolas profissionalizantes.

No decorrer do século XX, com o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945, o mundo vivenciou os desdobramentos da Guerra Fria (1947 – 1989). Nesse contexto, o Japão, com o intuito de se reerguer dos efeitos da guerra, necessitou de um modelo de gestão de produção de forma a otimizar o trabalhador e controlar os estoques, assim, sob influência do modelo taylorista-fordista, houve a instauração do modelo toyotista. O toyotismo tinha como essência a flexibilização, o trabalhador necessitava obter um conhecimento mais amplo e ao mesmo

tempo contribuir com a melhoria da produção, contexto que culminou na proliferação dos princípios da concorrência individual e social (DARDOT; LAVAL, 2016).

No campo educacional essas ideias conduziram à ampliação da educação básica, nesse cenário, o Banco Mundial, um dos Organismos Internacionais que mais influenciou o campo educacional dos países periféricos e semiperiféricos, se fortaleceu como um dos responsáveis pela promoção de reformas educacionais em diferentes países, especialmente os países do terceiro mundo.

Desse modo, na década de 1980, com avanço da globalização, o mundo experimentou a transição do modo de regulação do Estado do Liberalismo para a instauração do Estado de Bem-Estar Social, e por fim culminou no recuo do Estado sob princípios do Neoliberalismo. Essas mudanças ocorreram mundialmente inspiradas por Margaret Thatcher (mandato 1979 – 1990), no Reino Unido e por Ronald Reagan (mandato 1981 – 1989), nos Estados Unidos.

Os princípios neoliberais foram a base para as reformas educacionais iniciadas nos anos 1980 e fortalecidas nos anos 1990 após a realização do Consenso de Washington (1989) em que contou com a participação de Organismos Internacionais objetivando traçar estratégias para conter os efeitos das crises dos anos 1980. As orientações dos organismos, com ênfase o Banco Mundial, contemplavam o campo educacional com estratégias de implementação de Sistema de Avaliação, aplicação de avaliações externas em larga escala, estruturação de índices de avaliação para fins de ranqueamento das escolas a partir de metas já determinadas, princípios de *accountability*, construção e introdução do conceito de equidade interpretado como igualdade de oportunidades em detrimento do sentido de igualdade social.

No Brasil, a partir das recomendações dos Organismos Internacionais, houve a implementação do Sistema Nacional da Educação Básica – Saeb, nos anos 1990 e em Minas Gerais foi instituído o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais em 1992, ambos com o Banco Mundial entre os financiadores.

## **2.1 Globalização e educação: desvelando relações**

A globalização, entendida como um fenômeno associado à expansão comercial e de informações, difusão de valores políticos, culturais e morais, acordos econômicos internacionais (SILVA, 2009) se relaciona também à educação, desde a forma de se conceber o ensino, às políticas e práticas educacionais.

Nesse viés, Dale (2001) afirma ser necessário um aprofundamento para compreender o efeito da globalização sobre a educação, e sugere alguns aspectos a serem considerados:

(a) especificar a natureza da globalização, (b) indicar claramente o que é que se quer dizer com educação, e (c) especificar como é que a globalização afecta a educação, quer diretamente, de forma identificável, e indiretamente, quer, e por consequência, especificando outras mudanças que possa trazer no seu próprio interior ou no sector da educação (DALE, 2001, p. 134 – 135).

Dale (2001) discorre a respeito da relação entre globalização e educação utilizando duas abordagens que contemplam os três critérios descritos por ele, mas que apresentam, em alguns aspetos, direções distintas, sendo a Cultura Educacional Mundial Comum – CEMC, e a Agenda Global Estruturada para a Educação – AGEE, o quadro sintetiza os principais aspectos dessas abordagens:

**Quadro 4– Principais diferenças e considerações entre as abordagens da CEMC e da AGEE**

<b>Abordagem</b>	<b>CEMC</b>	<b>AGEE</b>
Princípio	Desenvolvida por John Meyer e estudantes em Stanford; “Desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintivos” <sup>1</sup>	Pesquisas a respeito de economia política internacional (e.g. Cox, 1996, Hettne, 1996) “que encaram a mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força diretora da globalização e procuram estabelecer os seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos” <sup>2</sup>
Natureza da globalização	Influencia da cultura ocidental “baseada cognitivamente em torno de um conjunto particular de valores que penetram em todas as regiões da vida moderna” <sup>3</sup> Foco nas categorias curriculares, padronização curricular (justiça social e eficácia)	Relacionada a três fatores: econômicos, políticos e culturais. Capitalismo (e a busca por lucro) como condutor de ações.
Concepção de educação	Educação limitada à sala de aula; Compreensão com foco em o que é ensinado e para quem;  Não considera quem formula, regulamenta e financia o processo que engloba a educação; Não relaciona a educação com questões de desigualdade social.	Compreensão em três pilares: O que se ensina, para quem e por quem? Quais instituições definem, organizam, governam, geram o processo educativo? Quais as consequências sociais e individuais desse processo? Relação entre formulação, transmissão e avaliação do conhecimento, quem regulamenta e financia o processo.
Relação globalização e educação	Discussão centrada na existência e natureza “de um conjunto universal de normas, ideias e valores que independentemente de qualquer delas informam e modelam a própria natureza	Identificação de uma mudança de paradigma com os efeitos da globalização a qual reflete os sistemas e políticas educativas. Relação: economia mundial – mudanças

1 DALE, 2001, p. 135

2 DALE, 2001, p. 135

3 DALE, 2001, p. 146

	dos estados, assim como das suas políticas” <sup>4</sup> Crença em uma cultura mundial que é refletida no currículo escolar.	na política – prática educativa.
--	---	----------------------------------

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados de Dale (2001).

Dessa forma, é notável que a abordagem CEMC restringe-se à prática em sala de aula e à política curricular, sem a busca pela compreensão da intencionalidade do currículo escolar e das possíveis influências no ensino, na contramão da abordagem AGEE a qual investiga as interferências da política, do financiamento e da regulação na educação.

Segundo Dale (2001) é necessário compreender as influências das políticas educacionais para relacionar globalização e educação, pois “através da influência sobre o estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais” (DALE, 2001, p. 151).

O modo de regulação do Estado pode ser compreendido como as formas para o desenvolvimento de ações e políticas na sociedade, Barroso (2005, p. 727) apresenta o significado do ato de regular como “o modo como se ajusta a ação (mecânica, biológica ou social) a determinadas finalidades, traduzidas sob a forma de regras e normas previamente definidas”.

Barroso (2005) utiliza autores de áreas distintas que abordaram o termo regulação, a saber, Mehel (1974), Rosnay (1975), Piaget (1977) e Diebotl (2001), e é possível constatar o consenso de que regulação implica em flexibilização e em transformação para manter o equilíbrio das ações. Porém, ao analisar a “regulação” atrelada a questões sociais Barroso (2005) destaca que não há a rigidez sintética do entendimento de seus efeitos, assim como argumentado por Crozier e Friedberg (1977) Reynaud (1997) Maroy e Dupriez (2000) Bauby (2002), a regulação neste caso envolve a imprevisibilidade das ações do ser humano e envolve interesses comuns e particulares. Barroso (2005) aponta três dimensões de regulação conforme os estudos de Reynaud (1997):

- 1 - regulação institucional, normativa e de controle → são ações elaboradas e implementadas hierarquicamente por instâncias à população atendida;
- 2 - regulação situacional, activa e autónoma → envolve muitos atores no processo com finalidades diferentes, neste caso a regulação promove o ajustamento e alinhamento das diversas ações. Essa forma de regulação é típica de sistemas sociais complexos, a exemplo do sistema de educação;

---

4 DALE, 2001, p. 155

3 - “regulação conjunta” → compreende a assimilação da regulação de controle e da regulação autônoma.

No campo educacional, o termo regulação ganha destaque “associada ao debate sobre a reforma da administração do Estado na educação e sua modernização” (BARROSO, 2005, p. 732), discutido adiante.

As formas de regulação do Estado foram se ajustando com o avanço da globalização e para compreender essas fases e sua relação com a educação é preciso analisar o contexto, dessa forma, Vinholo (2005) apresenta três fases da globalização, sendo a primeira fase marcada pelo expansionismo mercantilista, a segunda fase pela Revolução Industrial e a terceira fase vivenciada no período da Guerra Fria, momento no qual houve um avanço do desenvolvimento tecnológico.

A fase inicial da globalização ocorreu durante o século XV e XVI, período da Idade Moderna, momento em que Portugal e Espanha promoveram expansões marítimas direcionadas às Américas com intuito de colonizá-las, e, assim como pondera Cambi (1999), foi um momento de exploração geográfica que possibilitou a Europa a difundir os seus ideais políticos, econômicos e religiosos.

Cambi (1999) apresenta as mudanças nesse período como revoluções que ocorreram em diversas áreas, sendo no campo geográfico, político, econômico, ideológico, social e pedagógico:

Como revolução geográfica, desloca o eixo da história do Mediterrâneo para o Atlântico, do Oriente para o Ocidente; e com as viagens de descobrimento e a colonização das novas terras, prepara um contato bastante estreito entre diferentes áreas do mundo, entre etnias e culturas, entre modelos antropológicos diferentes (como ocorre com os “selvagens” reconhecidos ora como indivíduos inferiores em estado pré-civil, ora como herdeiros diretos do “homem natural”) (CAMBI, 1999, p. 197).

A revolução econômica ocorreu com o surgimento do capitalismo em detrimento do feudalismo, e a revolução política com o Estado moderno “um Estado centralizado, controlado pelo soberano em todas as suas funções, atento à própria prosperidade econômica, organizado segundo critérios racionais de eficiência; um Estado-nação e um Estado-patrimônio nas mãos do soberano” (CAMBI, 1999, p. 197).

No campo pedagógico, conforme apresenta Cambi (1999), ocorre uma revolução ao mesmo tempo ideológica, social e cultural com as instituições educativas, família e escola, há uma busca por ensinar conhecimentos e comportamentos:

Com a instituição do colégio (no século XVI), porém, terá início a um processo de reorganização disciplinar da escola e de racionalização controle do ensino, através da elaboração de métodos de ensino/educação – o mais célebre foi a *Ratiostudiorum* dos jesuítas – que fixavam um programa minucioso de estudo e de comportamento, o qual tinha ao centro a disciplina, o internato e as “classes de idade”, além da graduação do ensino/aprendizagem (CAMBI, 1999, p. 205).

Saviani (2013) discorre a respeito do período das colonizações no Brasil e trata do início do ensino brasileiro a partir dos jesuítas:

A primeira fase da educação jesuítica foi marcada pelo plano de instrução elaborado por Nóbrega. O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra) (SAVIANI, 2013, p. 43).

Posteriormente o plano de instrução foi substituído pelo plano geral elaborado pela Companhia de Jesus, o *Ratio Studiorum*, e assim, a educação nesse período tinha como princípios “a sujeição dos gentios, sua conversão à religião católica e sua conformação disciplinar, moral e intelectual à nova situação” (SAVIANI, 2013, p. 44).

No decorrer do século XVI e início do século XVII houve mudanças na sociedade, tanto nacional quanto mundialmente, o que ocasionou transformações também na área educacional “com o surgimento de uma sociedade menos religiosa e mais técnica e científica, menos tradicional e mais produtiva, as formas e os conteúdos escolares herdados do passado forma contestados pouco a pouco.” (LAVAL, 2019, p. 33).

Dessa forma, tem início a segunda fase da globalização proposta por Vinholo (2005), a fase industrial. A Revolução Industrial iniciou na segunda metade do século XVIII na Inglaterra, teve como um dos pilares a invenção da máquina a vapor que impulsionou o surgimento das indústrias e contribuiu com o fortalecimento do capitalismo.

Oliveira (2017) aponta que nesse período houve um aumento populacional do meio urbano, proveniente do êxodo rural, o que resultou na precarização das condições sociais em razão dos baixos salários e das péssimas condições de trabalho, sendo este exercido também por crianças uma vez que não existiam leis trabalhistas que impedissem o trabalho infantil.

Nesse sentido, a Revolução Industrial resultou em uma mudança política, econômica e social, não apenas o modo de produção foi modificado como também as relações sociais, assim como aponta Dardot e Laval:

A Revolução Industrial teve como condição a constituição de um sistema mercantil em que os homens devem conceber-se, “sob o aguilhão da fome”, como vendedores de serviços para poder adquirir recursos vitais para a troca monetária. Para tanto, é necessário que a natureza e o trabalho se tornem mercadorias, que as relações que o homem mantém com os seus semelhantes e com a natureza tomem a forma de relação mercantil. (DARDOT; LAVAL, 2016, p.63).

Com a precarização do trabalho, condições insalubres, jornadas de até 16 horas, trabalho infantil intensificado, baixos salários, os trabalhadores se uniram e iniciaram os primeiros movimentos reivindicando melhores condições. Esses movimentos foram se intensificando e colocado em pauta não apenas propostas relacionadas ao trabalho, mas também ao próprio Estado, nesse cenário surgem os sindicatos, na segunda metade do século XIX.

A Revolução Industrial modificou e acelerou os meios de produção, com baixos salários e jornadas exageradas de trabalho, o que se buscava era o aumento dos lucros a qualquer custo, o que culminou na abertura do comércio internacional. Este panorama marca o processo de globalização nesse período e conseqüentemente a ascensão do capitalismo, conforme apresenta Oliveira (2017):

Nota-se ainda, que o processo de globalização, jamais existiria contemporaneamente em nossa sociedade, caso não tivesse ocorrido a Revolução Industrial na Inglaterra na Idade Moderna. A globalização é sem dúvidas, um processo de integração econômica mundial, sendo que este processo acontece com a abertura do comércio internacional, obviamente, a globalização é um avanço capitalista, um sistema econômico. (OLIVEIRA, 2017, p. 21).

Diante deste cenário, da globalização conduzida pela industrialização, o mercado necessitava de pessoas aptas a exercer funções com conhecimentos específicos, técnicos e, assim “a partir da segunda metade do século XIX, em paralelo ao ensino secundário clássico, surgiram carreiras, departamentos e estabelecimentos cuja missão era elevar o nível profissional da mão de obra e fornecer executivos à indústria e ao comércio” (LAVAL, 2019, p. 32).

No início do século XX os estudos de Frederick Winslow Taylor (1856-1915) marcaram os meios da produção industrial com a publicação do livro “Princípios de Administração Científica”, em 1911, Taylor propôs a divisão do trabalho em atividades intelectuais e atividades manuais:

Para Taylor, a “guerra” entre capital e trabalho se reduz a um problema gerencial, para cuja solução bastaria dividir “equitativamente” as atividades intelectuais e manuais entre gerência e trabalhadores/as operacionais (ainda que ambos fossem assalariados/as). Divisão que reservaria à gerência as atividades intelectuais e ao operariado as estritamente manuais, promovendo, assim, maior cooperação entre esses níveis e eliminação da “cera” no trabalho, isto é: o baixo rendimento proposital dos/as próprios/as trabalhadores/as. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 19).

Henry Ford (1863-1947), de forma a complementar os ideais de Taylor, propôs no interior das fábricas de automóveis a montagem em série e a produção em larga escala, constituiu-se assim, conforme apresenta Antunes e Pinto (2017), o “sistema taylorista-fordista”.

O sistema taylorista-fordista preconizava a divisão e especialização do trabalho ao separar os conhecimentos teóricos e práticos o que conduziu a “um projeto de educação baseado em escolas técnicas ditas ‘profissionalizantes’, cujo mote era formar os/as estudantes para o trabalho assalariado, ou melhor, formar a sua força de trabalho para o mercado” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 78).

Antunes e Pinto (2017) dissertam a respeito do modelo de educação taylorista-fordista que dissocia a teoria da prática e faz com que as escolas ofereçam subsídios para formar trabalhadores aptos meramente à execução de tarefas, sem a obtenção do conhecimento do todo, pois de acordo com os princípios desse modelo os trabalhadores se tornam mais eficientes ao exercer uma atividade pontual, manual, sem demanda dita intelectual.

A terceira fase da globalização, vivenciada no período da Guerra Fria (1947 – 1989), revolucionou os modos de produção. A Guerra Fria representou a divisão do mundo em dois blocos, o bloco socialista e o bloco capitalista. Com o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945, marcada pelo lançamento de duas bombas atômicas pelos Estados Unidos ao Japão, iniciou-se um período de conflitos entre um mundo subdividido entre capitalismo e socialismo.

Cury (2017) destaca que em 1945 houve a criação do Banco Mundial – BM sob justificativa de auxiliar os países assolados pela Segunda Guerra Mundial a se reerguerem, porém esse organismo modificou o seu objetivo central fornecendo empréstimos financeiros “aos países pobres em dificuldade no seu desenvolvimento” (CURY, 2017, p. 18) o que os tornou interligados às ações idealizadas pelo BM, discutido nas próximas seções.

Vivenciou-se nesse período a chamada corrida armamentista em que a União Soviética fabricou a sua bomba atômica em 1949 “rompendo o monopólio da arma nuclear mantido pelos Estados Unidos desde 1945” (RIBERA, 2012, p. 90). Durante essa fase houve também a

disputa pela exploração espacial entre Estados Unidos e União Soviética, foi um momento de disputa ideológica, política e tecnológica, fase marcada também pela criação da internet nos Estados Unidos em 1969<sup>5</sup>.

Após o fim da segunda Guerra Mundial, instrutores do programa *Training within industry* – TWI “treinamento dentro da indústria”<sup>6</sup> foram ao Japão treinar funcionários que seriam “multiplicadores” das técnicas do programa (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 90).

Antunes e Pinto (2017) discorrem que o TWI foi responsável por conduzir os fundamentos do taylorismo-fordismo ao Japão e auxiliar na recuperação após a segunda Guerra Mundial. As bases desse programa foram implementadas na fábrica da Toyota, no Japão, entre os anos de 1947 a 1970, e, com as adequações necessárias culminou com o modelo toyotista nem meados de 1980.

Em contrapartida ao contexto de implementação do modelo taylorismo-fordismo, a instauração do toyotismo contemplava com um mercado sem muita abertura e que não admitia grandes estoques, considerando os impactos do lançamento das duas bombas atômicas ao Japão em 1945, portanto tratou-se de um modelo que necessitava se adequar às demandas de forma flexível, culminando com a “acumulação flexível” (ANTUNES; PINTO, 2017).

A acumulação flexível, que não permitia mais os grandes estoques e a produção em massa, passou a exigir um trabalhador flexível, capaz de executar diversas tarefas e de contribuir com o desenvolvimento de ideias na empresa, diferentemente das técnicas especializadas e isoladas do modelo taylorismo-fordismo, como pontua Antunes e Pinto (2017):

O toyotismo só pode existir – e as formas distintas de *empresa flexível* – com base no envolvimento, na expropriação do intelecto do trabalho. Por isso passou a ser comum exigir-se dos/as trabalhadores/as não apenas a execução de variadas tarefas (operação e manutenção dos equipamentos, limpeza e organização do local de trabalho, controle de qualidade etc.), como ainda a responsabilidade de se reunir continuamente com a gerência, sugerindo melhorias nos processos de maneira a cortar estoques e elevar a produtividade (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 74).

---

5 A internet foi criada em 1969 por pesquisadores estadunidenses, inicialmente para proteção de documentos dos Estados Unidos, e em 1988 o acesso chegou ao Brasil como parte de projeto da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp e da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. No entanto, a exploração comercial da internet no Brasil iniciou em dezembro de 1994 com a Embratel – Empresa Brasileira de Telecomunicações. Disponível em <https://brasilescola.uol.com.br/informatica/internet-no-brasil.htm>

6 “O TWI ganhou corpo nos Estados Unidos e foi considerado um dos projetos que mais colaboraram para o esforço de guerra. Findo o conflito em 1945, tornou-se o TWI um genuíno produto da cultura organizacional estadunidense recomendado mundo a fora pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), tanto aos países em reconstrução, como o Japão, como aos de economia dependente, a exemplo da América Latina, sendo incluído nos pacotes de auxílio dos Estados Unidos a essas nações” (Mueller, 2010, *apud* ANTUNES; PINTO, 2017, p. 83-84).

No campo educacional, o toyotismo influenciou com princípios de qualificação educacional, profissional e comportamental, promoveu a crítica à formação escolar fundamentada no taylorismo-fordismo a qual restringia-se aos métodos do trabalho, dessa forma, o toyotismo foi responsável pelo movimento que reivindicava “maior autonomia aos/às estudantes, a flexibilização da hierarquia rígida e dos tempos e dos espaços de produção de saberes-fazer” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 93).

O trabalhador, nesse contexto, precisava ser mais dinâmico e flexível, em termos laborais e intelectuais, a formação especializada já não é suficiente para acompanhar as demandas advindas de um novo cenário marcado pelo avanço tecnológico e dos meios de comunicação, o qual representou, conforme aponta Dale (2001), um dos efeitos decorrentes do processo de globalização. Libâneo (2016) também dialoga a respeito da expansão das tecnologias da informação e comunicação e afirma que propiciou o avanço do processo da globalização.

Nesse processo de avanço da globalização, com desenvolvimento tecnológico e com princípios do toyotismo, a competição de mercado vem em uma constante crescente e o trabalhador percebe a necessidade de se “qualificar dentro das expectativas do mercado, e, mais ainda, o de compreender essas expectativas e elaborar um plano, nas condições e recursos próprios, para atendê-las e garantir a própria “empregabilidade” a ser assumido individualmente pelo/as trabalhadores/as” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 102).

Antunes e Pinto (2017) e Laval (2019) enunciam que nesse contexto de concorrência social e individual, a escola passa a ser conduzida nos fundamentos de uma empresa, nivelada às regras de mercado, esses princípios marcam e caracterizam uma nova ideologia difundida mundialmente, a do neoliberalismo, compreendida de forma geral como a “retomada do liberalismo do século XIX” (SILVA, 2009, p. 171), discutido de forma mais ampla no item 2.2.

Antunes e Pinto (2017), assim como Laval (2019) e Charlot (2007), dialogam a respeito da educação nessa fase, com o avanço e desenvolvimento de equipamentos industriais e com a difusão dos ideais neoliberais pautados no concorrencialismo, demandaram uma gestão flexível e um ensino com menos rigidez e mais flexibilidade, no sentido mais amplo, devido a necessidade de instruir “habilidades intelectivas como seleccionar e relacionar informações em vários níveis de complexidade, desenvolver conhecimento por simbolização, acesso a recursos de informática e o domínio, ao menos

básico, de línguas estrangeiras” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 95) e então a necessidade da abrangência do ensino fundamental e médio na escolaridade básica.

Laval (2019) relaciona esse ciclo a uma desestruturação da sociedade industrial, do modelo fordista, que induz à concepção de escola mais individualista e mercadológica.

Assim, os períodos da globalização, propostos por Vinholo (2005) e sua relação com a educação que, conforme ponderado por Dale (2001) deve ser analisada considerando as influências políticas de cada época podem ser sintetizadas no quadro:

**Quadro 5– Períodos da globalização e sua relação com a educação**

<b>Fases da globalização</b>	<b>Período inicial</b>	<b>Principais características</b>	<b>Concepção de educação/ensino</b>
Mercantilista	Século XV com as expansões marítimas de Portugal e Espanha; Colonização das Américas.	Surgimento do Capitalismo e do Feudalismo	Educação dos jesuítas e utilização do plano geral <i>Ratio Studiorum</i> ; O ensino transmitia conhecimentos e comportamentos, também era utilizado para difundir a religião católica dos colonizadores.
Revolução Industrial/ Industrialização	Século XVIII na Inglaterra com a invenção da máquina a vapor.	Ascensão do Capitalismo; Taylorismo e Fordismo.	Princípios do taylorismo-fordismo: Educação especializada; Ensino fragmentado, separação da teoria e da prática; Ênfase em cursos técnicos.
Pós II Guerra Mundial/ Guerra Fria	Século XX (a partir de 1945) com o fim da segunda Guerra Mundial marcada pelo lançamento das bombas atômicas ao Japão.	Avanço tecnológico; Toyotismo: modo de produção flexível; estoques reduzidos (sem desperdícios); sujeito flexível e dinâmico.	Universalização do ensino básico (fundamental e médio); Ensino voltado para as demandas do mercado; educação flexível.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos estudos de Vinholo (2005).

Ainda na terceira fase da globalização, proposta por Vinholo (2005), o modo de regulação do Estado é articulado à avaliação e aos resultados com intuito de dispor de “uma ‘nova administração pública’ que substitui um controlo directo e *a priori* sobre os processos, por um controlo remoto, e *a posteriori* baseado nos resultados” (BARROSO, 2005, p. 732). Nesse contexto os sistemas de avaliação da educação ganham força como uma forma de regulação do Estado no campo educacional. Os resultados e parâmetros advindos das avaliações subsidiaram a comparação entre os países e fomentaram a concorrência mundial o que resultou em uma ampliação de acesso ao ensino de forma a garantir que os países fossem capazes de se sustentar nesse novo parâmetro posto pela globalização:

É certo que educação escolar se expandiu no mundo todo, generalizando o ensino fundamental e, em muitos países, o ensino médio. Essa realidade de acesso alargado também se deu no Brasil. Se a atratividade em disputa entre os países é consequência da globalização e se a generalização da escola se deu, ainda que diferencialmente, entre os países, então a busca de modelos de comparação entre os sistemas nacionais é uma consequência. E, para tanto, seriam necessárias referências, tais como avaliações em larga escala, que dessem sustentação à comparabilidade na denominada ‘sociedade do conhecimento’ dentro de cada país e entre países (CURY, 2017, p. 17).

Barroso (2005, p. 732) menciona também que nesse período iniciam-se as referências ao termo desregulação compreendida como “uma ruptura com os modelos ‘tradicionais’ de intervenção do Estado na coordenação e pilotagem do sistema público de educação”, dessa forma, com a diminuição da intervenção do Estado há gradativamente a redução da “regulação estatal” em detrimento da “regulação de iniciativa privada” o que resulta no ,discutido na Seção 3.

A concorrência mundial estimulou os países a buscarem estratégias de competição a fim de obter melhorias e vantagens e, como pontua Cury (2017), as formas de desenvolver os sistemas de produção necessitam de aquisição de conhecimentos e habilidades que se dão através da educação e por essa razão que o processo de globalização teve ligação direta aos sistemas de ensino.

Dessa forma, compreender a relação entre globalização e educação abarca no entendimento da influência da transição econômica do feudalismo para o capitalismo, nas mudanças políticas, sociais, culturais e ideológicas provenientes da instauração e ascensão do sistema capitalista e na constituição dos ideais neoliberais que marcam a escola com princípios mercadológicos e concorrenciais.

## **2.2 Do liberalismo ao neoliberalismo: repercussões para o campo educacional**

O liberalismo do século XIX foi marcado pela política do *laissez-faire*, expressão francesa que significa “deixe fazer”, representado por um modelo político econômico que tinha como principal característica a não intervenção do Estado, deixando assim o mercado fluir livremente.

Por volta dos anos 1835 e 1840, Alexis Tocqueville e John Stuart Mill dialogavam acerca das questões que envolvem um Estado descentralizado e entraram em consenso com a ideia de que a sociedade se torna mais forte quando é centralizada e representada pelo Estado, obtendo assim um governo que visa o bem de todos (DARDOT; LAVAL, 2016).

Ao final do século XIX, Herbert Spencer, iniciou um movimento contrário ao de Tocqueville e Mill, se opôs à intervenção do Estado e defendeu um utilitarismo mais evolucionista e biológico:

É em função de uma “lei de evolução” que Spencer se ergue contra toda intervenção do Estado, mesmo quando feita por responsáveis do Estado que proclamam seu liberalismo. Ele vê as disposições legislativas e as instituições públicas que estendem as proteções da lei aos mais fracos apenas como “ingerências” e “restrições” que atravancam a vida dos cidadãos (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 46).

Influenciado por Darwin e sua teoria da seleção natural, na qual os mais aptos sobrevivem, Spencer elaborou os “Princípios de Biologia” que originou sua expressão “sobrevivência dos mais aptos”, segundo Spencer a teoria da evolução de Darwin reforça com o modelo do *laissez-faire*, ele defende a competição entre os sujeitos como necessária para evolução, surge assim a expressão “darwinismo social” (DARDOT; LAVAL, 2016).

Com a crise de 1929, em decorrência da queda da bolsa de valores de Nova Iorque e que foi refletida mundialmente, entendeu-se que o Estado precisaria intervir a fim de controlar a economia e evitar uma nova crise. A crise ocorreu em virtude da ampliação de crédito e conseqüentemente do aumento do consumo nos países centrais capitalistas, dessa forma a produção aumentou desenfreadamente o que resultou na desvalorização das empresas e na queda dos investimentos da bolsa de valores.

Para atenuar os efeitos da crise e recuperar a economia, implantou-se o Estado de Bem-Estar Social (*welfarestate*) o qual foi representado por uma maior intervenção do Estado, com ações de cunho assistencialista, desenvolvendo políticas sociais na área da educação, saúde, seguridade social, habitação.

Em 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial, essas formas de regulação do Estado foram intensificadas a fim de “impedir o ressurgimento das rivalidades geopolíticas interestados que levaram à guerra. Foi preciso assegurar a paz e a tranquilidade domésticas e firmar alguma espécie de acordo de classe entre capitalistas e trabalhadores” (HARVEY, 2005, p. 19).

Harvey (2005) destaca que nesse período houve a crítica tanto ao modelo capitalista quanto o comunismo e que ambos falharam o que resultou nas modificações do Estado que apontavam que “O único caminho que restara era chegar a uma correta combinação de Estado, mercado e instituições democráticas para garantir a paz, a inclusão, o bem-estar e a estabilidade” (HARVEY, 2005, p. 20) e foi exatamente com o discurso da busca pela estabilidade internacional que surgiu, entre outros organismos, o Banco Mundial.

A partir de então essa forma de Estado liberal, intervencionista, calcado no bem estar social, difundiu-se mundialmente conforme aponta Harvey (2005):

Uma variedade de Estados socialdemocratas, democrata-cristãos e dirigistas emergiu na Europa depois da Segunda Guerra Mundial. Os próprios Estados Unidos passaram a seguir uma forma democrática liberal de Estado, e o Japão, sob a estreita supervisão dos Estados Unidos, construiu um aparato de Estado nominalmente democrático, mas na prática altamente burocrática, ao qual se atribuiu a responsabilidade de administrar a reconstrução do país. O que todas essas várias formas de Estado tinham em comum era a aceitação de que o Estado deveria concentrar-se no pleno emprego, no crescimento econômico e no bem estar de seus cidadãos, e de que o poder do Estado deveria ser livremente distribuído ao lado dos processos de mercado - ou, se necessário, intervindo ou mesmo substituindo tais processos [...] Um "compromisso de classe" entre o capital e o trabalho foi advogado geralmente como o principal garante da paz e da tranquilidade domésticas. Os Estados intervieram ativamente na política industrial e passaram a estabelecer padrões para o salário social, construindo uma variedade de sistemas de bem-estar (cuidados de saúde, instrução etc.) (HARVEY, 2005, p. 20).

Laval (2019) destaca que nesse período do Estado de Bem-Estar Social houve o crescimento econômico, aumento da oferta de emprego e conseqüentemente mudanças de pré-requisitos dos trabalhadores, o que gerou o “crescimento extensivo do sistema escolar entre 1946 e 1973, no qual imperava a lógica quantitativa, tanto no número de alunos como nos investimentos” (LAVALL, 2019, p. 34).

Lima e Rodríguez (2008) dialogam que nesse contexto regia o princípio da igualdade, as políticas educacionais garantiam o ingresso à todos, dessa forma o acesso à educação possibilitava a introdução ao mercado de trabalho e representava uma forma de ascensão social :

Sob as lentes da ideologia liberal, a educação sempre foi vista como um agente de ascensão social fundamentalmente alicerçada na idéia de que esta possibilita o ingresso no mercado de trabalho, a geração de renda e a conquista da qualidade de vida. Sendo que ao Estado caberia proporcionar as condições para a formação do cidadão.” (LIMA; RODRIGUEZ, 2008 p. 54).

No entanto, nos anos 1970, começaram a surgir mundialmente os primeiros indicativos de crise, “o desemprego e a inflação se ampliavam em toda parte, desencadeando uma fase global de ‘estagflação’ [...] surgiram crises fiscais de vários Estados [...] enquanto as receitas de impostos caíam acentuadamente e os gastos sociais disparavam” (HARVEY, 2005, p. 22).

Nos anos 1973 e 1979 ocorreram as crises petrolíferas em virtude da escassez da oferta e o aumento do valor das exportações. Os países mais afetados pela crise foram os maiores consumidores e importadores do petróleo sendo os Estados Unidos e a região europeia. Nesse período de crise e recessão do capitalismo marcado pelo aumento da inflação e índices baixos de crescimento, “as ideias de Hayek, Friedman e seus seguidores foram retomadas para explicar e conseqüentemente solucionar tal crise” (MILITÃO, 2005, p. 2).

Militão (2005) anuncia que as ideias presentes nesse cenário defendiam um recuo do Estado no sentido de diminuir custos de cunho social e afirmavam que o movimento operário e os sindicatos dos trabalhadores contribuíram com a crise ao reivindicarem aumentos de salários e dispêndio de serviços sociais.

Havia um movimento que responsabilizava o Estado pela crise nesse período e defendia o Estado mínimo, com restrições de gastos em políticas sociais e limitação na manutenção de estatais, assim como aponta Militão (2005):

Endeusando as virtudes do mercado e satanizando o papel desempenhado até então pelo Estado, o ideário em questão advogava a configuração de um Estado mínimo – em substituição ao Estado intervencionista – caracterizado sobretudo pela desregulamentação das atividades econômicas, por um amplo processo de privatização, pela redução dos benefícios sociais e pelo corte abrupto das despesas públicas com as políticas sociais (MILITÃO, 2005, p.2).

Harvey (2005) aponta que nesse período a classe alta ficou incomodada com a redução das taxas juros e dos lucros que conseqüentemente implicaram na estagnação e posteriormente redução da parcela mais rica, dessa forma surgiu a necessidade dessa fatia da população em buscarem uma solução para conter essa situação:

Enquanto o crescimento se mantinha em altos níveis, essa restrição não parecia importante. Uma coisa é ter uma parcela estável de um bolo em crescimento. Mas quando o crescimento entrou em colapso nos anos 1970, quando as taxas de juro reais ficaram negativas e a norma eram parcos dividendos e lucros, as classes altas em toda parte se sentiram ameaçadas. Nos Estados Unidos, o controle da riqueza (em oposição à renda) pelo 1% mais rico da população permaneceu mais ou menos estável por todo o século XX. Mas na década de 1970 sofreu uma acentuada queda (Figura 1.2) com o colapso do valor dos ativos (ações, imóveis, poupanças). As classes altas tinham de agir com mais vigor para se proteger da aniquilação política e econômica. (HARVEY, 2005, p. 25).

Assim, tanto a ministra Margaret Thatcher (mandato 1979 – 1990), no Reino Unido, quanto o presidente Ronald Reagan (mandato 1981 – 1989), nos Estados Unidos, iniciaram

um processo de desmanche do Estado de Bem-Estar Social, promovendo reformas de Estados com cortes orçamentários em serviços sociais, privatizações, redução da intervenção do Estado, assim como dialoga Harvey (2005) a respeito da eleição de Margaret Thatcher em maio de 1979:

[...] Margareth Thatcher foi eleita na Grã-Bretanha com a firme obrigação de reformar a economia. [...] e demonstrou imediatamente uma forte determinação de acabar com as instituições e práticas políticas do Estado socialdemocrata que se consolidara no país a partir de 1945. Isso envolvia enfrentar o poder sindical, atacar todas as formas de solidariedade social que prejudicassem a flexibilidade competitiva (como as expressas pela governança municipal e mesmo o poder de muitos profissionais e de suas associações), dismantelar ou reverter os compromissos do Estado de bem-estar social. Privatizar empresas públicas (incluindo as dedicadas à moradia popular), reduzir impostos, promover a iniciativa dos empreendedores e criar um clima de negócios favorável para induzir um forte fluxo de investimento externo (particularmente do Japão). Ficou famosa sua declaração: "a sociedade não existe, apenas homens e mulheres individuais" - e, acrescentou depois suas famílias. Todas as formas de solidariedade social tinham de ser dissolvidas em favor do individualismo, da propriedade privada, da responsabilidade individual e dos valores familiares. (HARVEY, 2005, p. 32).

Semelhante a Thatcher, Ronald Reagan, eleito nos Estados Unidos em 1980, promoveu ações políticas de desmonte do Estado de Bem-Estar Social, com redução do salário mínimo e impostos de circulação de mercadorias, o que contribuiu com o aumento de desigualdades sociais:

O governo Reagan então ofereceu o apoio político necessário por meio de mais desregulação, cortes de impostos, cortes orçamentários e ataques ao poder sindical e profissional [...] O efeito global sobre a condição do trabalho foi dramático- talvez melhor captado pelo fato de o salário mínimo federal, que era paritário ao nível de pobreza em 1980, ter caído para 30% abaixo desse nível por volta de 1990. Iniciou-se assim, com vigor o longo declínio dos níveis dos salários reais.

[...]

O mercado, descrito ideologicamente como forma de promover a competição e a inovação, tornou-se veículo da consolidação do poder monopolista. Os impostos corporativos sofreram uma dramática redução e a faixa mais alta passou de 70% a 28%, naquilo que foi denominado “a maior redução de impostos da história” (Figura 1. 7). E teve início assim a abissal mudança para uma desigualdade social cada vez maior e a restauração do poder econômico da classe alta. (HARVEY, 2005, p. 34 – 35).

Nesse cenário surge um “novo liberalismo”, o neoliberalismo, uma ideologia que defende o concorrencialismo, a competição entre os indivíduos, promovendo mudanças não apenas na economia ou na política, mas também na subjetividade do indivíduo que é

inculcado a se portar como uma empresa, “em uma palavra, cada indivíduo deve gozar das garantias oferecidas pela pequena empresa ou, melhor, cada indivíduo deve funcionar como uma pequena empresa” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 127).

Lima e Rodríguez (2008) ponderam que a partir do desmanche do Estado de Bem-Estar Social, o qual colaborou com o aumento das desigualdades sociais, o sentido de igualdade foi utilizado para responsabilizar e justificar as condições de cada sujeito:

É neste processo que o discurso da igualdade se torna abstrato, escamoteando as desigualdades reais e atribuindo ao indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso. Assim, o conceito de igualdade fica reduzido a igualdade formal ou jurídica, no qual todos são iguais perante a lei (LIMA; RODRÍGUEZ, 2008, p. 55).

Harvey (2005, p.31) pondera que as políticas neoliberais vivenciadas nos Estados Unidos e no Reino Unido a partir de 1979 se consolidaram “como nova ortodoxia econômica de regulação da política pública no nível do Estado no mundo capitalista avançado”. As reformas políticas e econômicas de ambos os países influenciaram mundialmente e assim “o ideário neoliberal passa a ser adotado por governos de inúmeros países de capitalismo avançado nos anos oitenta, atingindo mais tarde o poder nos quatro cantos do mundo” (MILITÃO, 2005, p. 3).

Dessa forma, as mudanças no mundo advindas nos anos 1980, a nível político, econômico, ideológico, cultural e social foram ancoradas nos ideais do neoliberalismo, fixadas aos princípios da concorrência nacional e internacional, à eficácia e à qualidade e representaram um recuo do Estado, conforme apresentado por Charlot (2007).

Com advento da lógica neoliberal, o indivíduo precisa ser qualificado enquanto trabalhador e consumidor e, nesse sentido, o papel da escola se torna elementar bem como a universalização do ensino fundamental e médio, conforme Charlot:

Não se trata apenas de desenvolver competências técnicas novas, mas também de aumentar o nível de formação básica da população: o auto-atendimento nos bancos e nas estações de metrô, o uso da Internet, a compra de brinquedos eletrônicos para os seus filhos, até a escolha do seu hambúrguer por combinação de várias opções ou a faxina de escritórios cheios de conexões elétricas exigem modos de raciocínio outros que não os antigos. Por consequência, faz-se necessário ampliar a escolaridade obrigatória da maioria da população até o fim do ensino médio (CHARLOT, 2007, p. 131).

Nesse sentido, a ampliação de acesso à educação básica teve por objetivo atender às demandas do mercado de forma a angariar trabalhadores aptos e consumidores em potencial,

a preocupação não era a formação do cidadão e a implementação de políticas públicas educacionais, pois para o neoliberalismo o acesso ao ensino “restringe-se à educação básica, cabendo ao mercado a realização das políticas sociais, atendendo aqueles que puderem pagar por elas” (LIMA; RODRÍGUEZ, 2008, p. 56).

A partir de então difundiu-se o princípio da igualdade atrelada à responsabilização individual no qual “todos poderiam utilizar suas capacidades para conseguir seus objetivos sem estarem sujeitos a arbitrariedades” (LIMA; RODRÍGUEZ, 2008, p. 56-57). Charlot (2007) pontua que nesse contexto os princípios neoliberais promoveram uma concorrência generalizada alicerçada na eficácia e na qualidade.

Lima e Rodríguez (2008) ponderam que na lógica neoliberal cada sujeito é livre para buscar o que lhe faz bem único responsável por essa busca, uma vez que o Estado já oportunizou direitos iguais a todos:

Dentro desta perspectiva considera-se que, uma vez que os homens são livres, gozam de igualdade perante a lei e têm direito a propriedade, tendem a buscar a felicidade ou o bem-estar, traduzido em consumismo. O sucesso de cada um depende da sorte e de suas aptidões naturais, logo não está condicionado ao sistema econômico adotado (LIMA; RODRÍGUEZ, 2008, p. 66).

Nesse período, com a difusão dos ideais do neoliberalismo mundialmente, todas as mudanças ocorridas no campo educacional, com os fundamentos do taylorismo-fordismo e do toyotismo, são apontadas como reformas educacionais por Batista (1994), Militão (2005), Libâneo (2016), Antunes e Pinto (2017), Freitas (2018), Laval (2019).

Essas reformas educacionais introduzidas pelos neoliberais a partir dos anos 1980, promoverem nas escolas ações que visavam à competição entre os professores e alunos, com a justificativa de avaliar e melhorar o aprendizado dos alunos, sem considerar aspectos sociais, emocionais, econômicos, assim como a exemplo da Escola de Chicago:

Ele estende a lógica do mercado muito além das fronteiras estritas do mercado, em especial produzindo uma subjetividade “contábil” pela criação de concorrência sistemática entre os indivíduos. Pense-se em particular na generalização dos métodos de avaliação no ensino público oriundos da empresa: a longa greve dos professores de Chicago em setembro de 2012 obstruiu, ao menos momentaneamente, um projeto de avaliação dos professores de acordo com o desempenho de seus alunos em testes elaborados sob medida para permitir a avaliação dos professores por meio da avaliação dos alunos, com a possibilidade de demissão do professor cujos alunos não apresentassem resultados satisfatórios (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 30).

A forma de avaliar o ensino e responsabilizar professores pelo mau desempenho dos alunos é ponderada por Freitas (2018) como parte da agenda neoliberal para o ensino o qual concebe a escola como uma empresa e visa ao aumento do padrão de qualidade do ensino ofertado tendo como princípio a competição e a responsabilização.

O princípio da responsabilização induz à perda de autonomia da escola, nivelada à estrutura de uma empresa, e propicia o recuo do Estado em relação às políticas educacionais, de acordo com Afonso (2001):

Neste caso, a autonomia dos estabelecimentos de ensino não-superior (que tem vindo a ser discutida desde meados dos anos oitenta e que tem neste momento uma nova regulamentação legal) continua a parecer mais retórica do que real, acabando, sobretudo, por ser um pretexto para avaliação e para responsabilização dos actores – o que, por sua vez, sendo uma estratégia pragmática e com alguns efeitos simbólicos, visa também promover uma nova representação sobre o papel do Estado, que está cada vez mais distante das funções de bem-estar social e das obrigações que assumira quando era o principal provedor e fornecedor de bens e serviços educativos (AFONSO, 2001,p. 26-27).

Laval (2019) também dialoga a respeito da perda de autonomia da escola frente aos ideais neoliberais, com as reformas educativas que exaltam os princípios empresariais aplicados ao ensino e expõe a relação escola-empresa nesse contexto:

O carácter fundamental da nova ordem educacional está ligado à perda progressiva de autonomia da escola, acompanhada de uma valorização da empresa, que é elevada a ideal normativo. Nessa “parceria” generalizada, a própria empresa se torna “qualificadora” e “envolvida no aprendizado” e acaba se confundindo com a instituição escolar em “estruturas de aprendizagem flexíveis” (LAVAL, 2019, p. 30).

Essas reformas educacionais, sob a égide do neoliberalismo, apontadas por Militão (2005), que, dentre outros objetivos, visavam às privatizações, ou seja, a diminuição do Estado, foram impossibilitadas de efetivar essa ação na educação, portanto restou buscar “a criação de uma alternativa intermediária: o ‘quase-mercado’, em que apenas alguns valores da lógica de mercado são transferidos e utilizados na gestão estatal, sem que se altere a propriedade das instituições públicas” (MILITÃO, 2005, p. 6), no campo educacional esse aparato é efetivado com as avaliações, assim, conforme apontado por Libâneo (2016) e Freitas (2018) as reformas tinham como um dos eixos a implementação de sistemas de avaliação em larga escala.

As avaliações externas em larga escala geram índices de desempenho que permitem o ranqueamento das escolas, dessa forma, Freitas (2018) pondera que o Estado a partir do

princípio desses índices, tem a justificativa de determinar e diferenciar as escolas ditas “melhores” das “piores” e assim viabilizar possibilidade de fechar instituições de menor qualidade, responsabilizar os professores e os alunos pelo baixo desempenho com a visão de que o Estado já ofereceu todas as oportunidades de ensino a estes:

Pensando a escola como uma “empresa”, as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. Tal como na “empresa”, os processos educativos têm que ser “padronizados” e submetidos a “controle” (FREITAS, 2018, p.29).

Em suma, o movimento político, econômico e ideológico que caminhou do liberalismo do século XIX ao atual paradigma do neoliberalismo promoveu reformas no campo educacional, sendo que as de cunho neoliberal iniciaram nos anos 1980, conforme pontuado por Libâneo (2016, p. 52) “As reformas educativas nos marcos do neoliberalismo se iniciaram nos anos 1980 em países da Europa expandindo-se, em seguida, para as Américas”.

As reformas educacionais sob o viés neoliberal iniciaram nos anos 1980 e foram intensificadas nos anos 1990 com as reformas econômicas discutidas durante o Consenso de Washington, em 1989, no qual organismos internacionais fizeram parte, a exemplo do Banco Mundial e FMI, conforme argumenta Harvey (2005):

O mundo capitalista mergulhou na neoliberalização como a resposta por meio de uma série de idas e vindas e de experimentos caóticos que na verdade só convergiram como uma nova ortodoxia com a articulação, nos anos 1990, do que veio a ser conhecido como o “Consenso de Washington” (HARVEY, 2005, p. 23).

Dessa forma se torna essencial compreender as nuances discutidas em Washington e as propostas do Banco Mundial para o campo educacional.

### **2.3 O Consenso de Washington e a ação dos Organismos Internacionais na Educação: influências do Banco Mundial no contexto brasileiro**

A partir da compreensão e contextualização do movimento da globalização que culminou com a ideologia do neoliberalismo, Libâneo (2016) pondera que o avanço do paradigma neoliberal está relacionado às mudanças econômicas associadas às leis mercadológicas e ao processo de internacionalização das políticas educacionais:

A internacionalização, por vez, refere-se a processos e ações movidos por organismos internacionais, na forma de planos, programas, diretrizes e procedimentos de execução ligados a políticas econômicas, financeiras, sociais e educacionais, para viabilizar a agenda global das grandes potências mundiais, especialmente nos países emergentes (LIBÂNEO, 2016, p. 50).

Nesse sentido, a internacionalização no campo educacional promove a padronização das políticas educacionais, em escala mundial e, conforme apresentado por Libâneo (2016) são viabilizadas por Organismos Internacionais, multilaterais e regionais, organizados no quadro de acordo com os exemplos apontados por Libâneo:

**Quadro 6– Relação de Organismos Internacionais**

<b>ORGANISMOS INTERNACIONAIS</b>	
<b>Sigla</b>	<b>Organismos Multilaterais</b>
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
<b>O</b>	
<b>OMC</b>	Organização Mundial do Comércio
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>Sigla</b>	<b>Organismos Regionais</b>
<b>OEA</b>	Organização dos Estados Americanos
<b>NAFTA</b>	Tratado Norte – americano de Livre Comércio
<b>CEPAL</b>	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
<b>Mercosul</b>	Mercado Comum do Sul

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos estudos de Libâneo (2016)

Leher (1999) discorre a respeito das interferências Banco Mundial e aponta que as reformas estruturais conduzidas por este organismo promoveram redefinições no campo educacional, assim afirma que “para compreender as ideologias que transtornam a educação da América Latina, da África e de parte da Ásia, é preciso examinar os encaminhamentos do Banco Mundial, o ministério mundial da educação dos países periféricos” (LEHER, 1999, p. 19). O autor afirma ainda que essas ações de organismos internacionais estão relacionadas e registradas no documento “Consenso de Washington”.

O Consenso de Washington representa a culminância do encontro realizado em Washington, capital dos Estados Unidos, em novembro de 1989, que contou com a presença de representantes do governo norte-americano e de organismos financeiros internacionais, a saber, Banco Mundial, Fundo Monetário – FMI e Banco Interamericano de Desenvolvimento

– BID, e também economistas latino-americanos com a finalidade de analisar as reformas econômicas que vinham ocorrendo em virtude da crise econômica dos anos 1980 (BATISTA, 1994).

A crise ocasionou um aumento expressivo de empréstimos realizados pelo Banco Mundial, e, dessa forma, os organismos internacionais, com representatividade do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, foram incumbidos de gerir a crise e de reestruturar os países periféricos, assim “passaram a implementar programas de ajuste estrutural com o objetivo de assegurar o pagamento da dívida externa e transformar a estrutura econômica dos países da região, tornando-os aptos para se inserirem no circuito moderno e competitivo internacional” (MILITÃO, 2005, p. 3).

Militão (2005) menciona que os representantes presentes do Consenso de Washington concluíram que a crise de endividamento dos países latino-americanos era proveniente, em grande parte, por equívocos econômicos, sendo estes provenientes da centralização do Estado nesses países, ou seja, “a proteção do Estado às empresas nacionais teria reduzido sua competitividade externa, desestimulando as exportações. A América Latina passou a ter pouca moeda estrangeira para financiar seu desenvolvimento” (PORTELLA FILHO, 1994, p. 103 *apud* MILITÃO, 2005, p. 3), dessa forma, era necessário introduzir reformas nestes países direcionadas pelos organismos internacionais, o FMI e o Banco Mundial.

Os encaminhamentos do Banco Mundial e do FMI foram exequíveis devido à expressiva quantidade de empréstimos fornecidos aos países latino-americanos, estes que tiveram juros calculados de forma a aumentar mais a dívida dos credores e se tornaram reféns das exigências propostas pelo Banco, como aponta Leher (1999, p. 23) “O Banco abraçou o ideário neoliberal e, diante da vulnerabilidade dos países endividados, impôs drásticas reformas liberais (ajuste e reformas estruturais)”.

Cury (2017) destaca que as recomendações do Banco Mundial foram direcionadas aos países que realizaram empréstimos a este organismo e, dessa forma, ficaram condicionados a seguir com suas orientações que incluíram um “conjunto de medidas de ajuste de contas com planejamento, medidas e, sobretudo, avaliações, das quais decorrem uma classificação, um *ranking* com distintas posições de cada país” (CURY, 2017, p. 19).

Destaca-se que nos anos de 1968 à 1981 o presidente do Banco Mundial era o ex-secretário de Defesa dos Estados Unidos, Robert S. McNamara, o qual iniciou um processo de transformações na orientação da instituição:

O Banco volta-se para programas que atendam diretamente as populações as poluições possivelmente sensíveis ao “comunismo”, por meio de escolas técnicas, programas de saúde e controle da natalidade, ao mesmo tempo em que promove mudanças estruturais na economia desses países, como a transposição da “revolução verde” para o chamado Terceiro Mundo (LEHER, 1999, p. 22).

Nessa circunstância, os países da América Latina são impelidos a desenvolver políticas que reduzem o Estado, ao diminuir proteção às estatais e fomentar políticas de cunho neoliberal, concebem o Estado de forma “que se afasta das suas responsabilidades perante os direitos sociais básicos, que se articulam e se desenvolvem reformas educativas em praticamente todos os países da América Latina, sobretudo, a partir do início da década de 1990” (MILITÃO, 2005, p. 4).

Do encontro em Washington, concluíram de forma positiva as reformas que vinham ocorrendo de cunho neoliberal que eram recomendadas pelo governo norte-americano, FMI e Banco Mundial assim como apresenta Batista (1994):

Não se tratou, no Consenso de Washington, de formulações novas mas simplesmente de registrar, com aprovação, o grau de efetivação das políticas já recomendadas, em diferentes momentos, por diferentes agências. Um consenso que se estendeu, naturalmente, à conveniência de se prosseguir, sem esmorecimento, no caminho aberto (BATISTA, 1994, p. 6).

Em 09 de novembro de 1989, com a queda do muro de Berlim, houve o enfraquecimento do bloco soviético que representava um antagonismo do sistema capitalista, o que contribuiu para o aceleração do desmanche do estado de Bem-Estar social uma vez que na ausência de um sistema opositor ao capitalismo, as reformas de estado que defendiam o Estado mínimo ganharam impulso mundialmente:

O colapso do comunismo na Europa central e a desintegração da União Soviética, somados à adesão do socialismo espanhol e francês ao discurso neoliberal, facilitaria a disseminação das propostas do Consenso de Washington e a campanha de desmoralização do modelo de desenvolvimento, inspirado pela Cepal, que se havia montado na América Latina sobre a base de capitais privados nacionais e estrangeiros e de uma participação ativa do Estado, como regulador e até empresário (BATISTA, 1994, p. 7).

As reformas econômicas apresentadas no Consenso de Washington, que visavam o desmanche do Estado de Bem-Estar Social e que tiveram impulso com a queda do muro de Berlim, impulsionaram as reformas no campo educacional sob o viés neoliberal com discurso

pautado na busca pela melhoria da qualidade educacional, uma qualidade quantificável, mensurável por avaliações externas em larga escala, apresentavam quatro estratégias:

[...] novos padrões de gestão dos sistemas de ensino e das escolas, reformulação dos currículos, priorização de aspectos financeiros e administrativos, profissionalização e formação de professores e sistemas de avaliação em larga escala, tendo como eixo um novo conceito de qualidade educacional (LIBÂNEO, 2016, p. 52).

Libâneo (2016) articula a respeito das reformas educacionais, que iniciaram nos anos 1980, e que, de 1990 em diante, foram influenciadas pelo Banco Mundial, incorporaram características de padronização e controle do ensino, tendo como um dos eixos a implementação de sistemas de avaliação em larga escala:

Deste modo e os professores encontram-se envolvidos nessas políticas de controle, concretizadas por procedimentos sólidos: a organização do conhecimento escolar em função de metas; a pressão sobre os professores para acatarem conteúdos pré-definidos externamente e prepararem os alunos para os testes padronizados; a simplificação dos conteúdos; a retirada da autonomia dos professores; a aprendizagem apressada e a memorização de curto prazo; o alargamento do hiato na aprendizagem entre as escolas de elite e as outras; o encorajamento de estratégias dissimuladas e calculistas para subir os resultados nos testes; a alteração da confiança e competência dos professores, entre outros (PACHECO; MARQUES, 2014, *apud* LIBÂNEO, 2016, p. 53).

A década de 1990 foi marcada mundialmente com as reformas educacionais de cunho neoliberal influenciadas pelos organismos internacionais, principalmente com as estratégias firmadas com o Banco Mundial no mundo pós Segunda Guerra, assim as recomendações dessas instituições incluíram a ampliação do acesso a escolarização e a instauração da “cultura da avaliação” que utilizava os resultados de desempenho dos alunos para medir a eficácia e a qualidade do ensino, assim como pontua Cury (2017):

Nos anos 90, desenvolveu-se no mundo inteiro um paradigma do ensino e que veio a ser chamado de *cultura da avaliação*. Tal paradigma faz parte das denominadas agendas nacionais de avaliação bafejadas pela agenda internacional sugerida por organismos multilaterais. Tais agendas entronizaram reformas educacionais que, de um lado, propiciaram maior acesso às vagas e, de outro lado, estimularam processos de avaliação do rendimento e do desempenho das instituições e dos estudantes. Segundo todos os documentos relativos à avaliação, ela teria a função de ser um instrumento de legitimação de um processo de ensino/aprendizagem que propiciasse maior eficácia nos resultados de desempenho da educação (CURY, 2017, p. 22).

No Brasil, influenciado pelo “lançamento da linha de créditos do Banco Mundial para investimento em mensuração do rendimento educacional” (RICHTER, 2015, p. 101), houve a implementação do Sistema de Avaliação do Ensino Público – Saep, atualmente Sistema Nacional da Educação Básica – Saeb, o qual foi formulado e aplicado como projeto piloto em 1988 e posteriormente ampliado nacionalmente. Dessa forma, o Saeb foi instituído, enquanto avaliação nacional, em 1990 e regulamentado em 1995, com a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995).

Assim, tendo como eixo a mensuração do rendimento educacional estabelecido pelo Banco Mundial, o Saeb aplica questionários aos educandos, realiza diagnóstico, avalia a qualidade da educação no país a fim de elaborar e aprimorar as políticas públicas tendo como referência os resultados das avaliações externas, como discorre Altmann (2002):

Estabelecidas as metas e os padrões de rendimento, urge implementar sistemas de avaliação que devem monitorar o alcance das metas. Assim, diversos sistemas de avaliação, nacionais e internacionais, foram implementados na década de 1990, como o Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica -, o Exame Nacional de Cursos (Provão), a Avaliação dos Cursos Superiores. O Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade de educação e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) são exemplos de projetos internacionais de avaliação (ALTMANN, 2002, p. 81).

As influências do Banco Mundial no Brasil são intensificadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003), conforme discorre Altmann (2002), em 1995 o Banco passou a financiar o Saeb interessado em estabelecer critérios de investimentos e em obter taxas de retorno, as avaliações são implementadas dando ênfase e Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Richter (2015) aponta que a construção da regulamentação do Saeb em 1995 contou com uma série de normatizações, entre Decreto, Portaria e 13 (treze) Medidas Provisórias, sendo que “esse movimento permitiu ao Executivo garantir o caráter normativo da avaliação e da informação, mais tarde viabilizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei n. 9.394/1996)” (RICHTER, 2015, p. 103). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi promulgada então em 20 de dezembro de 1996 e trouxe em seu 3º artigo os princípios do ensino ministrado no Brasil dentre eles destacamos o constante no inciso IX que trata da “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1996) e, para alcançar esse princípio incube à União estabelecer procedimentos e ações para “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração

com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996).

No mesmo caminho do Saeb, o Estado de Minas Gerais implementou o seu próprio programa de avaliação em 1992, o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, com a aplicação de avaliações envolvendo o Ciclo Básico de Avaliação – CBA que será abordado mais adiante, e, teve entre os financiadores o Banco Mundial, conforme apresenta Horta Neto:

Para garantir a execução do Programa, a Secretaria de educação contava com recursos da ordem de US\$ 302,0 milhões do Projeto Qualidade na Educação Básica de Minas Gerais, conhecido como Pró-Qualidade, recursos esses divididos em partes iguais entre o Banco Mundial e o governo do Estado (SANFELICE; PEDROSA, 2005 *apud* HORTA NETO, 2013, p. 214).

O Programa de avaliação foi findado e no ano de 2000 implementou-se em Minas Gerais outro sistema de avaliação intitulado Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica – Simave, atualmente denominado Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública e pormenorizado na Seção 4.

Altmann (2002) aponta que nos anos 1990 a política educacional no Brasil teve como suporte a avaliação dos sistemas escolares que resultaram na implementação de sistemas de avaliação, o Saeb e o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, sendo que ambos “contaram com a assessoria de técnicos do Banco Mundial e da Organização internacional do Trabalho (BONAMINO, 2000 *apud* ALTMANN, 2002, p. 83).

Com a implementação dos sistemas de avaliação a concepção de qualidade no campo educacional é sintetizado e demonstrado pelos resultados obtidos, “assim, intervenções são feitas no sentido de aprimorar os resultados e os índices de rendimento escolar. Todavia, há de se questionar até que ponto qualidade educativa pode ser medida por índices de desempenho” (ALTMANN, 2002, p. 85).

Nesse contexto, com a qualidade de ensino relacionada aos índices de rendimento escolar, a estrutura do ensino é transformada e assemelhada à estrutura empresarial e às lógicas mercadológicas conforme ponderam os autores Leher (1999), Altmann (2002), Charlot (2007), Dardot e Laval (2016), Libâneo (2016), Laval (2019).

Os organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, influenciaram nessa nova concepção da educação e da qualidade de ensino ao promoverem e valorizarem a competitividade:

As organizações internacionais de ideologia liberal, nesse aspecto acompanhadas da maioria dos governos dos países desenvolvidos (que incentivaram essa concepção de escola), transformaram a competitividade no axioma dominante dos sistemas educacionais: “Competitividade econômica é também competitividade do sistema educacional” (LAVAL, 2019, p. 29).

Laval (2019) indica que nesse aspecto a educação se tornou alvo de discussões e de decisões não mais de educadores, mas de grupos empresariais, o que conduz à perda de autonomia da escola, “nessa ‘parceria’ generalizada, a própria empresa se torna ‘qualificadora’ e ‘envolvida no aprendizado’ e acaba se confundindo com a instituição escolar em ‘estruturas de aprendizagem flexíveis’” (LAVAL, 2019, p. 30).

Outro aspecto a destacar nas influências dos Organismos Internacionais na educação a partir de 1990 é a introdução do termo “equidade” nas políticas educacionais. Lima e Rodríguez (2008) realizam um estudo do termo “equidade” se baseando em Saviani (1998) e em Aristóteles (2003) e conclui que “poderíamos resumir o conceito em ‘tratar de forma desigual os desiguais’, na busca da justiça, ou melhor, da igualdade”(LIMA; RODRÍGUEZ, 2008, p. 61), nesse sentido a equidade estaria relacionada a igualdade social.

Lima e Rodríguez (2008) exemplificam o conceito de equidade com a política de cotas em vestibulares para negros, considerando as desigualdades históricas existentes entre negros e brancos, as cotas representariam o princípio da equidade em “tratar de forma desigual os desiguais” e assim, após a realização do curso pleiteado no vestibular os negros teriam condições mais igualitárias ao se submeterem ao mercado de trabalho.

No entanto, as autoras chamam a atenção ao conceito do termo “equidade”, adotado por Organismos Internacionais, o qual é sintetizado em igualdade de oportunidades e não em igualdade social:

Desta maneira, quando os organismos multilaterais nas sociedades capitalistas de modelo neoliberal, em especial o Banco Mundial, falam de equidade na formulação das políticas educacionais, o fazem na perspectiva de oferecer “oportunidade iguais às pessoas de baixa renda, aumentando sua contribuição econômica para a respectiva sociedade, reduzindo a própria pobreza” (BANCO MUNDIAL, 2007). Ou seja, o Banco não fomenta políticas que promovam a equidade no sentido de buscar igualdade social (tratar de forma desigual os desiguais).(LIMA; RODRÍGUEZ, 2008, p.65-66).

O conceito de equidade sintetizado a simples igualdade de resultados e dissociado da igualdade social não combate as desigualdades sociais, pois aquele que está em condição de desigualdade, por questões econômicas, sociais, culturais, não necessita das mesmas

oportunidades daquele proveniente de um meio propício ao desenvolvimento de suas habilidades, ele precisa de oportunidades diferenciadas que combata de fato essa desigualdade e, portanto necessita de oportunidades desiguais (algo além) para que se obtenham resultados iguais, situação que é distorcida pelos neoliberais:

Para o senso comum, eqüidade confunde-se, muitas vezes, com igualdade. Talvez porque, no sentido generalizado, tratar de forma desigual os desiguais possa trazer igualdade de resultados. A igualdade de resultados entendida como eqüidade e rejeitada por Friedman e Friedman, difere da igualdade de oportunidades também entendida como eqüidade e defendida por Rawls. Já para Hayek, a eqüidade é um princípio improdutivo para o contexto das sociedades capitalistas, pois para proporcionar resultados iguais a pessoas diferentes é preciso tratá-las de maneira diferente(LIMA; RODRÍGUEZ, 2008, p. 67).

No documento produzido em 2006 pelo Banco Mundial, que tratava sobre o desenvolvimento mundial, intitulado “Equidade e Desenvolvimento”, é mencionado pelos organismos que a equidade está relacionada a igualdade de oportunidades e ao esforço individual, exclui as igualdades de renda, acesso à saúde, ou qualquer outro aspecto que não seja individual. No campo da educação, para este organismo, a equidade se relaciona à oferecer acesso à escolarização sem se preocupar com as condições pois o importante seria fomentar o mercado, oferecendo trabalho à classe menos favorecida e aumento do lucro aos empresários, ou seja, “para o Banco, investir em educação é a melhor forma de aumentar os recursos e a capacidade de trabalho dos pobres ( LIMA; RODRÍGUEZ, 2008, p. 65).

Dessa forma, ao conceber o conceito de equidade como igualdade de oportunidades, o neoliberalismo, incluído nesse aspecto o Banco Mundial, se volta às demandas do mercado e não do social, conforme pontuam Lima e Rodríguez (2008):

Ao adotar eqüidade no sentido de igualdade de oportunidade, os neoliberais não estão preocupados com aquilo que é justo, mas com a manutenção do sistema econômico e da “ordem social”, já que com isto esperam potencializar a capacidade de trabalho dos pobres e seu poder de consumo, atendendo duplamente ao mercado (LIMA; RODRÍGUEZ, 2008, p. 67).

Ao final dos anos 1990, com as reformas educacionais em curso, encaminhadas pelos organismos internacionais, Laval (2019) conclui:

A ofensiva neoliberal na escola é um processo já avançado. Essa mutação deve ser situada no contexto mais geral das transformações do capitalismo a partir dos anos 1980: a globalização do comércio, financeirização das economias, desobrigação do Estado, privatização das empresas públicas e transformações dos serviços públicos em quase empresas, ampliação dos

processos de mercadorização ao lazer e à cultura, mobilização geral dos assalariados e disciplinarização pelo medo do desemprego (LAVAL, 2019, p. 39).

Nesse sentido, Charlot (2007) articula que essa concepção de escola análoga a uma empresa, com ações de cunho neoliberal as quais visam à eficácia, à qualidade medida por índices de avaliações externas, às estratégias que conduzem ao concorrencialismo, não estão relacionadas diretamente ao processo de globalização, mas ao que reconhece por “globalização neoliberal” e afirma que “o problema não é a globalização, é o neoliberalismo” (CHARLOT, 2007, p. 134).

As reformas educacionais à luz do neoliberalismo foram conduzidas por organismos internacionais, a educação teve novos rumos de cunho mercadológico e concorrencial o que culminou na implementação de sistemas de avaliação que geram índices capazes de promover a comparação do ensino nacional e internacional, e, nesse cenário se constitui o discutido por Afonso (2013) e apresentado na próxima seção.

### **3 POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA: CONSTITUIÇÃO DO E A RELAÇÃO COM A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO**

O estudo dessa seção visa à compreensão da concepção de qualidade incorporada às políticas de avaliação externa que culminaram na implementação do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes –Pisa, em âmbito internacional, do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, no Brasil e do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública –Simave, no estado de Minas Gerais.

Analizamos a constituição do situada em três momentos: nos anos 1980 com a teoria da modernização; nos anos 1990 em um contexto pós queda do Muro de Berlim (1989); nos anos 2000 ao tempo presente com intenso envolvimento dos Organismos Internacionais. Buscamos compreender o contexto que perpassou os três momentos do com base na abordagem da Cultura Educacional Mundial Comum – CEMC e na abordagem da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação – AGEE.

A introdução gradativa da padronização do currículo escolar e a implementação de Sistemas de Avaliação comparada, representaram o desenvolvimento de reformas educacionais atreladas aos princípios neoliberais da responsabilização, da meritocracia e da *accountability*. Nesse sentido, a qualidade do ensino ofertado é aferida pelos resultados de

avaliações externas em larga escala, com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, desprezando os demais aspectos internos e externos à escola.

A difusão da concepção de qualidade educacional alicerçada nos princípios da responsabilização, ao desconsiderar o contexto social e cultural, propicia a introdução de agentes externos à escola, a exemplo do envolvimento de organizações não governamentais – ONGs, e sinalizam para a privatização da escola pública.

### **3.1 O Estado-Avaliador: política de avaliação externa na agenda neoliberal**

O Estado-Avaliador é discutido por Afonso (2013) o qual subdivide em três fases, a primeira meados dos anos 1980 e início dos anos 1990 no âmbito da teoria da modernização, a segunda no intervalo entre os anos 1990 e anos 2000, pós queda do muro de Berlim, caracterizado pelo comparativismo avaliador o qual o autor apresenta como uma reconfiguração do Estado-Avaliador, e a terceira fase que denominou pós- Estado-Avaliador, a partir do início dos anos 2000, representada pela “expansão global capitalista das políticas de privatização e mercadorização da educação (e da avaliação)” (AFONSO, 2013, p. 268).

A primeira fase do Estado-Avaliador é delineada pela teoria da modernização que é apresentada por Afonso (2013) de acordo com as concepções dos autores Mike Featherstone (2000), GöranTherborn (2000), Miriam L. Cardoso (2005), PiotrSztompka (2005). Nesse sentido, o autor pondera que a teoria da modernização consiste no desenvolvimento das estruturas sociais, na evolução histórica vivenciada na sociedade industrial, na urbanização que conduziu o êxodo rural, ao avanço tecnológico e mercadológico com a ascensão do capitalismo o que levou países subdesenvolvidos a galgar processos de desenvolvimento:

Também em diferentes conjunturas históricas, a teoria da modernização tem sido convocada para explicar os processos de desenvolvimento *versus* subdesenvolvimento (em contextos pós-coloniais, sobretudo na Ásia, África e América Latina), mas também para dar sentido às mudanças sociais após a 2ª Guerra Mundial, na Europa, ou, mais recentemente, para justificar o suposto *fim da história*, enquanto redirecionamento inevitável em relação ao modelo de desenvolvimento de países mais avançados, como EUA (AFONSO, 2013 p. 268).

A teoria da modernização versa sobre aspectos políticos, econômicos e educacionais, nesse sentido “há certamente interfaces que podem ser discutidas confrontando postulados da teoria da modernização com postulados de uma *cultura educacional mundial comum*” (AFONSO, 2013, p. 269).

A Cultura Educacional Mundial Comum – CEMC, conforme apresentado na Seção II, foi desenvolvida por John Meyer e também foi alvo de estudos por grupos aos quais Dale (2001) denominou “institucionalistas mundiais”:

O argumento central dos institucionalistas mundiais é que as instituições do estado-nação, e o próprio estado, devem ser vistos como sendo essencialmente moldados a um nível supranacional através de uma ideologia do mundo dominante (ou ocidente), e não como criações nacionais autónomas e únicas (DALE, 2001, p. 136).

Dessa forma, a abordagem da CEMC influenciou na busca pela padronização do currículo escolar, sendo orientada por países desenvolvidos do ocidente, fundamentada “nas características gerais da instância cultural do ocidente que enfatiza a racionalidade, o progresso, o individualismo e a justiça” (DALE, 2001, p. 138). Esse movimento conduzido pela globalização e ascensão do capitalismo iniciou nos anos 1980, conforme apresentado na Seção II.

Dale (2001) discorre a respeito das interferências na educação por Organismos Internacionais que nortearam a padronização do currículo:

[...] independentemente do seu nível de desenvolvimento Finnemore defende que efetivamente a UNESCO *ensina* os países em desenvolvimento que eles necessitam de uma política de ciência; podemos questionar-nos até que ponto os questionários das organizações internacionais sobre aspectos da provisão e organização educacional não possuem efeito similar (DALE, 2001, p. 140).

A abordagem da CEMC foi difundida mundialmente pelos institucionalistas mundiais, e aqui acrescentamos os Organismos Internacionais, conforme constatado por Dale (2001):

[...] tanto na massiva e rápida expansão dos sistemas e educação nacionais como no inesperado isomorfismo global das categorias curriculares em todo o mundo; este isomorfismo acontece independente das diferenças nacionais ao nível econômico, político e cultural (DALE, 2001, p. 137).

Com as reformas da administração pública a luz da ideologia neoliberal a partir dos anos 1980, a avaliação se tornou eixo central das políticas públicas e assim como pontua Afonso (2013) representou o início do :

Nos países que iniciaram, há mais de duas décadas atrás, a vaga de reformas neoliberais e neoconservadoras, a avaliação constitui-se ela própria como uma política estatal, enquanto instrumento da ação dos Estados e governos, tendo muito a ver com leituras internas das especificidades nacionais, ainda que filtradas e interpretadas por novas orientações ideológicas então

emergentes – nas quais, em certos casos, os aspectos simbólicos foram ampliados (e dramatizados) por oposição a outras realidades nacionais (AFONSO, 2013, p. 272).

O primeiro momento do Estado-Avaliador marcou a educação pública com princípios mercadológicos, meritocráticos, concorrencialistas, com vistas a atenuar o monopólio estatal educacional e, dessa forma, foi o momento em que houve a “introdução de mecanismos de *accountability* baseados em *testes estandarizados de alto impacto* e em *rankings* escolares, indutores de formas autoritárias de prestação de contas e de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos” (AFONSO, 2013, p. 272).

Afonso (2018) dialoga a respeito dos métodos de *accountability* introduzidos na educação e ressalta a necessidade de compreender e de saber utilizar este termo, uma vez que não possui tradução específica para a Língua Portuguesa e, portanto pode ser compreendido em três dimensões: como prestação de contas, responsabilização ou avaliação, e ainda pode ser compreendido como uma síntese das três. Dessa forma, Afonso (2018) recomenda que ao ser abordado o termo *accountability* haja o envolvimento das três dimensões ou fazer uso do vocábulo alusivo o contexto.

Nesse sentido, a fase inicial do Estado-Avaliador representou a introdução de avaliações com intuito de ranquear as escolas de forma a prestar contas do ensino ofertado e promover a responsabilização das instituições e de seus agentes, e, portanto mecanismos de *accountability*.

Nesse período o conceito de meritocracia foi difundido e associado à responsabilização do indivíduo. Bobbio (1998) pontua que o termo meritocracia é relacionado ao “poder da inteligência” e seu significado foi sendo moldado com o avanço da globalização, dessa forma as capacidades intelectuais do indivíduo foram se transformando em algo a ser conquistado individualmente e não mais como algo atribuído desde o seu nascimento, de acordo com a sua classe social. Nesse sentido, a meritocracia tomou o sentido de esforço individual, cada sujeito se tornou responsável por suas conquistas, excluindo assim os demais fatores que contribuem com o desenvolvimento pessoal, como as condições sociais, econômicas, culturais, familiares, nessa conjuntura o sistema de ensino se tornou o responsável por ratificar e expor à sociedade essas capacidades tidas como naturais, mascarando e contribuindo com as desigualdades sociais:

[...] o sistema educacional, ao qual cabe sancionar as aptidões de cada um, funcionaria, na realidade, como mecanismo de reprodução da estratificação existente por causa dos inevitáveis fatores sociais que condicionam o êxito

escolar. Por outras palavras, a seleção escolar meritocrática seria impossível de ser realizada e a função do sistema de ensino seria exatamente a de fazer com que pareçam naturais as diferenças de capacidade, quando, na realidade, essas diferenças decorrem da diferenciação social preexistente (BOBBIO, 1998, p. 747).

Os sistemas de ensino em diversos países sob influência das reformas encaminhadas nos Estados Unidos, por Ronald Reagan (1981 – 1989), e no Reino Unido, por Margareth Thatcher (1979 – 1990), passaram pela revisão de seus currículos e de sua forma de avaliar, introduzindo formas de competição, responsabilização e critérios meritocráticos, conforme aponta Afonso (2013):

[...] pela revalorização de disciplinas consideradas básicas ou fundamentais nos currículos (*backtobasics*), pela introdução de critérios de maior rigor, seletividade e meritocracia, e pela dominância de lógicas de competição, de escolha parental e de mercado educacional tendentes a esbater (ou mesmo acabar com) o monopólio da educação pública estatal (AFONSO, 2013 p. 272).

As reformas educacionais nos anos 1990, pautadas nos princípios neoliberais e difundidas paralelamente ao avanço da globalização, foram intensificadas com os impactos da queda do Muro de Berlim em 1989, cenário que representou a segunda fase do Estado-Avaliador, caracterizada essencialmente pela forte interferência dos Organismos Internacionais na educação com os indicadores de avaliações externas:

Várias dezenas de Estados, independentemente das suas orientações político-ideológicas e, em grande medida, acima delas, participam ou interferem ativamente, de formas diversas, na construção de um sistema de indicadores e de avaliação comparada internacional em larga escala cujas consequências, mais imediatas, permitem legitimar muitos discursos e vincular muitas políticas nacionais para a educação e formação (AFONSO, 2013, p. 274).

Afonso (2013) argumenta que os projetos internacionais utilizados para avaliar os sistemas avaliativos iniciaram nos anos 1950, porém nos anos 1990 houve mudanças intensificadas com a participação da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE e as ações do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – Pisa<sup>7</sup>.

---

7 “O Pisa é realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) para oferecer aos países participantes indicadores de comparação internacional capazes de subsidiar políticas de melhoria da educação. Participam do programa alunos de 15 anos de idade matriculados a partir da sétima série do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio. A prova será aplicada em 65 países. O Brasil é a única nação da América do Sul que participa do Pisa desde a primeira edição, em 2000.” Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33571> Acesso

O Pisa é um programa de avaliação comparada que gera indicadores de forma a contribuir para a promoção de políticas educacionais nos países envolvidos, é organizado internacionalmente pela OCDE e possui uma coordenação nacional nos países integrantes, no Brasil o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep<sup>8</sup>, conforme apresentado por Soares (2008).

Soares (2008) aponta que o desenvolvimento do Pisa iniciou em 1997 e concretizou em 2000 com o primeiro ciclo de avaliações envolvendo prioritariamente a leitura, o segundo ciclo ocorreu em 2003 abrangendo a Matemática e o terceiro ciclo do programa foi realizado em 2006 englobando as Ciências. O Brasil participou do Pisa desde o primeiro ciclo, porém em 2006 que o Inep assumiu a incumbência da coordenação nacional do programa conforme menciona Soares:

O PISA 2006, no Brasil, ficou ao encargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas - INEP que firmou convênio com a Fundação da Universidade de Brasília – FUB, através do Centro de Seleção e de Promoção de Eventos – CESPE. Este Centro estruturou e organizou comissões com coordenadores com o objetivo de garantir a probidade e a integridade do material pesquisado. Desta forma, a aplicação do material transcorreu em todas as escolas selecionadas entre os dias 07 e 11 de agosto de 2006 (SOARES, 2008, p. 208).

O objetivo das avaliações do Pisa “é avaliar até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade” (PISA, 2000 *apud* SOARES, 2008, p. 2005), o programa também visa reunir dados para “elaboração de indicadores contextuais que se relacionarão aos conhecimentos, às habilidades e às competências das variáveis demográficas, econômicas e educacionais” (SOARES, 2008, p. 206). Os resultados das avaliações, os indicadores, são divulgados pela OCDE.

---

em 17/11/21.

<sup>8</sup>O Inep foi criado em 1937, no período do governo de Getúlio Vargas, com a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 (BRASIL 1937), foi intitulado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia, e tinha como objetivo a realização de pesquisas a respeito de problemas de ensino em seus diferentes aspectos. Em 1938, com o Decreto-Lei 580 (BRASIL 1938), a organização e estrutura do Inep foram regulamentadas e sua denominação passou a ser Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, funcionando como centro de estudos para todas as questões educacionais. No ano de 1952 assumiu a direção do Instituto o professor Anísio Teixeira que intensificou o objetivo inicial de realização pesquisas educacionais no Brasil ao criar o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE. Na década de 1970 o Inep transformou-se em órgão autônomo e foi denominado de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Porém, nesse período o CBPE é extinto e finda o modelo idealizado por Anísio Teixeira, transformando o Instituto em um órgão de coordenação e financiamento.

A instauração de sistemas de avaliação comparada, a exemplo do Pisa, que geram indicadores no campo educacional, se tornou alvo não apenas de países centrais, mas também os periféricos e semiperiféricos, a explicação, de acordo com Afonso (2013), se encontra no envolvimento de organismos internacionais conceituados, como a OCDE, e na pretensão de assemelhar às agendas educacionais de países mais desenvolvidos, o que representa o movimento dos efeitos da modernização:

[...] certas formas de avaliação comparada (como o PISA) espalham-se mundialmente porque muitos países periféricos e semiperiféricos continuam a perseguir objetivos de *modernização*, seduzidos por ímpetos de progresso (ou de desenvolvimento) conectáveis com agendas educacionais de países capitalistas centrais ou altamente desenvolvidos (ainda que estas agendas pareçam neutras ou benévolas por serem veiculadas por organizações internacionais prestigiadas como a OCDE). Mais especificamente, é a crença nos postulados das teorias da modernização e da neomodernização( e do *efeito-demonstração*) que subjaz a esta obsessão e expansão avaliativa, a que adere, talvez acriticamente, uma grande parte dos países do sistema mundial (AFONSO, 2013, p. 276).

Dessa forma, Afonso (2013) conclui que a busca pelo progresso em prol da teoria da modernização conduz os países a incorporarem na educação os sistemas de avaliação comparada, internacionais e nacionais, e assim utilizam dos indicadores resultantes para formulação de políticas públicas educacionais. Nesse sentido, o Brasil introduziu seu sistema de avaliação nos anos 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, incluído em umas das áreas de abrangência do Inep. O Inep se tornou responsável pela realização da avaliação do sistema educacional brasileiro na década de 1990, tendo sido transformado em autarquia em 1997 (ROTHEN, 2008). Atualmente, o Inep atua em três áreas: Avaliações e Exames Educacionais (área que contempla o Saeb); Gestão do conhecimento e estudos educacionais; Pesquisas estatísticas e Indicadores de qualidade<sup>9</sup>.

Diante o cenário de competição a partir da introdução de sistemas de avaliação, marcado pela busca em elevar indicadores de avaliação direcionados às metas de países centrais, em um contexto de globalização e capitalismo avançados, sob a égide do neoliberalismo, a interferência no campo educacional se deu principalmente nos países periféricos e semiperiféricos que foram induzidos a aumentar os níveis educacionais “dentro dos limites que são desejados e necessários para a contínua expansão desse mesmo sistema capitalista mundial, nomeadamente quanto às qualificações exigidas para a mão de obra [...]

---

<sup>9</sup> Disponível no site do Inep <https://www.gov.br/inep/pt-br> Acesso em 19/11/2021.

ou, mais, genericamente como condição para preparar e integrar novos consumidores no mercado mundial” (AFONSO, 2013, p. 279).

Nessa conjuntura, Afonso (2013) caracteriza a fase pós- Estado-Avaliador e relaciona à abordagem da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação – AGEE, discutida por Dale (2001), a qual é conduzida pelo anseio da manutenção do sistema capitalista, nas palavras de Dale (2001, p. 148) “a abordagem AGEE vê o capitalismo como a força causal, conduzida pela procura do lucro”.

Dale (2001) discorre que a abordagem AGEE relaciona a formulação do currículo, os processos de avaliação, a distribuição da educação e a forma como é externalizado o ensino, e busca, nesse caminho, compreender as interferências governamentais ao analisar as formas de regulação e financiamento da educação.

As investigações centradas na AGEE discutem a relação político-econômica nacional e internacional com a educação, como discorre Dale (2001, p. 155) “a maior energia por detrás da abordagem AGEE direciona-se no sentido de estabelecer mais claramente as ligações entre as mudanças na economia mundial e as mudanças na política e na prática educativas”.

A partir do princípio que o sistema capitalista trouxe a incessante busca pelo lucro e pela acumulação, as crises econômicas e sociais vivenciadas mundialmente doravante o século XX têm conduzido “o designado *Estado-competidor* a rever o que é esperado dos sistemas educativos nacionais” (AFONSO, 2013, p. 279).

Dessa forma, Afonso (2013) questiona o crescente envolvimento de organismos internacionais na formulação de políticas públicas educacionais nacionais, a exemplo do Banco Mundial e da OCDE com o Pisa, os quais têm como estratégias a privatização e desmonte da educação pública estatal.

É nesse contexto, de forte ação dos ideais neoliberais no campo educacional, conduzido pelo próprio movimento da globalização sob interferência dos organismos internacionais, que Afonso (2013) situa o pós Estado-Avaliador, pois para além dessas influências que se fizeram presente na constituição do Estado Avaliador, estes organismos reúnem estratégias de “desmantelamento da educação pública estatal [...] com ênfase na privatização, mercadorização e mercantilização” (AFONSO, 2013, p. 280).

Os Organismos Internacionais, principalmente o Banco Mundial, conduziram as reformas educacionais a partir dos anos 1990 e financiaram a implementação de sistemas de avaliação de comparação que culminou no ranqueamento das escolas e conseqüentemente

introduziram no interior das escolas as lógicas empresariais, mercadológica e de responsabilização presentes no pós- Estado-Avaliador:

O modelo de gestão considerado eficaz é o da iniciativa privada, cujo centro está baseado em controle e responsabilização, ou seja, em processos de fixação de metas objetivas submetidas a avaliação e divulgação, associadas a prêmio ou punição, na dependência dos resultados obtidos. Os supostos básicos do seu bom funcionamento são o controle gerencial e a concorrência sob as leis do mercado (FREITAS, 2016, p.140).

Freitas (2016) pondera que a competição gerada com os indicadores educacionais das avaliações externas impacta em um senso comum de responsabilização aos professores por altos ou baixos índices e proporciona o discurso da privatização na educação.

As formas de privatização da educação, ou da tentativa, são observadas no contexto nacional e internacional e constatadas em estratégias de terceirização da gestão escolar, transferência de recursos públicos e utilização de mecanismos de controle nas escolas:

Os processos de privatização na educação avançam sob várias formas: privatização por terceirização de gestão, quando essa passa a ser exercida por uma organização social privada; terceirização por deslocamento de recursos públicos diretamente para os pais na forma de *vouchers* que utilizam para “escolher” em qual escola particular devem matricular seus filhos; e também privatização por introdução no interior da escola de lógicas de gestão privadas e sistemas de ensino pré-fabricados (em papel ou na forma de software) que contribuem para a desqualificação e para elevar o controle sobre o trabalho dos professores (ADRIÃO et al., 2009 *apud* FREITAS, 2016, p. 140).

O pós-Estado-Avaliador apresentado por Afonso (2013) é representado, portanto, por mecanismos de privatização da educação os quais se baseiam em indicadores dos sistemas de avaliação e, conforme pondera Freitas (2016) estão presentes na atual agenda de reformadores empresariais da educação:

A privatização é a destinação final das políticas dos reformadores empresariais, pois advém da crença de que a melhoria da qualidade educacional se dá pela concorrência em mercado aberto, tal como no interior dos negócios (FREITAS, 2016, p. 141).

Em síntese, podemos afirmar que o Estado-Avaliador iniciou nos anos 1980 com políticas de avaliação, de responsabilização, ou seja, princípios ancorados na *accountability*, contou com o envolvimento dos Organismos Internacionais em 1990, com a introdução de avaliações comparativas internacionais as quais visavam o ranqueamento dos resultados das instituições e, dos anos 2000 adiante, no pós Estado-Avaliador, o protagonismo exercido

pelos Organismos Internacionais foi direcionado à promoção de políticas e estratégias de privatização e de agências de avaliação.

Nesse sentido, as estratégias de privatização da educação pública marcaram o início das atuais reformas educacionais, conduzidas por grupos empresariais. Os reformadores empresariais da educação são representados por “reformadores corporativos/empresariais da educação, evidenciando os interesses mercadológicos em (con)formar a escola pública à imagem e semelhança da cultura empresarial” (SOUZA, 2019, p.44).

Ravitch (2011) ao discorrer sobre as políticas públicas educacionais nos Estados Unidos aponta a lógica dos atuais reformadores a respeito da educação pública, da qualidade do ensino ofertado: “Escolas administradas pelo governo, dizia uma nova geração de reformadores, são ineficazes porque elas são um monopólio; portanto elas não têm qualquer incentivo para se aprimorar, e elas servem aos interesses dos adultos que trabalham no sistema” (RAVITCH, 2011, p. 24).

Nesse sentido, os atuais reformadores empresariais se norteiam na melhoria da qualidade educacional para justificar a agenda que está em curso nas escolas públicas, por essa razão é necessário compreender a qual concepção de qualidade está a serviço.

### **3.2 Responsabilização na agenda da política educacional: avaliações externas enquanto indutoras da qualidade educacional?**

A constituição do Estado-Avaliador difundiu mundialmente a ideia da meritocracia enquanto responsabilização do indivíduo pela aquisição e desenvolvimento de habilidades, desconsiderando o contexto socioeconômico, conforme destacado na Seção anterior. A implementação de sistemas de avaliações externas em larga escala, com o ranqueamento das escolas a partir dos resultados, propiciou o avanço dos princípios da meritocracia e da responsabilização, e, portanto do conceito de *accountability*.

Freitas (2018) discorre a respeito das reformas educacionais a partir das ideias neoliberais e articula com a responsabilização verticalizada imposta à Escola, dissociando as questões externas em seu processo de ensino-aprendizagem:

A educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. Imaginando “consertar” as escolas pela sua inserção no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares, secundarizam a importância das variáveis extraescolares, entre elas o impacto das condições de vida das crianças na sua educação. Tal postura advém da recusa de levar em conta restrições estruturais no processo educativo e da concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério, que se expressa no desejo de “tornar o professor (e a

escola) único responsável”, promover políticas de “responsabilização verticalizadas” como forma de pressioná-lo (FREITAS, 2018, p. 37).

Nesse sentido, o princípio da responsabilização marcou as reformas educacionais à luz do neoliberalismo, iniciadas nos anos 1980, conforme aponta Afonso (2001) e representaram a articulação do Estado-Avaliador o qual possui como eixo central as avaliações externas para formulação de políticas educacionais. Segundo Afonso, as avaliações impactaram em formas de controle e estratégias mercadológicas e foi possível verificar:

[...] o aumento (neoconservador) do poder de controlo central do Estado em torno dos currículos, da gestão das escolas e do trabalho dos professores, quer a indução e implementação (neoliberal) de mecanismos de mercado no espaço público estatal e educacional, neste caso, em função das pressões de alguns sectores sociais mais competitivos e das próprias famílias (AFONSO, 2001, p. 27).

Azevedo (2007) afirma que as reformas educacionais neoliberais foram conduzidas pelos moldes do mercado, pela lógica empresarial e dessa forma a educação foi nivelada às formas de organização mercadológica em que são utilizadas técnicas para mensurar resultados quantitativos a fim de medição e controle do processo, organização que impacta em uma nova definição de qualidade que “afirma a meritocracia como aptidão para competitividade” (AZEVEDO, 2007, p. 8).

A implementação do Pisa, pela OCDE a nível internacional, e do Saeb, pelo Inep, a nível nacional no contexto brasileiro, representaram, nesse viés, mecanismos de controle gerados pelo aspecto competidor e meritocrático que é colocado frente às avaliações externas e sistemas de avaliação de comparação, situação que resulta em indicadores utilizados para nortear a educação em detrimento das configurações sociais, econômicas e culturais, assim como pondera Afonso (2001):

A presença do Estado-Avaliador ao nível do ensino não-superior expressa-se sobretudo pela promoção de um *ethos* competitivo que começa agora a ser mais explícito quando se notam, por exemplo, as pressões exercidas sobre as escolas nos níveis de ensino acima referidos (ensino fundamental e médio no Brasil) através da avaliação externa (exames nacionais, provas aferidas ou estandardizadas e estratégias de presença mais assídua de agentes da Inspeção Geral da Educação enquanto órgão central do Ministério da Educação), e através do predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados académicos quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos (AFONSO, 2001, p. 26).

Nesse sentido, em um contexto de competitividade econômica internacional que se acenou em meados dos anos 1990, as políticas educacionais difundidas mundialmente foram influenciadas pelas lógicas do mercado, da competição e da eficiência relacionando esses aspectos ao conceito de qualidade educacional, o que implicou, de acordo com Brooke (2006), na implementação de políticas de responsabilização.

A competitividade em um nível global provocou a discussão a respeito das instituições de ensino promoverem competências necessárias para um país ser capaz de se destacar nesse contexto, dessa forma verificar o que tem sido ensinado e abstraído pelos alunos se tornou alvo de programas internacionais, assim como aponta Brooke (2006) ao apresentar os estudos realizados e patrocinados pela Associação Internacional para a Avaliação do Progresso Educacional – IEA avaliou as capacidades em Matemática, Leitura, Ciências e Língua Escrita em uma escala de 19 a 22 países, a depender do período de estudo, e promoveu a divulgação desses estudos o que resultou no relatório “Uma nação em risco<sup>10</sup>” em que demonstrava o declínio dos resultados das escolas estadunidenses e conseqüentemente da qualidade do ensino ofertado, e assim a “divulgação desses dados foi um sinal de alerta e serviu para desencadear um amplo processo de debate sobre as deficiências do sistema educacional norte-americano” (BROOKE, 2006, p. 382).

Brooke (2006) aponta três modos de responsabilização dos professores, sendo o primeiro relacionado ao cumprimento legal das instituições, uma responsabilização burocrática; o segundo é de cunho comportamental determinado por padrões de profissionais da área; e o terceiro modo é a responsabilização pelos resultados dos alunos.

No Brasil, a implementação de políticas de responsabilização, inspiradas nos modelos dos Estados Unidos e da Inglaterra, tiveram início nos anos 1990 com as avaliações do Saeb e com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs<sup>11</sup>:

Entretanto, a criação de parâmetros curriculares nacionais e de mecanismos homogeneizadores da educação nacional, como o Fundef, o Saeb e a Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar – Anresc –, pode ser interpretada como uma tentativa de atenuar a grande diversidade de padrões e de garantir os níveis mínimos de qualidade previstos na Constituição e na

---

10 “O relatório Uma nação em risco fazia referência a 23 milhões de adultos analfabetos funcionais (sendo 13% jovens de 17 anos); à queda no nível de desempenho dos alunos de ensino médio em testes padronizados; ao declínio quase constante entre 1963 e 1980 dos resultados do Teste de Aptidão Escolar usado no processo de seleção para o ensino superior; ao declínio uniforme dos resultados em Ciências dos alunos de 17 anos nos testes nacionais de 1969, 1973 e 1977; e ao aumento de 72%, entre 1975 e 1980, do número de cursos de recuperação em Matemática para os novos alunos na universidade” (BROOKE, 2006, p. 382-383).

11 Os PCNs foram publicados e implementados em 1997 no Brasil, conforme documento disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esses esforços, tanto no sentido de eliminar as grandes disparidades de financiamento como de propor conteúdos básicos para todas as matérias e séries, parecem indicar a mesma tendência a estabelecer padrões de qualidade que acompanharam a criação dos projetos de responsabilização nos Estados Unidos e na Inglaterra (BROOKE, 2006, p. 385).

No Estado de Minas Gerais, com a implementação do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública – Simaveobteve-se uma política de avaliação, porém inicialmente o programa foi utilizado para fins de diagnóstico e análise de resultados da Secretaria de Estado de Educação, panorama que foi reestruturado com os Governos de Aécio Neves (2003 – 2010) e de Antonio Anastasia (2011- 2014) com o programa de “Acordo de resultados” que previa o “Prêmio por produtividade” o qual utilizava os resultados das avaliações externas (Simave e Saeb) para divulgação e premiação, conforme consta na Lei Estadual nº 14.694/2003 que trata dos objetivos do Acordo, dentre eles, “dar transparência às ações dos órgãos públicos e facilitar o controle social sobre a atividade administrativa, mediante a divulgação, por meio eletrônico, dos termos de cada acordo e de seus resultados” (MINAS GERAIS, 2003). A política do Acordo de Resultados, com o Prêmio por produtividade, em Minas Gerais marcou a introdução de políticas de responsabilização no Estado.

Brooke (2006) analisa três políticas de responsabilização aplicadas em estados diferentes: Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio, no Ceará; Programa Nova Escola, no Rio de Janeiro; Boletim da Escola, no Paraná, sintetizados no quadro 07:

**Quadro 7– Políticas de Responsabilização em Estados Brasileiros**

ESTADO	PROGRAMA	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Ceará	Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio	A média dos resultados representava o indicador de qualidade do ensino e as escolas que obtinham as médias mais elevadas recebiam um prêmio em dinheiro, tanto os profissionais quanto os alunos. “O pressuposto do programa é que os profissionais da educação se mostram mais dispostos a cooperar para obter resultados coletivos quando está em jogo um incentivo financeiro baseado nesse desempenho” (Brooke, 2006, p. 387). Porém o programa não considera a diversidade socioeconômica e avalia com mesmo critério todas as escolas, inseridas em contextos variados.
Rio de Janeiro	Nova Escola	Para a análise dos resultados das avaliações houve a divisão de grupos de escolas, denominados grupos referência, distinguindo e comparando escolas com alunos que tinham condições socioeconômicas próximas. Em 2004 o programa foi repassado para o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – Caed assim “programa foi reformulado para se concentrar na avaliação das escolas por desempenho, fluxo escolar e gestão” (Brooke, 2006, p.) os grupos

		referencias foram desmanchados e foram criados níveis de qualidade, para cada nível a escola recebia um valor em dinheiro, uma gratificação, recebia mais a escola que apresentasse maiores índices. Nesse programa a competição é a lei de estímulo ao que denominam qualidade do ensino e não é considerada a diversidade socioeconômica das escolas. “essas mudanças acabam por ofuscar o propósito da avaliação, que é oferecer informação aos membros escolar e permitir um diagnóstico do funcionamento da escola” (BROOKE, 2006, p. 393)
Paraná	Boletim da Escola	Houve a tentativa de que, com a divulgação dos resultados da escola, os pais e a comunidade pressionaria a escola a aumentar os seus índices. O programa foi difundido em três blocos de divulgação: a média de resultados das avaliações externas em Matemática e Língua Portuguesa, comparando com outras escolas; a média dos indicadores com o “cálculo do nível de desempenho esperado de cada escola com base no nível socioeconômico dos alunos” (BROOKE, 2006, p 394 ); e o resultado de questionários preenchidos por alunos e família que “além de perguntas sobre a qualidade do ensino, os pais também tiveram que responder outras questões importantes, tais como a segurança da escola e a comunicação entre a escola e as famílias” (BROOKE, 2006, p 397 );

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados de Brooke (2006)

Dentre os três programas, apenas o “Nova Escola”<sup>12</sup> se manteve, os outros dois não se sustentaram. A descontinuidade de programas advindos de políticas de responsabilização está relacionada, em certa medida, à crítica e à falta de apoio dos profissionais da educação, conforme pondera Brooke (2006), os professores questionaram a responsabilização do ensino direcionada a eles sem que se tenha uma responsabilização do governo, como as condições de trabalho:

A resistência dos profissionais aos sistemas de responsabilização fundamenta-se no argumento de que a escola não pode ser responsabilizada por seus resultados se as secretarias não assegurarem as condições indispensáveis para um trabalho de qualidade. Parece inegável que qualquer sistema de responsabilização também precisa determinar o papel da entidade mantenedora e o nível de desempenho esperado. Essa entidade é um componente essencial para a construção da qualidade das escolas, e não somente uma instância de avaliação, e deve ser considerada central em qualquer programa de responsabilização. Um sistema que cria um ônus para a escola, seja em termos de gratificações não recebidas ou de medidas administrativas, sempre será visto como injusto em um ambiente em que a burocracia é tida como ineficiente ou até inoperante (BROOKE, 2006, p. 399).

<sup>12</sup> Brooke (2006) indaga que os Governos que exerceram e exercem mandato no Rio de Janeiro não são legitimados pelos profissionais na educação assim sua “sustentação não advém do apoio do magistério e que, portanto, pode formular e persistir na execução de uma política para o setor educacional que encontra resistências significativas entre os setores sociais organizados” (BROOKE, 2006, p. 399)

Brooke (2006) alerta quanto às políticas de responsabilização que não preveem uma análise profunda, com equipe especializada, dos resultados obtidos pelas escolas e estipulam indicadores de qualidade da educação baseados em resultados quantificáveis, além disso, o autor também destaca que não há o embasamento de experiências positivas de responsabilização que utilizaram as avaliações como parâmetro para qualidade:

A ausência de um número maior de experiências na área de responsabilização também é fruto da própria incipiência da idéia da avaliação de desempenho e da utilização dos resultados da aprendizagem cognitiva dos alunos como peça-chave da política educacional. Mesmo havendo alguma familiaridade com a avaliação educacional, não existe uma cultura de avaliação que permita utilizar a aprendizagem cognitiva como o principal indicador das atividades e produtos da escola (BROOKE, 2006, p. 400).

A descontinuidade dos programas de responsabilização apontados por Brooke (2006) levantam a discussão dos programas que foram posteriormente implementados nos Estados mencionados, uma vez que essa ação é sinalizada por Freitas (2018) como a ponta do *iceberg* de algo maior, a privatização da educação pública, e nesse caso haveriam outras formas de se alcançar esse objetivo.

As políticas de responsabilização no campo educacional pautadas em metas estipuladas por órgãos de avaliação direcionam o debate a respeito da qualidade da educação de forma quantificável com os indicadores, assim “a elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva à ocultação do debate sobre as finalidades educativas, favorecendo a captura da ação pedagógica pelo *status quo*” (FREITAS, 2018, p. 82).

No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb passou por reestruturação desde a sua implementação, Horta Neto (2013) aponta três momentos importantes do Saeb: o primeiro de 1988 à 1993 (projeto piloto, implementação e primeiro ciclo); o segundo de 1995 à 2003 (utilização da TRI<sup>13</sup> e introdução das Matrizes de Referências); o terceiro ciclo a partir de 2005 com a mudança dos testes de amostral para censitária.

---

13 Teoria da Resposta do Item – TRI, conforme apontado por Horta Neto (2013) há duas referências Baker (2001) e Pasquali (1998), o autor relata que a teoria da TRI surgiu em 1930 e se desenvolveu com o avanços tecnológicos em 1980 e afirma que “antes da expansão do uso da TRI, os resultados dos testes eram expressos pelo número de itens certos ou errados, independente de o item ser fácil ou difícil. A partir do uso corriqueiro da teoria, os resultados, mostrados em uma escala de proficiência passaram a refletir o desempenho do aluno em função do grau de dificuldade dos itens presentes no teste: quanto maior a proficiência maior a probabilidade de o aluno ter acertado também os mais fáceis” (HORTA NETO, 2013, p. 57-58)

Conforme discorre Horta Neto (2013) o primeiro momento do Saeb, representado ainda pelo projeto piloto, tinha como referência a verificação a execução do Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro (Edurural) financiado pelo MEC e pelo Banco Mundial, dessa forma as primeiras avaliações foram utilizadas para quantificar o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática e assim verificar a exequibilidade do programa, não havia nesse momento a busca pelo ranqueamento escolar. Em 1990 as avaliações foram realizadas com intuito de “obter informações sobre o sistema educacional em que as escolas estavam inseridas” (HORTA NETO, 2013, p. 114) e assim ampliaram-se os componentes avaliados com Ciências e Redação.

Horta Neto (2013) analisa que, com a criação do Saeb, os relatórios dos resultados das avaliações sofreram mudanças, o Inep passou a relatar a metodologia dos testes e os resultados quantificados por estados e assim a partir de 1992 iniciou a “transição de um instrumento com visível preocupação com a aprendizagem dos alunos e com os processos da escola, ou seja, com o processo educacional, para outro focado nos resultados” (HORTA NETO, 2013, p. 114).

Em 2005 ocorreram mudanças significativas no Saeb que passou a ser composto pela Avaliação do Rendimento Escolar – Anresc (Prova Brasil) e pela Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb, os relatórios técnicos do Inep não são mais divulgados apenas os dados das proficiências dos alunos, dessa forma “a partir desse ciclo, passaram a ser corriqueiras, a partir do *ranking* fornecido pelo Inep, a classificação e a identificação das melhores escolas e também das piores, noticiadas pela imprensa” (HORTA NETO, ano, p. 153).

O Saeb foi reestruturado em 2007 com a instituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, que trata de um indicador educacional o qual engloba o fluxo escolar, ou seja as taxas de aprovação, reprovação e evasão, e os resultados das avaliações externas do Saeb<sup>14</sup>.

De acordo com o discurso governamental os indicadores do Ideb variam de 0 a 10 e são utilizados para direcionar as políticas públicas educacionais brasileiras, os programas e ações são baseados em metas de indicadores a serem alcançados. De acordo com a página eletrônica oficial do Saeb, a meta do Brasil é atingir em 2022 a média 6 “valor que

---

14 “O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)” Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb> Acesso em 20/11/2021.

corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos”<sup>15</sup>.

Cury (2017) discorre que essas mudanças no Saeb com a criação do Ideb marcaram a introdução da referência de qualidade educacional baseada na soma do fluxo escolar constante no Censo Escolar e as médias dos resultados das avaliações externas, ou seja, no indicador do Ideb:

Mudanças também ocorreram no SAEB, seja por exames por amostragem, seja por exames universais: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) ou Prova Brasil. Posteriormente, os resultados de tais exames, aliados ao Censo Escolar, foram reunidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, reunindo em um só indicador dois conceitos aferidos para determinar um parâmetro da qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações (CURY, 2017, p. 27-28).

A busca em atingir indicadores de qualidade do ensino ofertado foi se resumindo a valores quantificáveis, assim como pontuam Richter e Silva (2021):

Nas décadas recentes, a questão da qualidade tem assumido protagonismo no âmbito das políticas públicas de educação, contudo, os significados atribuídos a esse conceito estão circunscritos, predominantemente, a definição de métricas derivadas dos resultados das avaliações externas. Essa tendência tem sido intensificada a partir de 2007, com a implementação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) [...] (RICHTER; SILVA 2021, p. 329).

Dessa forma, o critério utilizado para mensurar a qualidade da escola e do ensino ofertado, se tornou os resultados divulgados pelo Inep, ou seja, a educação é guiada por indicadores quantificáveis que desconsideram o contexto escolar, a realidade social econômica e cultural da comunidade escolar. Com estratégias empresariais, de cunho neoliberal, a finalidade da educação se oculta e é direcionada pelos resultados das avaliações externas que indicam a qualidade do ensino ofertado e não acrescentam na pauta das discussões a melhoria dessas condições:

Em vez de cuidar da remoção das condições que impedem o setor público de ampliar sua qualidade (por exemplo: instalar turmas menores, eliminar o professor horista, combater a pobreza, entre outras), essa política não reconhece limites estruturais da ação da escola e prega a definição de “padrões” que permitam a “elevação da régua” nos testes (SENTELL, 2018),

---

15 Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb> Acesso 20/11/2021.

ou seja, acrescentam mais exigências sem remover os impedimentos que afligem as redes públicas (FREITAS, 2018, p. 81).

As mudanças que ocorreram na educação no pós- Estado-Avaliador analisado por Afonso (2013) envolveram as nuances da ideologia neoliberal, na visão empresarial da educação que buscou pela eficácia e pelo aumento da qualidade do ensino, o que, conforme aponta Charlot (2007) não se pode rejeitar essa busca, “o problema a ser debatido é outro: o que se entende por ‘eficácia’ e ‘qualidade’ e quais os critérios para avaliá-las?” (CHARLOT, 2007, p. 131).

Dessa forma, Charlot (2007) não se posiciona contrário à busca pela eficácia e qualidade na escola, mas questiona os critérios utilizados para defini-los e avaliá-los e aponta que essa nova visão oculta as desigualdades sociais:

Infelizmente, hoje em dia, o argumento da qualidade da escola serve, sobretudo, para justificar a generalização da concorrência já nas primeiras séries do ensino fundamental, às vezes no ensino infantil. Em adendo, ao falar da qualidade da escola, muito se esqueceu o problema da desigualdade social face à escola e dentro da escola. Neste caso, as lógicas da eficácia e da qualidade ocultam, sim, lógicas neoliberais. (CHARLOT, 2007, p. 132)

Hoffmann (2018) alerta quanto a referência escolar que surgiu em um contexto que não havia acesso a todos e que contribuiu com uma política de elitização do ensino

Essa escola seguiu sempre parâmetros de uma classe social privilegiada, onde a concepção ideal de aluno origina-se de lares em que crianças e jovens são bem atendidos por seus pais, que têm recursos suficientes para bem se vestir, alimentar-se. Ter higiene, usar materiais gráficos com desenvoltura (lápiz, tesoura, cola, tintas, cadernos) (HOFFMANN, 2018, p. 20).

Porém, Hoffmann (2018) defende que apenas resolver a questão do acesso não garante um ensino de qualidade e afirma:

Uma melhoria da qualidade do ensino deve absorver os dois níveis de preocupação: escolaridade para todas as crianças e escolas que compreendam essas crianças a ponto de auxiliá-las a usufruir seu direito ao Ensino Fundamental no sentido de sua promoção como cidadãos participantes nessa sociedade, ou seja, que se perceba a educação como direito da criança e que se assuma o compromisso de tornar a própria criança consciente desse direito e capaz de reivindicar uma escola de qualidade (HOFFMANN, 2018, p. 19-20).

A partir dos anos 1990 com a ampliação da escolarização e a difusão dos princípios de equidade abordados na Seção 2, as ações e políticas direcionadas ao ensino focaram no acesso

e permanência à escola sem buscar compreender de que forma os alunos estavam sendo inseridos, quem eram esses alunos, quais as suas condições socioeconômicas e o que se esperava do ensino, ou seja, “o ambiente criado retirou a ênfase nas discussões sobre as concepções de educação e sobre as finalidades da educação. Permanência na escola foi considerada uma vitória, sem se indagar o para que da permanência” (FREITAS, 2004, p. 148).

Nesse aspecto, Hoffmann (2018) conclui que diante um contexto social, econômico, político, sanitário e cultural variado, a qualidade de uma escola consiste na forma como ela trata a realidade social de todos os alunos, porém na contramão desse princípio, Freitas (2004) pondera que os sistemas de avaliações nos moldes neoliberais exaltaram as avaliações externas de forma a promover a competição entre escolas, alunos e professores sem acrescentar à concepção de qualidade o debate a outros aspectos:

Nestes parâmetros, o conceito de avaliação que emergiu privilegiou a avaliação externa em todos os níveis de ensino, sob a lógica da competitividade entre as organizações ou entre os professores, em que a qualidade era produto da própria competição e não uma construção coletiva, a partir de indicadores legitimados socialmente pelos atores (FREITAS, 2004, p. 149).

Soares (2008) faz uma reflexão a respeito dos indicadores do Pisa que é análoga ao Saeb, com o Ideb, ao questionar a análise educacional “a partir de um sistema de avaliação que consta de uma prova única aplicada num número significativo de países, sem se levar em consideração às diferenças culturais” (SOARES, 2008, p. 204), aplica-se, pois às diferenças culturais dos estados brasileiros, e mais além, de cada município. Nesse sentido, é possível afirmar que os sistemas de avaliação em larga escala não consideram em seus resultados essas diferenças de realidades e vivências e utilizam dos índices para mensurar a qualidade do ensino ofertado, sem medir e analisar outros aspectos relacionados aos alunos e ao contexto em que está inserida a Escola.

Os estudos realizados por Freitas (2004) apontam que os dados do Saeb no Brasil revelam baixos resultados em escolas localizadas em regiões com menor condição socioeconômica, situação proveniente da ampliação da escolarização a todos os jovens em idade escolar:

Mas como não se falar em democratização se durante a década de 1990 produzimos um aumento da cobertura no ensino fundamental (7 a 14 anos) que chega a 96,4% em 2000? Não estariam todos na escola, como queríamos na década de 1980?

Aumentar a cobertura é colocar a pobreza na escola. Os outros, mais ricos, já estão lá. E aí aparecem os problemas. Os próprios dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) acusam a presença da pobreza: as médias de matemática, por exemplo, caíram a partir de 1997. Entretanto a queda não é igual para todos. Caem mais as das regiões mais pobres, que já tinham antes seu desempenho diferenciado para menos: Norte e Nordeste. Ou seja, essas regiões estão em trilhas diferenciadas, mantidas as distâncias relativas (FREITAS, 2004, p. 153-154).

Nesse contexto, têm-se um conceito de qualidade de educação pautado em números, em índices, que desconsideram os diversos contextos e utilizam de avaliações padronizadas para mensurar a qualidade no ensino, em contrapartida com uma qualidade baseada em avaliações mediadoras norteadas no desenvolvimento integral do aluno:

Contrariamente, qualidade na concepção mediadora de avaliação é sinônimo de desenvolvimento máximo possível de cada um dos alunos, visando a um permanente ‘vir a ser’, sem limites preestabelecidos, embora os objetivos claramente delineados e desencadeadores da ação educativa. Não se trata aqui, como alguns confundem, da ausência de objetivos, mas, sim, da não delimitação e/ou padronização desses objetivos e dos resultados a serem alcançados por cada aluno (HOFFMANN, 2018, p. 35).

Os sistemas de avaliação idealizados nos anos 1980 que tomaram força nos anos 1990, internacional e nacionalmente, são utilizados para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais e direcionam a uma concepção de qualidade pautada em resultados de indicadores. Nesse aspecto, as ações e políticas não consideram a realidade de cada aluno, a ideia emanada é que a oferta do ensino foi igualitária e cabe a cada um a responsabilidade pelo aprendizado, conforme pontua Freitas (2004, p. 156) “pouco é feito em termos de políticas públicas para criar as condições necessárias a um tratamento diferenciado do aluno”.

Os sistemas de avaliações ao restringirem os testes aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática desconsideram os demais aspectos do ser humano, reduzem os conhecimentos e habilidades do aluno às expectativas do mercado e, portanto não são apropriados para definir a qualidade do ensino. Nas palavras de Ravitch (2011):

Os testes agora em uso não são adequados por si sós para a tarefa de avaliar a qualidade das escolas e professores. Eles foram projetados para propósitos específicos: mensurar se os estudantes são capazes de ler e realizar operações matemáticas, e mesmo nessas tarefas eles devem ser usados com ciência de suas limitações e variabilidade. Eles não foram projetados para capturar as dimensões mais importantes da educação, para as quais nós não temos testes (RAVITCH, 2011, p. 189).

O foco em Matemática e em Língua Portuguesa nas avaliações externas reduz o desenvolvimento das habilidades de outros componentes que contribuem para uma visão mais crítica, a exemplo da Sociologia, História e Filosofia, esse panorama “fez com que cada vez mais fosse sendo colocado em debate a questão das finalidades da educação, levando a um clamor por um conceito mais amplo de educação” (FREITAS, 2018, p. 91).

Essas ideias presentes nas políticas de responsabilização, que utilizam as avaliações externas para indicar a qualidade da educação, são conceitos que envolvem a organização empresarial e são incorporados nas atuais reformas educacionais pelos neoliberais.

Os atuais reformadores educacionais, pontuados por Ravicth (2011) e Souza (2019) de reformadores corporativos, defendem a diminuição do Estado na educação e a introdução do modelo empresarial, de mercado, nas escolas com a finalidade de aumentar a qualidade do ensino que é mensurado pelos testes censitários:

Livre da gestão direta do governo, as escolas seriam inovadoras, contratariam apenas os melhores professores, se livrariam de professores incompetentes, estabeleceriam seus próprios planos de carreira, competiriam por estudantes (clientes), e seriam julgadas apenas por seus resultados (pontuações em testes e taxas de formação). Boas escolas sob controle privado iriam proliferar, enquanto escolas ruins seriam fechadas por forças de mercado (a saída de pais insatisfeitos) ou por um governo atento (RAVITCH, 2011, p. 24).

Freitas (2018) apresenta as ideias apontadas por Castro (2011), o qual defende a reforma empresarial e define critérios de gestão em quatro etapas:

[...] 1) definir objetivos claros (o piano sobe ou desce?); 2) quantificar as metas (sem medir não sabemos onde estamos); 3) compartilhar as metas com os colaboradores; 4) criar instrumentos para acompanhar o funcionamento, passo a passo; e 5) criar mecanismos para premiar, punir e corrigir os desvios (CASTRO, 2011, p.1 *apud* FREITAS, 2018, p. 78).

Dessa forma, Freitas (2018) relaciona os critérios apresentados por Castro (2011) à reforma empresarial da educação, enunciando a agenda que denominam de “alinhamento” com os procedimentos: “*padronização* através de bases nacionais curriculares (etapas 1 e 3), *testes* censitários (etapas 2 e 4) e *responsabilização verticalizada* (etapa 5) [...] a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou” (FREITAS, 2018, p. 78).

A lógica empresarial incorporada no campo educacional é articulada com a tríade: responsabilização, meritocracia e privatização. Essa relação consiste no ranqueamento das

escolas a partir dos indicadores obtidos nas avaliações externas os quais apontam as melhores escolas, com maiores indicadores, com discurso de uma maior qualidade, tendo como princípio o mérito dos atores envolvidos naquele ensino o que tem por culminância o desenvolvimento de “novas formas de privatização do público (o qual é desmoralizado pela meritocracia das médias mais altas), visando a constituição de um “espaço” que se firma progressivamente como “público não estatal em contraposição ao “público estatal” (FREITAS, 2012, p. 346).

Nesse contexto há a abertura da introdução do privado na educação pública o que tem promovido a perda da autonomia da escola e a valorização da empresa e dessa forma “a própria empresa se torna ‘qualificadora’ e ‘envolvida no aprendizado’ e acaba se confundindo com a instituição escolar em ‘estruturas de aprendizagem flexíveis’” (LAVAL, 2019, p. 30).

Freitas (2012) discorre a respeito dessa valorização da empresa nas questões educacionais e aponta para a intervenção de organizações não governamentais – ONGs na educação:

Novos atores estão se constituindo, entre eles movimentos organizados financiados por empresários, fundações privadas, institutos, organizações não governamentais (ONGs) e até mesmo uma nascente indústria educacional procura firmar-se em meio a este cenário. Tais atores alegam ter soluções mais diretas e objetivas para as questões educacionais do que os educadores profissionais, e isso tem levado a uma disputa de agendas entre estes e os reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2012, p.345).

Nesse contexto, as políticas de responsabilização são formas para iniciar o processo de privatização que, conforme pondera Freitas (2018, p. 50-51) “não existe ‘meia’ privatização”, o caminho da privatização na educação inicia com a introdução no campo do mercado e com a “transferência para organizações sociais (ONGs) insere de imediato as escolas em formas de controle político e ideológico ditadas pelas mantenedoras privadas”<sup>16</sup>.

As políticas de responsabilização ao introduzir um conceito de qualidade educacional mensurável, quantificado por indicadores de avaliações externas, não consideram os diferentes contextos sociais, econômicos e culturais, provocam a diminuição do Estado com

---

16 No Estado de Minas Gerais é representado atualmente pelas parcerias público-privado firmadas entre o Estado e as organizações do Instituto Unibanco e da Fundação de Desenvolvimento Gerencial – FDG, conforme as publicações no IOF MG em 07 de agosto de 2019, p. 29, col. 01, e em 20 de agosto de 2019, p. 57, col.02. Disponível também em <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10471-governo-de-minas-anuncia-programa-gestao-pela-aprendizagem> Acesso em 26 mai. 2021; e em <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10588-programa-gestao-pela-aprendizagem-e-ampliado-para-o-ensino-fundamental> Acesso em 26 mai. 2021

interferências do mercado, de forma a gradativamente promover a privatização do ensino público.

Nesse sentido, Freitas (2018) propõe uma “responsabilização horizontalizada” que envolva a participação de toda a comunidade escolar, de forma a promover a gestão democrática e participava, enquanto princípio fundamental da Escola Pública:

Os programas progressistas devem valorizar a gestão democrática da educação. Isso inclui a constituição de conselhos municipais de educação que funcionem com eleições, bem como **valorizar os conselhos de escolas entre outros instrumentos de gestão democrática** – de forma a definir como “escola pública” aquela, e apenas aquela, que é gerida por esses instrumentos públicos de gestão e atende a todas as exigências legais das escolas públicas (estatais). **Não pode ser denominada de “escola pública” aquela que não se subordina às regras e aos instrumentos de gestão democrática** (assim, não estão incluídas nessa denominação as escolas privadas ou escolas públicas de gestão privatizada – em suas várias formas –, as quais respondem às suas respectivas mantenedoras e, portanto, não tem uma gestão pública e democrática nos termos definidos (FREITAS, 2018, p. 141) *[grifos nosso]*.

Dentre as estratégias de gestão democrática na Escola pública estão as ações do Colegiado Escolar e dos Conselhos de Classe, pois contribuem com envolvimento de toda a comunidade escolar no planejamento e nas decisões, propiciando uma gestão que atenda às diversidades.

Nesse sentido, é necessário resgatar a finalidade da educação para compreender a concepção de qualidade educacional que deve ser almejada pelos educadores, pela sociedade e contemplada nas políticas públicas. Hoffmann (2018) pondera que uma escola de qualidade acolhe a realidade social dos estudantes a qual engloba situações de desigualdades e assim promove ações que atendam a essa realidade visando à formação do cidadão:

O caminho para o desenvolvimento é uma educação igualitária, que acolha os filhos dessa geração em conflito e projete essa geração no futuro, conscientes do seu papel numa possível transformação. Se cada aluno desde logo for considerado como de um futuro impossível, não terá nem um tempo justo de provar o quanto poderemos contar com ele como indivíduo, como cidadão (HOFFMANN, 2018, p. 21).

Dessa forma, frente à diversidade socioeconômica é necessário repensar o conceito de qualidade educacional que utiliza critérios mensuráveis e considerar uma qualidade que engloba a realidade social de forma a não promover, legitimar e perpetuar as desigualdades sociais.

### 3.3 Desigualdades sociais e culturais: influências na qualidade educacional

Analisar e avaliar a qualidade da educação, conforme afirma Arroyo (2017), se tornou necessidade da “globalização dos padrões de trabalho”, a referência é a produtividade, utilizada como forma de medir a qualidade do trabalhador e conseqüentemente a qualidade da educação a qual foi submetido, dessa forma:

O referente de qualidade da educação passa a ser legitimar o desemprego-subemprego estrutural da economia globalizada. Legitimar o aumento da miséria, da pobreza, do subemprego, emprego descartável. A baixa qualidade da educação desses milhões passou a ser a medida-legitimamente desse desemprego estrutural globalizado. Relações políticas radicais entre qualidade, avaliação, desemprego estrutural (ARROYO, 2017, p. 12).

A medida de qualidade fundamentada em avaliações externas padronizadas contribui para desvalorização das especificidades educacionais, desconsidera as modalidades da educação e assim “inferiorizam e despolitizam as lutas dos coletivos pelo direito à especificidade da educação do campo, indígena, quilombola, das comunidades afrodescendentes” (ARROYO, 2017, p. 18).

A Globalização no contexto do neoliberalismo, que introduziu na sociedade novos padrões e meios de produção e de trabalhador, que modificou as relações sociais, tornando o cidadão individualista ao se conceber com uma empresa, ao utilizar indicadores padronizados como forma de avaliar a qualidade da educação não considera a diversidade social e conseqüentemente a diversidade educacional, o que induz ao debate de uma outra forma de concepção, a qualidade social:

A ênfase nessa pluralidade de dimensões sociais da qualidade da educação significa uma mudança ética-política-pedagógica nas análises de políticas de avaliação da qualidade da educação, na medida em que torna explícitos esses significados sociais inerentes à estreita relação entre essa concepção conservadora de qualidade, de educação, de avaliação e a globalização econômica, os novos padrões de trabalho, de produtividade, de empregabilidade, de desemprego estrutural de que são vítimas os trabalhadores e de que serão vítimas os educandos/as (ARROYO, 2017, p. 18).

Arroyo (2017, p. 19) defende a concepção da qualidade social, com conhecimentos que contribuem para a formação humana global de todos, que envolve o intelectual, moral, cultural e humano, dessa forma, ao considerar a mesma educação a todos “exige reconhecer nos trabalhadores, no povo ‘qualidade’ humana” e, portanto, reconhecer a qualidade social.

Nesse sentido, Sordi (2017) também argumenta que a escola tem que caminhar ao encontro da qualidade social, em sua concepção a instituição escolar pública deve contribuir com o desenvolvimento social e cultural, com a evolução de aspetos instrucionais, de convivência em sociedade de forma a possibilitar a diminuição da distância das desigualdades, transformando em um mundo mais justo.

No contexto do neoliberalismo, pós II Guerra Mundial, conforme discutido na Seção II houve a necessidade da universalização do ensino fundamental e médio como forma de promover instruções básicas ao trabalhador e capacitá-lo para o consumo e para a produção, porém, Arroyo (2017) questiona se com a universalização do ensino houve a garantia da formação humana uma vez que os documentos legais como a Constituição Federal, a LDB, os PCNs e a Base Nacional Comum não consideram a formação humana, mencionam acerca dos direitos de aprendizagem, e destaca que até mesmo “a Política Nacional de Avaliação da qualidade da educação sintetiza esse reducionismo da educação a direito a aprendizagens avaliáveis” (ARROYO, 2017, p. 20).

Sordi (2017, p. 84) afirma que os reformadores empresariais da educação concebem uma visão de qualidade educacional quantificável, mensurável, “que toma o fenômeno educacional como algo previsível” o que não condiz com a realidade das escolas públicas em virtude das desigualdades e diversidades presentes na comunidade atendida.

As avaliações externas em larga escala utilizadas como parâmetro para a concepção de qualidade na educação recaem a um currículo reduzido a conhecimentos dos testes em detrimento de uma educação voltada para “oportunidades de aprendizagens ampliadas orientadas por uma matriz de formação humana em cujo centro situam-se os valores da solidariedade, da justiça social e da cidadania” (SORDI, 2017, p. 88-89).

Nesse viés, Bourdieu (2015) afirma que a escola, ao garantir o acesso a todos sem considerar os aspectos sociais e culturais, tem contribuído para legitimar as desigualdades sociais ao atribuir o êxito escolar ao “dom natural”, ao mérito e concebe assim uma forma de qualidade educacional que distancia ainda mais as desigualdades:

Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, a aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de “dons” ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão da herança cultural. Por isso, ela exerce uma função mistificadora. Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a “ideologia do dom”, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a

perceberem como inaptidões naturais o que é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social (cada vez mais estreitamente ligado ao seu destino escolar, à medida que a sociedade se racionaliza) – à sua natureza individual e à sua falta de dons. O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons (BOURDIEU, 2015, p. 65-66).

Bourdieu (2015) aponta que o sucesso escolar está relacionado à “herança cultural”, ao “capital cultural” e ao “capital social” que são repassados pelas famílias e constituem o meio em que aquele aluno reside, e, dessa forma, o autor apresenta três estados de capital cultural: o incorporado, o objetivado e o institucionalizado. O capital cultural é argumentado por Bourdieu (2015, p. 82) para compreender o sucesso ou fracasso escolar e afirma que “o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado”.

Os três estados do capital cultural são explicitados por Bourdieu (2015) primeiramente por “incorporação” que se trata da assimilação dos conhecimentos, da cultura no decorrer do tempo pelo sujeito no seu grupo familiar, depende também do tempo e conhecimento que a aquela família dispõe para repassar; posteriormente no estado “objetivado” obtém-se a forma material relacionada ao estado de “incorporação” representada pela aquisição e contato à livros, quadros, pinturas, instrumentos, máquinas, a apropriação do estado objetivado está relacionada ao capital incorporado; por fim o estado “institucionalizado” que se refere aos certificados e diplomas escolares obtidos pelo sujeito em decorrência de seu capital incorporado e objetivado. O capital social abrange o entorno, o contexto social e econômico do sujeito, são as relações construídas a partir de seu capital cultural:

Em outras palavras, a rede de ligações é o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, a curto ou longo prazo, isto é, orientadas para a transformação de relações contingentes, como as relações de vizinhança, de trabalho ou mesmo de parentesco, em relações, ao mesmo tempo, necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimentos de reconhecimento, de respeito, de amizade, etc.) ou institucionalmente garantidas (direitos). E isso graças à alquimia da troca (de palavras, de presentes, de mulheres, etc.) como comunicação que supõe e produz o conhecimento e reconhecimento mútuos (BOURDIEU, 2015, p. 76).

Dessa forma, ao analisar os indicadores das avaliações é necessário compreender e ponderar o capital cultural e social do alunado, assim a concepção de qualidade precisa abranger todos os aspectos que interferem no desempenho escolar.

A partir da compreensão dos aspectos que interferem no aprendizado do aluno, argumentados por Bourdieu (2015), é preciso analisar a forma como ocorrem as avaliações em sala de aula. Freitas (2004) destaca três critérios que são considerados durante as avaliações, sendo os de cunho instrucional (utiliza instrumentos avaliativos), os relacionados ao comportamento às regras, e outro direcionado às atitudes e valores que o aluno carrega de sua família e comunidade para escola, nas palavras do autor:

O fenômeno da avaliação em sala de aula tem pelo menos três componentes. O primeiro deles é o aspecto instrucional – o lado mais conhecido da avaliação –, pelo qual se avalia o domínio de habilidades e conteúdos em provas, chamadas, trabalhos etc [...]O segundo componente, constituído pela avaliação do comportamento do aluno em sala, é um poderoso instrumento de controle em ambiente escolar, já que permite ao professor exigir do aluno obediência às regras. [...]Finalmente, existe um terceiro aspecto: o lado da avaliação de valores e atitudes, que ocorre cotidianamente em sala de aula e que consiste em expor o aluno a reprimendas verbais e físicas, comentários críticos e até humilhação perante a classe, criticando seus valores e suas atitudes (FREITAS, 2004, p. 157-158).

No âmbito desses componentes, o referido autor evidencia a dualidade da dimensão da avaliação: a formal e a informal, sendo a primeira relativa à nota atribuída a um aluno, portanto quantificável, e a segunda imbricada aos “juízos de valor invisíveis” que se engendram no cotidiano escolar, na relação professor-aluno, e que interferem diretamente na avaliação formal, na nota final obtida pelo aluno.

Freitas (2004) demonstra a preocupação com os impactos da avaliação informal, pois os juízos que são construídos dos alunos refletem nas perspectivas metodológicas dos professores, nas avaliações e conseqüentemente determinam o sucesso ou fracasso dos alunos:

Esse julgamento informal começa a construir estratégias metodológicas diferenciadas em sala de aula para os alunos, na dependência dos juízos. Quando a avaliação formal entra em cena, a avaliação informal já atuou no plano da aprendizagem, de maneira que a avaliação formal tende apenas a confirmar os resultados da avaliação informal(FREITAS, 2004, p. 159).

Esses aspectos da avaliação são utilizados por Freitas (2004) para argumentar a respeito da aprovação automática promovida pela inclusão de ciclos na educação, ou seja, não há reprovação durante os ciclos, o resultado obtido em instrumentos de avaliação é desconsiderado nesse contexto fazendo prevalecer a avaliação informal, no entanto a

discussão pode ser realizada em paralelo aos resultados obtidos em avaliações em externas, uma vez que este resultado não traduz as capacidades intelectuais de um aluno pois envolve um conjunto de fatores relacionados à avaliação informal, portanto o contexto social, o julgamento de atitudes e valores dos alunos, influenciarmos resultados das avaliações externas, dessa forma não há como se falar em responsabilização unilateral do aluno, ou mesmo da escola.

Nesse viés, Dourado e Oliveira (2009) apontam que a qualidade educacional abarca questões internas e externas à escola e por isso é necessário considerar diversos aspectos que direcionam à qualidade, como “os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 205).

Nesse sentido, Silva (2009) aponta os aspectos internos da escola, entre eles os projetos das escolas, as práticas dos professores e toda a equipe escolar, o ambiente de ensino e as formas de diálogo com as famílias e a comunidade, e destaca também os aspectos externos que interferem na qualidade da educação: fatores socioeconômicos, fatores socioculturais, financiamento público adequado, compromisso dos gestores centrais, conforme elencados no quadro 08:

#### **Quadro 8– Aspectos externos que interferem na qualidade educacional**

Fatores socioeconômicos	“condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo”
Fatores socioculturais	“escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens”
Financiamento público adequado	“recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa”
Compromisso dos gestores centrais	“formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações”

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados de Silva (2009), p. 224.

Dourado e Oliveira (2009), Silva (2009) e Bourdieu (2015) pactuam com a afirmação que as condições externas à escola, a desigualdade social e as diferenças culturais interferem no rendimento do aluno e se tornam notável e discrepante frente às avaliações padronizadas,

rígidas e inflexíveis em que são submetidos, e, portanto, não podem ser referência para o determinante da qualidade escolar. Por essa razão Silva (2009) defende a concepção de qualidade social em detrimento dos indicadores das avaliações:

A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos (SILVA, 2009, p. 225).

Ravitch (2011) defende aspectos na educação que vão ao encontro da concepção de qualidade social. A autora argumenta que a educação deve contemplar referências, conhecimentos, que contribuam para o convívio social, para compreensão política, econômica e cultural, que propicie o aprendizado global e não padronizado e ditado por indicadores de forma mecanicista:

Nós temos que garantir que as nossas escolas tenham um currículo forte, coerente e explícito, que seja enraizado nas artes e ciências, com muitas oportunidades para as crianças se engajarem em atividades e projetos que tornem o aprendizado vívido. Nós precisamos garantir que os estudantes ganhem o conhecimento que precisam para compreender debates políticos, fenômenos científicos e o mundo em que vivem. Nós precisamos nos certificar de que eles estão preparados para as responsabilidades da cidadania democrática em uma sociedade complexa. Nós precisamos cuidar para que nossos professores sejam bem educados, não apenas bem treinados. Nós precisamos ter certeza de que as escolas tenham autoridade de manter tanto os padrões de aprendizado quanto os padrões de comportamento (RAVITCH, 2011, p. 29).

Na mesma direção, Dourado e Oliveira (2009, p. 207) afirmam que a concepção de qualidade educacional é “polissêmico e multifatorial”, pois abarca um leque de aspectos, internos e externos, e ao analisar o conceito com a finalidade de avanços e melhorias na educação é preciso alinhar “dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política [...] implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada”.

Dourado e Oliveira (2009) apresentam os aspectos a serem considerados para o referencial de qualidade da educação, conforme ponderado por Darling-Hammond e Ascher (1991):

[...] Darling-Hammond e Ascher (1991) ressaltam que as dimensões e fatores de qualidade da educação devem expressar relações de: a) validade – entre

os objetivos educacionais e os resultados escolares, não se reduzindo a médias ou similares; b) credibilidade – tendo em vista elementos que possam ser confiáveis em termos do universo escolar; c) incorruptibilidade – ou melhor, fatores que tenham menor margem de distorção; d) comparabilidade – ou seja, aspectos que permitam avaliar as condições da escola ao longo do tempo (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 207).

Portanto, ao analisar e conceber a qualidade da educação é necessário considerar e compreender as dimensões: validade, credibilidade, incorruptibilidade e comparabilidade, não se restringindo a médias, resultados e indicadores de avaliações externas padronizadas.

No campo educacional o Saeb e o Ideb têm se consolidado enquanto políticas de avaliação externa nacional, propulsores da qualidade com ênfase nos resultados e indicadores padronizados de avaliação, com as mesmas finalidades e perspectivas o Simave, em Minas Gerais, tem se mantido em duas décadas de implementação, nesse sentido se faz primordial compreender as ações que contribuíram para o fortalecimento do programa enquanto indutor da qualidade da educação pública mineira.

#### **4 AVALIAÇÃO: INDUTORA DA QUALIDADE NO ESTADO DE MINAS GERAIS**

Essa seção tem a intenção de compreender a reestruturação do Simave em 2016, a partir do estudo da política de avaliação implementada no Estado em 1991, e regulamentada em 1992, com o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais.

O primeiro Programa de Avaliação em Minas Gerais permaneceu até 1998 e foi reestruturado em 2000 com a implementação do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica – Simave, juntamente ao Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – Proeb. Em 2005 o Simave passou a contemplar, além do Proeb, o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – Paae e o Programa de Avaliação da Alfabetização – Proalfa.

A reformulação do Simave em 2016 culminou no acréscimo do termo equidade a sua denominação, tornando-se Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública. Essa modificação foi anunciada pela Secretaria de Educação como o marco para a promoção de políticas que visassem à redução das desigualdades e a melhoria da qualidade educacional. Nesse contexto, no mesmo ano, houve a implementação dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais em parceria com o Caed/UFJF.

Buscamos analisar as propostas contidas nos documentos dos Itinerários Avaliativos (2016-2018) e os formulários de registros para a execução das recomendações, a fim de compreender a concepção de qualidade presente nos documentos e o que sinalizavam.

Com a mudança no Governo de Minas Gerais, analisamos a reestruturação dos Itinerários que culminaram em seu encerramento em 2019. Dessa forma, identificamos ações implementadas pelo atual governo, Romeu Zema (2019-2022) que se assemelham em aspectos estruturais aos Itinerários, mas se distanciam em relação às parcerias firmadas, o que sinaliza a acentuação da privatização das escolas públicas da rede estadual de educação de Minas Gerais.

#### **4.1 Políticas de Avaliação em Minas Gerais: O Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e os caminhos que resultaram no Simave**

Os sistemas de avaliação foram implementados no Brasil sob influência dos Organismos Internacionais, especialmente a partir dos anos 1990, sendo o Banco Mundial um dos principais financiadores desse processo, conforme apresentado e discutido na Seção II e na Seção III. Para melhor compreensão da trajetória mineira na consolidação do Simave faz-se necessário resgatar a história que abrange as políticas de avaliação em Minas Gerais e entender a avaliação no contexto do Ciclo Básico de Alfabetização – CBA.

Em 07 de fevereiro de 1985, com a Resolução nº 322, o Estado de Minas Gerais criou o Ciclo Básico de Alfabetização – CBA (1º e 2º ano), ou seja, os alunos passavam do 1º ano direto para o 2º ano, sem possibilidade de reprovação, situação essa que, segundo Horta Neto (2013), foi alvo de muitas críticas à época com a afirmação de que muitos alunos não estavam consolidando todos os conhecimentos necessários.

Dessa forma, para analisar os conteúdos consolidados durante o CBA, em 1988 houve a aplicação da primeira avaliação em Minas Gerais aos alunos concluintes do CBA, porém foi uma avaliação mais restrita, de forma amostral, pois não abrangeu todos os alunos da rede estadual de ensino, e, conforme aponta Goulart (1992) o principal objetivo era o de refutar as críticas à época:

Quando o Ciclo Básico de Alfabetização foi definido como a primeira população da escola mineira a ser avaliada, o objetivo era o ataque à crítica frequente nos setores educacionais de que as crianças sabem cada vez menos. Iniciava-se, desde modo, uma tentativa de diagnosticar a situação, verificando, em todo o Estado, desempenho das crianças que haviam cursado as duas primeiras séries (GOULART, 1992, p. 5).

Em 31 de março de 1989, o CBA foi ampliado de 1989 à 1996 como estratégia de alfabetização com a publicação da Resolução nº 370, conforme apresentado por Augusto (2004).

Com a promulgação da Constituição do Estado de Minas Gerais, em 21 de setembro de 1989, surgiu o dispositivo da avaliação do ensino para garantia do padrão de qualidade:

Art. 196 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

X – garantia do padrão de qualidade, mediante:

a) avaliação cooperativa periódica por órgão próprio do sistema educacional, pelo corpo docente e pelos responsáveis pelos alunos;

b) condições para reciclagem periódica pelos profissionais de ensino.

[...] (MINAS GERAIS, 1989).

A partir desse disposto, iniciaram em Minas Gerais pesquisas para estender a avaliação educacional, que até então havia ocorrido de forma limitada ao CBA, “esses estudos, coordenados também por Heraldo Vianna<sup>17</sup>, deram origem em 1991 ao Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais” (HORTA NETO, 2013, p. 213), porém o programa só foi regulamentado em 17 de janeiro de 1992 com a publicação da Resolução SEE nº 6.968. Destaca-se que Banco Mundial foi um dos financiadores para a implementação do Programa de Avaliação (HORTA NETO, 2013).

As pesquisas para ampliação das avaliações iniciaram em 1991 no governo do Movimento Democrático Brasileiro – MDB, na gestão de Newton Cardoso (1987-1991) assim como aponta Vianna (1992):

O Governo de Minas Gerais, por intermédio da Secretaria de Educação do Estado, resolveu assumir a responsabilidade de, a médio prazo, avaliar o sistema estadual de ensino, no período de 1992-94, a partir do Ciclo Básico de alfabetização, prosseguindo, depois, com a avaliação de todo o 1º grau e do 2º grau, incluindo nessa avaliação a Habilitação Magistério (VIANNA, 1992, p. 91).

Em 24 de março de 1992, no governo de Hélio Garcia (1991-1995) do PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), foi aplicada a avaliação, de forma censitária e não mais amostral, à 3ª série (4º ano) com intuito de analisar os alunos egressos do CBA (1ª e 2ª série). A avaliação ocorreu em todos os municípios da rede estadual de Minas Gerais conforme a quadro:

#### **Quadro 9– Aplicação da Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização em 24/03/1992**

Aplicação da Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização em 24/03/1992			
Quantidade de	Quantidade de escolas	Quantidade de escolas	Quantidade de alunos

<sup>17</sup> Heraldo Vianna era pesquisador da Fundação Carlos Chagas – FCC e desenvolveu em 1992 a pesquisa intitulada “Avaliação do Ciclo Básico em Minas Gerais”.

Municípios	zona urbana	zona rural	envolvidos
723 <sup>18</sup>	3.279	2.291	333.115

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados de Horta Neto (2013)

De acordo com Vianna (1992) a preparação para elaboração e aplicação da avaliação contou com profissionais das Superintendências Regionais de Ensino<sup>19</sup>, da Secretaria Estadual de Educação, professores das escolas e o envolvimento dos pais/responsáveis pelos alunos. Foram coletados questionários, provas e currículos adotados por todas as escolas a fim de estabelecer um programa de conteúdos básicos que viabilizasse a aplicação da avaliação em todas as escolas estaduais mineiras. A avaliação do CBA foi composta por questões de Língua Portuguesa, Redação, Matemática e Ciências. Os resultados das avaliações foram encaminhadas às escolas para análise, dessa forma a Direção reuniu-se com os professores e com as famílias, a fim de emitirem um relatório por escola e encaminharem à SEE MG “para fins de planejamento e reformulação da programação do CBA” (VIANNA, 1992, p. 94).

A interpretação dos resultados da avaliação do CBA, realizada conjuntamente entre professores e responsáveis dos alunos, contribuiu com a análise e identificação das reais dificuldades dos alunos, conforme pontua Goulart (1992, p. 7) “compreender que algumas aprendizagens não estão ocorrendo porque lhes faltam os pré-requisitos, que são outras aprendizagens mais elementares, que constituem infra-estrutura para as mais complexas”.

Ainda em 1992 ocorreram as avaliações na 8ª série (9º ano) abrangendo também os componentes de História, Geografia e Ciências, a partir de então nos anos seguintes as avaliações foram realizadas na 3ª série (4º ano), na 5ª série (6º ano), 8ª série (8º ano), 2ª série do 2º grau (2º ano do Ensino Médio) e a Habilitação do Magistério (VIANNA, ANTUNES, SOUZA, 1994).

A partir de 1998, já no governo de Eduardo Azeredo (1995-1998) do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, com a publicação da Resolução SEE nº 8086, o CBA foi reestruturado em dois ciclos no Ensino Fundamental, os anos iniciais e os anos finais, ou seja, a possibilidade de reprovação dos alunos ocorria ao final de cada ciclo, na 4ª e na 8ª série (5º e 9º ano) conforme argumenta Augusto (2004, p. 50) “Ciclos de Formação com progressão continuada no ensino fundamental, em dois períodos, compreendendo o primeiro, os quatro anos iniciais e o segundo, os quatro anos finais”.

18 Em 1992 Minas Gerais contava com 723 municípios, atualmente possui 853 municípios devido às emancipações que ocorreram. Consulta realizada <https://epge.fgv.br/files/2180.pdf>

19 No artigo de pesquisa de Vianna (1992) é mencionada terminologia da época: Delegacia Regional de Ensino – DRE que foi modificada e atualmente denominada Superintendência Regional de Ensino – SRE.

Dessa forma, as avaliações foram reestruturadas e aplicadas apenas à 4ª e 8ª série, nos componentes de Língua Portuguesa, Matemática e Redação, “os testes das outras séries e dos cursos de Habilitação do Magistério, que não mais constaram dos testes aplicados em 1996, foram definitivamente eliminados dos testes seguintes, assim como foram os das outras áreas do conhecimento (HORTA NETO, 2013, p. 221).

O Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, que iniciou em 1992, teve organização das avaliações até o ano de 1998, momento que antecedeu à implementação do Simave em 2000, conforme o quadro:

**Quadro 10– Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais (1992 – 1998)**

<b>ANO</b>	<b>ANO DE ESCOLARIDADE</b>	<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>
<b>1992</b>	3ª série (4º ano)	Português e Redação Matemática Ciências
	8ª série (9º ano)	Português e Redação Matemática História Geografia Ciências
<b>1993</b>	5ª série (6º ano)	Português e Redação Matemática História Geografia Ciências
	2ª série do 2º grau (2º ano do Ensino Médio)	Português e Redação História Geografia Matemática/Física Química/Biologia
	4ª série do 2º grau (Habilitação Magistério)	Conteúdos Básicos do Magistério
<b>1994</b>	3ª série (4º ano)	Português e Redação Matemática Ciências
	5ª série (6º ano)	Português e Redação Matemática História Geografia Ciências
<b>1995</b>	8ª série (9º ano)	Português e Redação Matemática História Geografia Ciências
	2ª série do 2º grau (2º ano do Ensino Médio)	Português e Redação História Geografia Matemática/Física

		Química/Biologia
	4ª série do 2º grau (Habilitação Magistério)	Conteúdos Básicos do Magistério
<b>1996</b>	4ª série (5º ano) e 8ª série (9º ano)	Português e Redação Matemática
<b>1998</b>	4ª série (5º ano) e 8ª série (9º ano)	Português e Redação Matemática

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de Horta Neto (2013) e Vianna, Antunes, Souza (1994)

Vianna (1992), Goulart (1992) e Horta Neto (2013) apontam dois dispositivos legais que contribuíram para aceitação e fortalecimento das aplicações das avaliações pela comunidade escolar: a alteração do provimento de direção escolar para o processo de eleição e a criação do Colegiado Escolar, pois trouxeram um viés democrático para a escola com a participação efetiva da comunidade.

A eleição para o provimento do cargo de direção e da função de vice direção foi regulamentada pela Lei Estadual nº 10.486 24<sup>20</sup>, de julho de 1991:

Art. 2º – O provimento do cargo de Diretor e da função de Vice-Diretor de unidade estadual de ensino dar-se-á mediante processo de seleção competitiva interna, para apuração objetiva do mérito, compreendendo as seguintes etapas:

I – provas para avaliação de titulação e da capacidade de gerenciamento do candidato;

II – apuração pela comunidade escolar da aptidão para a liderança (MINAS GERAIS, 1991).

Em 1992 foi criado o Colegiado Escolar nas escolas estaduais para atuar conjuntamente com a Direção, com Decreto nº 33.334<sup>21</sup>, de 17 de janeiro de 1992:

Art. 1º – Fica instituído, nas unidades estaduais de ensino de 1º e 2º Graus e de pré-escolar, integrado à sua direção, o Colegiado, como órgão representativo da comunidade escolar.

Parágrafo único – O Colegiado terá funções de caráter deliberativo e consultivo nos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira das unidades de ensino, respeitadas as normas legais (MINAS GERAIS, 1992).

20 A Lei Estadual nº 10.486, de 24 de julho de 1991, e suas atualizações, encontra-se disponível em [https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?ano=1991&num=10486&tipo=LEI&aba=js\\_textoOriginal](https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?ano=1991&num=10486&tipo=LEI&aba=js_textoOriginal)

21 O Decreto nº 33.334, 17 de janeiro de 1992, e suas atualizações, encontra-se disponível em [https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=33334&ano=1992&tipo=DEC&aba=js\\_textoAtualizado](https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=33334&ano=1992&tipo=DEC&aba=js_textoAtualizado)

Ambos os dispositivos foram instituídos no governo de Hélio Garcia (1991-1995) e representaram um marco para a promoção da gestão democrática nas escolas da rede estadual mineira, sendo uma estratégia essencial e intrínseca para manutenção da escola estatal (FREITAS, 2018). A dinâmica no interior da escola passou a envolver toda a comunidade escolar, situação que, de acordo com Vianna (1992), Goulart (1992) e Horta Neto (2013), contribuiu para a aplicação da avaliação externa de forma censitária a partir do momento em que as famílias e toda a comunidade escolar foram envolvidas na elaboração, aplicação e análise dos resultados, o que resultou na instauração de uma cultura de avaliação assim como previsto nas intenções do Programa de avaliação:

[...] 1º criar uma cultura da avaliação em todo o sistema, considerando que a prática avaliativa é bastante episódica na escola. A exclusão de alunos e escolas, possivelmente, não geraria um maior comprometimento dos professores (VIANNA, ANTUNES, SOUZA, 1994).

A estrutura do Programa de Avaliação e o tratamento dos resultados não demonstravam a intenção de divulgação e ranqueamento de escolas, ao envolver os professores e responsáveis na análise dos resultados e no preenchimento de questionários, estes preenchidos também pelos alunos para levantamento de hábitos, interesses e fatores socioeconômicos (HORTA NETO, 2013). Foi possível constatar que as desigualdades sociais comprometeram os resultados, em regiões com condições menos favorecidas o desempenho foi menor o que levantou a discussão de que havia necessidade de distribuição de recursos proporcional às especificidades de cada região na busca pelo sucesso escolar dos alunos, por uma educação com qualidade:

A representação detalhada dos resultados da AVA-CBA, confirmou a hipótese de que, em regiões sócio-economicamente desfavorecidas, o desempenho escolar é consideravelmente inferior. Tal evidencia nos aponta uma direção: para se implementar uma política de equidade, há de se distribuir recursos de tal forma que a quem tem menos se ofereça mais, para que tenhamos todos acesso às mesmas condições de aprendizagem. Essa distribuição equitativa de recursos, calcada na diversidade regional dos resultados, deve constituir a garantia do Ensino de Qualidade para Todos (GOULART, 1992, p. 8).

Em 1994, com o Decreto 35.423<sup>22</sup>, foi instituído o Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais – Pró-Qualidade, que tinha como objetivos:

---

22 O Decreto nº 35.423, 03 de março de 1994, e suas atualizações, encontra-se disponível em <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=35423&comp=&ano=1994>

- I – fornecer às escolas estaduais as condições essenciais para o exercício da autonomia pedagógica, administrativa e financeira;
- II – promover, através de ações simultâneas e coordenadas de desenvolvimento curricular, treinamento e aquisição de materiais de ensino-aprendizagem, a melhoria da qualidade do ensino;
- III – reduzir significativamente as taxas atuais de repetência, sobretudo nas primeiras quatro séries do ensino fundamental (MINAS GERAIS, 1994).

Para a efetivação dos objetivos do Pró-Qualidade o referido Decreto trouxe entre as ações do programa: “a) avaliação externa do desempenho do corpo discente; b) implantação de sistema de monitoramento; c) estudos e pesquisas sobre a gestão escolar” (MINAS GERAIS, 1994).

Em 1998, ano eleitoral no Estado de Minas Gerais, o então candidato Itamar Franco do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB<sup>23</sup> promoveu o I Fórum Mineiro de Educação com a finalidade de fazer levantamento de diagnóstico da educação pública mineira para elaborar a proposta de governo e apresentar em sua campanha (AUGUSTO, 2004, p. 51).

No primeiro ano de mandato do governador Itamar Franco (1999-2002), juntamente com o secretário de educação Murílio Hingel foi lançado o programa Escola Sagarana – Educação para a vida com dignidade e esperança, conforme afirmam Augusto (2004), Horta Neto (2013) e Silva (2002). A Escola Sagarana foi um programa que teve como um dos pilares de justificativa o resgate da cultura mineira e se constituiu como uma filosofia de governo, “essa filosofia se desdobra em ações e projetos específicos, que buscam resgatar alguns valores que, segundo os gestores atuais, se encontravam desfocados ou marginalizados no âmbito das escolas mineiras” (SILVA, 2002, p. 52).

O programa Escola Sagarana tinha como um de seus princípios a “priorização de uma avaliação que busque a qualidade e o sucesso escolar” (SILVA, 2002, p. 59). Nesse contexto e conforme aponta Augusto (2004), no decorrer do ano de 1999 foram realizadas nas escolas mineiras seminários e espaços de diálogos que tratavam sobre a organização do ensino e apontou para a implementação do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica – Simave:

Segundo documento sobre a Escola Sagarana (MINAS GERAIS, 2001), o Simave, nova denominação da avaliação educacional surge nas discussões de um evento chamado Seminário Travessia para o futuro, realizado em 1999, com o objetivo de discutir estratégias, parcerias e cooperação entre a

---

23 Em 2017 o PMDB retornou à nomenclatura original MDB (Movimento Democrático Brasileiro) criada à época da ditadura militar como forma de resistência.

sociedade, o governo e as instituições de ensino de Minas Gerais (HORTA NETO, 2013, p. 222).

Dessa forma, em 2000, na gestão do então governador Itamar Mendes do PMD, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais reformulou o Programa de Avaliação e instituiu o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica – Simave.

O Simave foi instituído com a Resolução SEE nº 14, de 3 de fevereiro de 2000, momento em que houve a criação do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – Proeb e foi reeditada em 14 de julho de 2000 com a publicação da Resolução SEE nº 104. À época o documento projetava a realização da avaliação do Proeb a cada dois anos e prevê a parceria com uma Instituição de Ensino Superior:

Art. 3º Compete ao SIMAVE a implementação, a cada dois anos, do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB, associando a sua execução as Superintendências Regionais de Ensino, as Secretarias Municipais de Educação, as Escolas Públicas de Educação Básica e as Instituições de Ensino Superior sediadas no Estado, atuantes na área de formação de professores.

Paragrafo único - A contratação de Instituições de Ensino Superior para a implementação dos programas de avaliação será feita mediante procedimento licitatório adequado, salvo casos especiais que a juízo do Secretário autoriza a contratação direta (MINAS GERAIS, 2000).

A parceria de que trata o documento foi firmada com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – Caed, da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, que se tornou responsável pelo desenvolvimento das avaliações,

Dessa forma, o Proeb foi instituído, enquanto instrumento de avaliação direcionado às escolas mineiras, e incorporado ao Simave em 2000, sendo o Caed/UFJF o responsável pela construção do material referente às avaliações.

A organização das avaliações do Proeb, estabelecido o cronograma intercalado de dois anos, ficou prevista para os componentes de Língua Portuguesa e Matemática e apenas no segundo ano de aplicação as competências em Ciências Humanas e Ciências da Natureza, para os estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e estudantes do 3º ano do Ensino Médio. O Programa estabelecia, além da avaliação, a aplicação de questionários ao corpo docente e discente com intuito de identificar o perfil e os recursos disponíveis:

Art. 16 - O PROEB avaliará os alunos do primeiro ano do ciclo intermediário e do último ano do ciclo avançado do Ensino Fundamental (4ª e 8ª series) e da 3ª série do Ensino Médio, nas diferentes áreas do conhecimento que integram a Educação Básica, completando-se um ciclo completo de avaliação a cada dois anos.

§ 1º - No ensino fundamental a avaliação poderá ocorrer em outros momentos determinados pela organização específica do tempo escolar em ciclos de aprendizagem.

§ 2º - No primeiro ano serão avaliadas competências em Língua Portuguesa e Matemática e, no segundo ano, em Ciências Humanas e Ciências da Natureza, por intermédio da aplicação de testes, elaborados com a participação dos professores das escolas públicas do estado.

§ 3º - Para o cálculo dos níveis de proficiência, serão utilizadas escalas construídas para a finalidade e/ou adaptadas de sistemas pré-existentes.

§ 4º - Além da aplicação de testes, o programa incluirá questionários destinados aos alunos, diretores e professores, com o objetivo de especificar o perfil do corpo docente e da clientela atendida pelas escolas e os recursos e serviços disponíveis nas unidades (MINAS GERAIS, 2000).

As avaliações do Proeb estão organizadas desde a sua primeira aplicação em 2000 até o ano de 2019 conforme quadro 11. Destaca-se que o 7º ano do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio foram incluídos nas avaliações de 2015 e 2017:

**Quadro 11– Avaliações do Proeb de 2000 à 2019**

<b>ANO</b>	<b>ANO DE ESCOLARIDADE</b>	<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>
<b>2000</b>	5º e 9º ano (Ensino Fundamental) 3º ano (Ensino Médio)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua Portuguesa</li> <li>• Matemática</li> </ul>
<b>2001</b>	5º e 9º ano (Ensino Fundamental) 3º ano (Ensino Médio)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciências Humanas</li> <li>• Ciências da Natureza</li> </ul>
<b>2002</b>	5º e 9º ano (Ensino Fundamental) 3º ano (Ensino Médio)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua Portuguesa</li> </ul>
<b>2003</b>	5º e 9º ano (Ensino Fundamental) 3º ano (Ensino Médio)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemática</li> </ul>
<b>2006 à 2014</b>	5º e 9º ano (Ensino Fundamental) 3º ano (Ensino Médio)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua Portuguesa</li> <li>• Matemática</li> </ul>
<b>2015</b>	7º ano (Ensino Fundamental) 1º e 3º ano (Ensino Médio)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua Portuguesa</li> <li>• Matemática</li> </ul>
<b>2016</b>	5º e 9º ano (Ensino Fundamental) 3º ano (Ensino Médio)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua Portuguesa</li> <li>• Matemática</li> </ul>
<b>2017</b>	7º ano (Ensino Fundamental) 1º e 3º ano (Ensino Médio)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua Portuguesa</li> <li>• Matemática</li> </ul>
<b>2018</b>	5º e 9º ano (Ensino Fundamental) 3º ano (Ensino Médio)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua Portuguesa</li> <li>• Matemática</li> </ul>
<b>2019</b>	5º e 9º ano (Ensino Fundamental) 3º ano (Ensino Médio)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua Portuguesa</li> <li>• Matemática</li> </ul>

Fonte Organizado pela autora a partir dos dados dos documentos oficiais da SEE MG

Em 2005 foram incorporados ao Simave o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – Paae e o Programa de Avaliação da Alfabetização – Proalfa.

O Proalfa avalia os alunos em Língua Portuguesa, nas competências da alfabetização, e teve início em 2005 de forma amostral, a partir de 2006 foi amostral para o 2º ano do Ensino

Fundamental e censitária para o 3º ano do Ensino Fundamental. A partir de 2007 ocorreram a aplicação da Avaliação censitária de baixo desempenho (BD) para os alunos que na edição do ano anterior não apresentaram desempenho satisfatório com intuito de monitorar a evolução da aprendizagem destes alunos, conforme quadro 12:

**Quadro 12– Avaliações do Proalfa de 2005 à 2019**

<b>ANO</b>	<b>ANO DE ESCOLARIDADE</b>	<b>TIPO DE AVALIAÇÃO</b>
<b>2005</b>	2º ano (Ensino Fundamental) *apenas na rede Estadual	amostral
<b>2006</b>	2º ano (Ensino Fundamental)	amostral
	3º ano (Ensino Fundamental)	censitária
<b>2007 à 2014</b>	2º ano (Ensino Fundamental)	amostral
	3º ano (Ensino Fundamental)	censitária
	4º ano (Ensino Fundamental)	amostral
	Avaliação censitária baixo desempenho (BD) para alunos que obtiveram baixo desempenho na avaliação do 3º ano.	
<b>2015 à 2017</b>	3º ano (Ensino Fundamental)	censitária
<b>2018</b>	2º e 3º ano (Ensino Fundamental)	censitária
<b>2019</b>	2º ano (Ensino Fundamental)	censitária

Fonte: Organizado pela autora a partir dos documentos do Simave (revista do professor, gestor e sistema)<sup>24</sup>

A avaliação censitária no 3º ano do Ensino Fundamental, de acordo com a Revista Gestão Escolar (2014), é devido ao marco da conclusão do Ciclo de alfabetização, ao avaliar os alunos nessa etapa é possível chegar a um indicador a fim de colaborar com a promoção de políticas públicas voltadas para a alfabetização.

O Paae é um programa informatizado composto por um banco de itens e questões de múltipla escolha de todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e Ensino Médio elaborados a partir dos Conteúdos Básicos Comum (CBC) e utilizados pelos professores opcionalmente. O sistema gera relatórios e gráficos para as escolas para serem utilizados pelos professores. As edições com as avaliações foram sintetizadas no quadro 13:

**Quadro 13– Banco de Itens do Paae de 2005 à 2014**

<b>ANO</b>	<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>ANO DE ESCOLARIDADE</b>
<b>2005</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagens</li> <li>• Ciências da Natureza</li> <li>• Matemática</li> <li>• Ciências Humanas</li> </ul>	1º ano Ensino Médio

24 As coleções de divulgação: Revista do Professor; Revista do Gestor Escolar; Revista do Sistema de Avaliação, estão disponíveis em <https://avaliacaoemontoramentosimave.caeddigital.net/#!/colecoes>

<b>2006</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagens</li> <li>• Ciências da Natureza</li> <li>• Matemática</li> <li>• Ciências Humanas</li> </ul>	1º ano Ensino Médio
<b>2007</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagens</li> <li>• Ciências da Natureza</li> <li>• Matemática</li> <li>• Ciências Humanas</li> </ul>	1º ano Ensino Médio
<b>2008</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagens</li> <li>• Ciências da Natureza</li> <li>• Matemática</li> <li>• Ciências Humanas</li> </ul>	1º ano Ensino Médio
<b>2009</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagens</li> <li>• Ciências da Natureza</li> <li>• Matemática</li> <li>• Ciências Humanas</li> </ul>	1º ano Ensino Médio
<b>2010</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagens</li> <li>• Ciências da Natureza</li> <li>• Matemática</li> <li>• Ciências Humanas</li> <li>• Língua Portuguesa e Matemática*</li> </ul>	1º ano Ensino Médio
<b>2011</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagens</li> <li>• Ciências da Natureza</li> <li>• Matemática</li> <li>• Ciências Humanas</li> <li>• Língua Portuguesa e Matemática*</li> </ul>	1º ano Ensino Médio
<b>2012</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua Portuguesa</li> <li>• Matemática</li> </ul>	6º ao 9º ano Ensino Fundamental
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagens*</li> <li>• Ciências da Natureza*</li> <li>• Matemática*</li> <li>• Ciências Humanas*</li> </ul>	1º ano Ensino Médio
<b>2013</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciências</li> <li>• Língua Portuguesa</li> <li>• Matemática</li> </ul>	6º ao 9º ano Ensino Fundamental
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua Portuguesa*</li> <li>• Matemática*</li> <li>• História*</li> <li>• Geografia*</li> <li>• Biologia *</li> <li>• Física*</li> <li>• Química*</li> <li>• Arte*</li> <li>• Língua Estrangeira/Inglês*</li> </ul>	1º ano Ensino Médio
<b>2014</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua Portuguesa</li> <li>• Matemática</li> </ul>	6º ao 9º ano Ensino Fundamental
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua Portuguesa*</li> <li>• Matemática*</li> <li>• História*</li> </ul>	1º ano Ensino Médio

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geografia*</li> <li>• Biologia *</li> <li>• Física*</li> <li>• Química*</li> <li>• Arte*</li> <li>• Língua Estrangeira/Inglês*</li> </ul>	
*Aplicação online e impressa		

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do site oficial de Banco de Itens do Simave<sup>25</sup>

A implementação do Simave e dos programas Proeb, Paae, Proalfa revelam as nuances que evoluíram a constituição do Estado-Avaliador (AFONSO, 2013) a princípio com influências da abordagem CEMC que visavam a padronização do currículo escolar e tiveram como estratégia a aferição de indicadores educacionais com as avaliações externas em larga escala, e que posteriormente foram instrumentos utilizados para promover ações de privatização da educação pública.

A breve síntese apresentada evidencia as influências dos Organismos Internacionais nas políticas públicas educacionais em Minas Gerais, desde a implementação do programa de avaliação em 1992, e marca os princípios neoliberais que introduzem aspectos da gestão empresarial na educação pública, dessa forma, se faz necessário compreender o que as ações atreladas aos Simave sinalizam para a atualidade.

#### **4.2 A reestruturação do Simave em 2016: implementação dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais**

Em 2014, durante as campanhas eleitorais para o Governo de Minas Gerais, o Partido dos Trabalhadores (PT) lançou o candidato Fernando Pimentel e juntamente com a Proposta de Governo divulgava para a Educação o *slogan* “nenhuma criança fora da escola, nenhuma criança saindo da escola e cada criança e jovem querendo ficar na escola” (Proposta de Governo PT, 2014, p. 11). A Proposta demonstrava a preocupação com as desigualdades sociais e as intenções de ações diferenciadas para a educação pautada na qualidade:

Não se combate à desigualdade apenas com políticas de transferência de renda. É necessário garantir e ampliar oportunidades a todos, mas com ênfase diferenciada para os públicos mais vulneráveis. A implementação de uma política educacional que garanta escola de qualidade é central neste processo. A ampliação da educação infantil, que já vem sendo feito pelo Governo Federal e os Municípios, com participação pífia do Estado é o primeiro passo estruturante. A seguir um novo papel também no ensino

<sup>25</sup> A relação completa do banco de itens com números de alunos avaliados está disponível em [http://simavebancoeditens.educacao.mg.gov.br/sistema/default.aspx?id\\_objeto=323381&id\\_pai=143294&area=atributo](http://simavebancoeditens.educacao.mg.gov.br/sistema/default.aspx?id_objeto=323381&id_pai=143294&area=atributo)

fundamental, compartilhado pelo Estado e Municípios, coordenando este os territórios de educação, com apoio pedagógico e gerencial às escolas municipais, ampliando radicalmente a educação de tempo integral e valorizando o professor e criando na escola pública um espaço de exercício da cidadania (PROPOSTA DE GOVERNO, 2014, p. 10).

O Governo Pimentel, então eleito, em seu primeiro ano de mandato promoveu mudanças na estrutura do Simave ao reformar as avaliações do Proeb a partir de 2015, conforme imagem extraída da revista Série Histórica 2008 – 2017 da SEE MG:

**Figura 1– “Modificação do Modelo de Avaliação da Educação Básica de Minas Gerais 2000 à 2015” (MINAS GERAIS, 2018)**

Anos avaliados		Aplicação dos testes	
Até 2014	2015	Até 2014	2015
5º ANO	7º ANO	Língua Portuguesa e Matemática em dias diferentes	Língua Portuguesa e Matemática no mesmo dia, seguindo modelo da Prova Brasil
9º ANO	1º ANO EM		
3º ANO EM	3º ANO EM		

Número de itens	
Até 2014	2015
39 de Língua Portuguesa em um dia de aplicação, e 39 itens de Matemática, no outro dia de aplicação	26 itens de Língua Portuguesa e 26 itens de Matemática, com aplicação em um só dia

Fonte: Série Histórica 2008 – 2017 SEE MG, 2018

A partir de 2015 as avaliações do Proeb de Língua Portuguesa e Matemática tiveram uma redução de itens, de 39 para 26, porém passaram a ser aplicadas em um único dia ao invés de dias distintos. Houve também a introdução do 7º ano e do 1º ano entre os anos de escolaridade avaliados com a justificativa da necessidade em avaliar os anos intermediários, pois “permite visualizar os desafios que estão em curso. Com isso, a ação da escola fica mais qualificada e compromissada com a redução das desigualdades educacionais” (REVISTA ANUÁRIO, 2018, p. 33-34), ou seja, com discurso de melhorar a qualidade da escola.

Essas modificações nas avaliações do Simave foram divulgadas pelo Governo Pimentel como estratégias de redução das desigualdades educacionais e fomento da equidade:

A Secretaria de Estado de Educação inaugurou em 2015 uma nova concepção de avaliação dos estudantes e das escolas, pautada no **compromisso com a promoção da equidade e com a redução das**

**desigualdades educacionais.** A proposta implementada visa promover uma mudança de cultura na avaliação, que leve as comunidades escolares a discutirem suas próprias potencialidades, sem provocar disputas competitivas de ranking. E implantar um novo paradigma que estimule a cultura de participação, de contribuição dos resultados de forma que cada escola compreenda sua realidade, entenda como está inserida em seu contexto social e que, a partir da sua realidade, busque alternativas de melhoria da aprendizagem. Assim, o Sistema Mineiro de Avaliação (Simave) trouxe algumas novidades que reforçam a **mudança da centralidade da avaliação para uma ótica de promoção da equidade**(REVISTA ANUÁRIO, 2018, p. 33)[grifos nosso].

Dessa forma, a reestruturação do Simave em 2015 implicou na alteração de sua denominação com acréscimo do termo “equidade”, tornando-se Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública.

A introdução do termo “equidade” está relacionada a difusão do conceito e seu uso a partir da década de 1990, sob influência das recomendações dos Organismos Internacionais. Os documentos dos organismos direcionavam à promoção de políticas públicas que fossem ao encontro à redução das desigualdades sociais conduzidas pela oferta de oportunidades igualitárias o que tornava cada indivíduo responsável pelo seu sucesso escolar, tendo em vista que o Estado já promoveu as oportunidades necessárias (LIMA; RODRÍGUEZ, 2008). O excerto de divulgação do governo Pimentel, ao mencionar que em 2015 houve um redimensionamento da concepção das avaliações, no intuito de promover a equidade e redução das desigualdades, denota a marca da influência dos organismos nas políticas públicas educacionais mineiras.

Com discurso de promover a equidade e reduzir as desigualdades sociais, a Secretaria de Educação de Minas Gerais sinalizou mudanças relacionadas às avaliações externas, nesse sentido iniciou em 2015 a incorporação dos Protocolos de Gestão e Monitoramento Escolar proposto pelo Caed/UFJF como parte de um projeto piloto em quatro escolas públicas estaduais no município de Juiz de Fora (Freitas (2017). Cabe ressaltar, de acordo com Freitas (2017), que os Protocolos de Gestão visavam à elaboração de um Plano de Gestão nas escolas alinhado às avaliações internas e externas e que foi inicialmente implementado pelo Caed/UFJF em escolas municipais de Fortaleza em julho de 2014, composto por quatro protocolos e ampliado para quatorze protocolos em setembro do mesmo ano ao ser implementado em escolas do Rio de Janeiro. O Caed/UFJF promoveu um curso utilizando documentos que, de acordo com Freitas (2017, p. 21), “centralizam na gestão escolar a responsabilidade desapropriar-se dos resultados das avaliações externas em larga escala e envolver os demais atores no planejamento de ações de intervenção”.

Tendo como um dos objetivos do teste a análise dos gráficos de resultados das avaliações externas da escola, Freitas (2017) aponta que foram identificados pelo Caed/UFJF problemas na incorporação dos materiais, pois a equipe que compunha as discussões, formada por diretores, especialistas, professores e analista educacional da superintendência regional de ensino, tiveram dificuldades em interpretar os gráficos, os textos dos Protocolos não tinham clareza quanto ao conteúdo e não contemplavam os projetos e ações que as escolas promoviam em sua comunidade escolar.

Em agosto de 2016 a SEE MG promoveu nas escolas estaduais o evento “Escola em Movimento” com intuito de promover e estimular a discussão sobre as avaliações internas e externas e que culminaram na redefinição dos Protocolos de Gestão para Itinerários Avaliativos:

A Semana Escola em Movimento foi orientada a partir de quatro eixos para análise das avaliações: direito à aprendizagem, gestão democrática e participativa, fortalecimento do trabalho coletivo e relação da escola com a comunidade. O evento em si e, principalmente, esses quatro eixos, compreendidos com a concepção política da SEE-MG serviram para que a superintendência de avaliação educacional, junto ao CAEd, redesenhasse os Protocolos, gerando uma nova versão, a final, chamada Itinerários Avaliativos de Minas Gerais, a qual foi disseminada entre as escolas do estado (FREITAS, 2017, p. 47).

A reestruturação dos Protocolos de gestão e monitoramento escolar, elaborado pelo Caed/UFJF em 2014, foi discutida com a SEE MG nos anos de 2015 e 2016 e implementados nas escolas estaduais de Minas de Gerais em novembro de 2016 com o documento *Itinerários Avaliativos de Minas Gerais*. O quadro 14 apresenta o caminho de elaboração dos Protocolos de Gestão e Monitoramento Escolar à versão dos Itinerários Avaliativos implementados em Minas Gerais:

**Quadro 14– Construção do documento: Itinerários Avaliativos de Minas Gerais**

<b>Nomenclatura do Protocolo elaborado pelo Caed/UFJF</b>	<b>Local de implementação e apresentação</b>	<b>Período</b>
Protocolos de Gestão e Monitoramento Escolar	Teste em escolas municipais de Fortaleza	Julho/2014 a Maio/2015
Protocolos de Construção Coletiva e Pacto de Metas Escolares	Pareceria com a Seeduc do Rio de Janeiro (teste em uma escola estadual)	Novembro/2014 a Março/2015
Protocolos de Gestão e Monitoramento Escolar	Teste em quatro escolas estaduais de Juiz de Fora	Setembro e outubro de 2015
Protocolos de Construção Coletiva e Pacto de Metas Escolares	1ª versão apresentada à SEE MG	2015

Protocolos de construção coletiva para a autoavaliação e desenvolvimento de ações com impacto na aprendizagem	2ª versão apresentada à SEE MG	2016
Itinerários Avaliativos de Minas Gerais	Versão final de implementação nas escolas estaduais mineiras após reajustes da SEE/MG com Caed/UFJF	Novembro de 2016

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados de Freitas (2017).

A versão final aprovada pela Secretaria de Educação mineira diferencia-se, a princípio, da versão apresentada pelo Caed/UFJF pela modificação da segunda etapa que propunha a autoavaliação do ambiente escolar, contemplando os aspectos da diversidade, educabilidade e diferenças, enquanto a versão final focava na avaliação interna voltada para a participação e engajamento dos professores e as relações família-comunidade-sociedade. As modificações trouxeram uma conotação mais impositiva e menos participativa. Nota-se também que os Protocolos continham na etapa da preparação um momento para a “construção do perfil da escola”, já na adaptação para os Itinerários, retirou-se esse item e acrescentou na etapa de Avaliação Interna o item “Sensibilização para articulação entre a avaliação externa e a avaliação interna”, ou seja, a construção da versão final ficou amarrada com as avaliações externas. O quadro 15 ilustra a comparação das duas versões por protocolo/itinerário:

**Quadro 15– Comparação das versões: Protocolos de Gestão e Monitoramento Escolar - Itinerários Avaliativos em Minas Gerais**

ETAPA	Versão Protocolos de Gestão e Monitoramento Escolar – Apresentado Pelo Caed/UFJF	Versão Itinerários Avaliativos – Aprovado Pela SEE MG
Preparação	1 – Preparação e orientação para o uso dos protocolos.	1 – Preparação e orientação para o uso dos itinerários avaliativos.
	2 – Construção do perfil da escola.	
Autoavaliação (versão apresentada)	2 – Sensibilização para articulação entre a avaliação externa e a avaliação interna.	2 – Sensibilização para articulação entre a avaliação externa e a avaliação interna.
	3 – Análise de dados de desempenho dos estudantes.	
Avaliação Interna (versão aprovada)	3 – Análise de dados de desempenho dos estudantes.	3 – Análise de desempenho dos estudantes.
	4 – Análise de dados de rendimento e frequência dos estudantes.	4 – Análise de rendimento e frequência dos estudantes.
	5 – Análise dos percentuais de acerto por descritor.	5 – Análise dos percentuais de acerto por descritor.
	6 – Análise do clima escolar: Educabilidade, diversidade e diferença.	6 – Ambiente de aprendizagem: percepção do impacto da violência sobre as expectativas

	7 – Análise do clima escolar: Percepções sobre o impacto da violência nas expectativas de aprendizagem.	de aprendizagem. 7 – Ambiente participativo. 8 – Engajamento e participação dos professores. 9 – Relações interinstitucionais: família, comunidade e sociedade.
	8 – Síntese da autoavaliação e recomendações.	10 – Síntese da avaliação interna e recomendações.
	9 – Consolidação da autoavaliação e definição de prioridades.	11 – Consolidação da avaliação interna e definição de prioridades.
Plano de Ação	10 – Definição dos projetos de intervenção.	12 – Definição do Plano de Ação.
	11 – Validação dos projetos de intervenção.	13 – Validação do Plano de Ação.
	12 – Consolidação dos projetos de intervenção.	14 – Consolidação do Plano de Ação.
Avaliação e monitoramento	13 – Monitoramento e avaliação do plano de ação.	15 – Monitoramento e Avaliação do Plano de Ação.
	14 – Ajustes e correção de rumos.	16 – Ajustes e correções de rumos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados oficiais da SEE MG (2016 – 2017) e dos dados de Freitas (2017)

De posse da versão final denominada *Itinerários Avaliativos* a SEE MG promoveu em novembro de 2016 o curso de capacitação intitulado *Curso Itinerários Avaliativos de Minas Gerais*, desenvolvido em parceria com o Caed/UFJF, o público alvo foram os diretores e especialistas das escolas estaduais. O objetivo do curso, de acordo com a SEE MG, era o de promover o desenvolvimento de estratégias de gestão participativa conforme os objetivos identificados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola “visando elevar os níveis de equidade e melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem”<sup>26</sup>.

Ao analisar a construção dos Itinerários Avaliativos é possível constatar que a concepção de qualidade e equidade no governo de Fernando Pimentel está diretamente relacionada às avaliações externas da escola assim como foi divulgado em 2017 com o documento *Carta às Escolas – Volta às aulas 2017*:

Em 2017, esse olhar sobre as avaliações serão externados e ampliados através dos *Itinerários Avaliativos*. Esses itinerários reúnem procedimentos com o objetivo de realizar análise de dados e debates para a construção coletiva de uma avaliação interna e a definição de **um plano de ação** e seu monitoramento nas escolas estaduais de educação básica, de forma a melhorar e consolidar o processo de aprendizagem dos estudantes. Com a realização desses itinerários, a escola torna-se mais reflexiva e mais

26 Disponível em <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/8464-diretores-e-especialistas-das-escolas-estaduais-podem-participar-de-curso-online-de-formacao-itinerarios-avaliativos-de-minas-gerais> Acesso em 06 de abril de 2021.

preparada para enfrentar as questões que afetam a aprendizagem. Para auxiliar os diretores e especialistas nesse novo processo inerente à realidade da escola, foi disponibilizado, por meio de uma plataforma virtual, uma capacitação, na qual à medida que os cursistas percorrem e conhecem os 16 itinerários, eles já promovem as discussões e produzem todos os documentos necessários para a elaboração dessa avaliação interna e para a definição de uma agenda mínima de ações a serem implementadas, compondo o **plano de ação da escola** (MINAS GERAIS, 2017).

Os 16 Itinerários Avaliativos foram distribuídos em quatro etapas: Preparação; Avaliação Interna; Plano de Ação; Monitoramento e Avaliação. O curso ofertado ao final do ano de 2016 era referente à primeira etapa – Itinerário 1, e portanto remetia-se à preparação para o uso dos itinerários em 2017 e o conhecimento do uso da plataforma disponibilizada “Sistema de monitoramento da aprendizagem”, que estava disponível no site do Simave<sup>27</sup> até o ano de 2019.

O Itinerário 1 trazia em sua apresentação a justificativa da proposta que era o de utilizar de forma sistemática os resultados das avaliações externas e indicadores educacionais para a elaboração de uma avaliação interna “será possível estabelecer maior sintonia entre os resultados das avaliações externas e as ações da gestão escolar, visando alcançar maior efetividade e equidade na aprendizagem” (Itinerário 1 – Preparação e orientação para o uso dos itinerários avaliativo 2016). O curso e a proposta dos Itinerários Avaliativos foram divulgados à Direção da Escola pela Superintendência de Avaliação Educacional – SAE, da SEE MG através de e-mail institucional. A estrutura dos Itinerários Avaliativos foi apresentada no curso com o documento Itinerários Avaliativos de Minas Gerais – ITINERÁRIO 1 – Preparação e Orientação para o uso dos Itinerários Avaliativos, conforme figura2:

---

27 Em 2020 o site do Simave foi reformulado e a aba do Sistema de Monitoramento da Aprendizagem foi desativada. A pesquisa foi possível em virtude de consulta realizada em 2019 para a produção de um artigo durante a realização da disciplina “Gestão e Organização do Sistema Educacional”, no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

**Figura 2– Estrutura dos Itinerários Avaliativos**



Fonte: Itinerários Avaliativos de Minas Gerais – ITINERÁRIO 1 – Preparação e Orientação para o uso dos Itinerários Avaliativos (2016, p. 9)

É notável no documento de apresentação do Itinerário 1 que os resultados das avaliações externas em larga escala são os principais subsídios para o desenvolvimento de ações na Escola. A ênfase nesses indicadores para a construção e direcionamento da prática docente, denominado na Estrutura dos Itinerários de Plano de Ação, sinalizam para a construção de um currículo padronizado proposto na constituição do Estado-Avaliador e influenciado pelas ideias presentes na abordagem da Cultura Educacional Mundial Comum – CEMC, as quais direcionam a estratégias de *accountability* e responsabilização dos agentes escolares (AFONSO, 2013).

Posteriormente foram disponibilizados os demais documentos referentes aos 16 Itinerários, separadamente e distribuídos conforme o quadro 16:

**Quadro 16– Relação dos Itinerários Avaliativos 2016 – 2017**

Etapa		Itinerário Avaliativo	TÍTULO DO ITINERÁRIO
1 – Preparação		Itinerário 1	Preparação e orientação para o uso dos itinerários avaliativos
2 – Avaliação Interna	Direito à Aprendizagem	Itinerário 2	Sensibilização para articulação entre a avaliação externa e a avaliação interna
		Itinerário 3	Análise de desempenho dos estudantes
		Itinerário 4	Análise de rendimento e frequência dos estudantes

		Itinerário 5	Análise dos percentuais de acerto por descritor
	Gestão democrática e participativa	Itinerário 6	Ambiente de aprendizagem: percepção do impacto da violência sobre as expectativas de aprendizagem
		Itinerário 7	Ambiente participativo
	Fortalecimento do Trabalho Coletivo	Itinerário 8	Engajamento e participação dos professores
	Relação da Escola com a Comunidade	Itinerário 9	Relações interinstitucionais: família, comunidade e sociedade
	Consolidação	Itinerário 10	Síntese da avaliação interna e recomendações
Itinerário 11		Consolidação da avaliação interna e definição de prioridades	
3 – Plano de Ação		Itinerário 12	Definição do Plano de Ação
		Itinerário 13	Validação do Plano de Ação
		Itinerário 14	Consolidação do Plano de Ação
4 – Avaliação e Monitoramento		Itinerário 15	Monitoramento e Avaliação do Plano de Ação
		Itinerário 16	Ajustes e correções de rumos

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados oficiais da SEE MG (2016 – 2017)

A etapa 2 – *Avaliação Interna* abarcava quatro eixos:“(1) Direito à aprendizagem; (2) Gestão democrática e participativa; (3) Fortalecimento do trabalho coletivo; e (4) Relação da escola com a comunidade” (MINAS GERAIS, 2016, p. 7). O eixo de Direito à aprendizagem engloba os Itinerários de 2 à 5.

O Itinerário 2 *Sensibilização para articulação entre a avaliação externa e a avaliação interna* tinha por objetivo a análise das avaliações externas e a articulação dos resultados nas atividades pedagógicas da escola. A proposta envolvia o preenchimento de três formulários por professores e especialistas, em reunião com o Diretor Escolar, relacionados<sup>28</sup>:

### 1. Anexo I – Formulário de levantamento de dados

- Tipos de avaliação externa e participação dos estudantes
- Apropriação e usos dos resultados das avaliações externas
- Uso dos resultados – avaliação e prática docente
- Levantamento das ações desenvolvidas no último ano

### 2. Anexo II – Formulário de registro de dados

- Propostas de aperfeiçoamento para as ações desenvolvidas no último ano
- Propostas de novas ações de apropriação e uso dos resultados

### 3. Anexo III – Formulário de análise de dados

O formulário I coletava dados referente a participação dos alunos em avaliações externas; quais avaliações a escola participava, nacional e estadual; qual o grau de

<sup>28</sup> Os formulários encontram-se na íntegra nos anexos da dissertação.

conhecimento e apropriação dos professores das avaliações externas, das matrizes de referência utilizadas nos testes, do portal do Simave; se havia divulgação e discussão dos resultados das avaliações externas; quais as relações estabelecidas entre o currículo, a aprendizagem e os resultados das avaliações. Em relação aos resultados obtidos pelos alunos, o formulário trazia questões relacionadas a identificação das principais dificuldades dos alunos, se havia adequação e melhorias do trabalho docente com vistas a aumentar os resultados. Do formulário I destacamos dois itens: “3. A escola promoveu ações com vistas a reduzir o baixo desempenho dos estudantes? [...] 3.5 Houve articulação das avaliações externas e internas com vistas à promoção da melhoria pedagógica?”. Ambos os itens refletem a ênfase dos resultados das avaliações externas na prática pedagógica, desconsiderando outros aspectos que influenciam o processo ensino-aprendizagem.

O formulário II versava sobre as propostas que os professores e especialistas tinham para promover ações que se baseavam nos resultados das avaliações externas enquanto o formulário III apresentava apenas um item de “propostas consideradas relevantes para a síntese da avaliação interna”.

Nota-se que os três formulários enfatizavam questionamentos direcionados à escola e ao trabalho docente, não havia questionamentos a respeito de ações da Secretaria de Estado de Educação ou da Superintendência Regional de Ensino, esta representada como subsecretaria regional. As perguntas relacionadas ao aprendizado do aluno eram articuladas aos resultados das avaliações externas, ou seja, o foco da aprendizagem da escola, de acordo com os formulários, sinalizava para as matrizes referência que contemplam os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, os demais aspectos dos alunos foram desprezados para análise dos resultados e das ações.

O Itinerário 3 *Análise de desempenho dos estudantes* apresenta uma situação fictícia para introduzir a discussão do documento: em uma escola de periferia com baixos índices de frequência, participação e resultados de avaliações dos alunos, uma Especialista de Educação Básica deveria realizar reunião com os professores do Ensino Médio para tratar das ações e dos baixos índices da escola. Sobre a situação descrita, destacamos o excerto do documento:

Uma reunião com um tema delicado desses deveria ser conduzida com cuidado: apontando-se as causas (não os culpados), **mas sem fugir das responsabilidades**. “Afim, **somos nós os responsáveis pelo aprendizado desses jovens**”, pensava Flávia, até ser interrompida pela sirene que marcava o final do recreio (ITINERÁRIO 3, 2016, p. 03)[*grifos nosso*].

Na situação fictícia, ao demonstrar a discussão dos profissionais sobre os baixos índices de avaliações externas da escola e buscar compreender os problemas que conduziram aos resultados, a Especialista faz uma reflexão: “Dos relatos que surgiram, muitas informações e ideias interessantes vieram à tona, embora prevalecesse ainda uma posição defensiva, de **quem procura a todo instante minimizar as suas responsabilidades**” (ITINERÁRIO 03, 2016, p. 04) *[grifos nosso]*.

O documento, ao trazer a reflexão do exemplo exposto, descarta as condições sociais, culturais e familiares dos alunos frente ao processo de ensino aprendizagem e sinaliza que tais aspectos camuflam as discussões do ensino na escola:

Nessa hora, é comum o recurso a uma espécie de sociologia vulgar, que parte da premissa de que o contexto social no qual vivem os estudantes e suas famílias é hostil ao trabalho escolar; bem como a uma psicologia vulgar, com sua premissa de que os estudantes são sujeitos atravessados por uma cultura familiar avessa à atitude necessária ao trabalho educacional. Expressões como “família desestruturada” e “baixa autoestima”, por exemplo, acabam por desestimular um debate mais profundo sobre as razões do insucesso escolar. (ITINERÁRIO 03, 2017, p. 05-06)

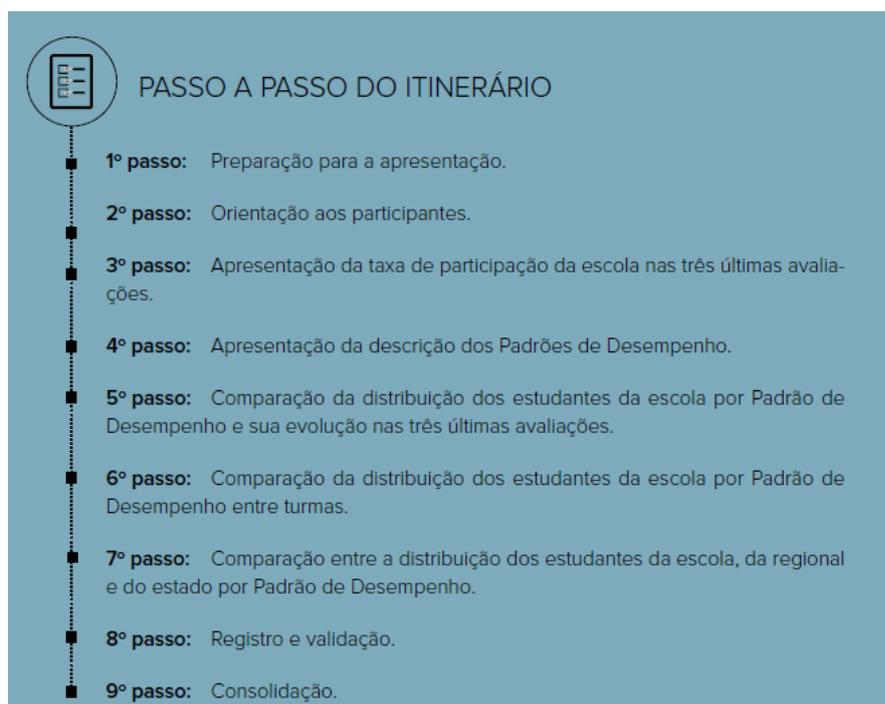
É mencionada, no teor do documento, a responsabilização unilateral da escola referente aos resultados das avaliações externas:

No fundo, o desafio colocado para a gestão escolar é o de que, para fazer valer o **princípio de que é responsabilidade intransferível da escola educar todos os jovens**, a gestão precisa reconstruir a dimensão institucional da escola, fortalecendo o sentido de trabalho coletivo, e abrindo espaço para uma cultura que favoreça o debate técnico sobre os problemas de ensino e aprendizagem (ITINERÁRIO 03, 2017, p. 06) *[grifos nosso]*.

O recorte do documento evidencia a concepção de responsabilização verticalizada à Escola, ou seja, há a ênfase nos aspectos internos da escola ao analisar os indicadores educacionais e o desprezo aos aspectos externos que envolvem o contexto social, cultural e familiar, situação que direciona à construção da ideia de que os baixos índices estão associados a Escolas de baixa qualidade (FREITAS, 2018).

A seguir, o Itinerário 03 propõe um roteiro para análise dos resultados das proficiências em Língua Portuguesa e Matemática para a construção de uma avaliação interna, reunidos em onze etapas conforme a figura 3:

**Figura 3– Passo a Passo do Itinerário 03**



Fonte: Itinerários Avaliativos de Minas Gerais – ITINERÁRIO 3 (2016, p. 9)

O Itinerário 3 revela que a análise recomendada pode ser realizada em todos os componentes curriculares, porém alerta que os componentes de Língua Portuguesa e Matemática são os comumente testados e representam ponto crítico da Escola.

A ênfase nesses dois conteúdos indica a influência dos Organismos Internacionais nas políticas educacionais, e das reformas educacionais de cunho neoliberal direcionadas nos anos 1980 por Ronald Reagan e Margareth Thatcher, nos Estados Unidos e no Reino Unido respectivamente, que consideravam disciplinas básicas ao currículo (AFONSO, 2013). A implementação do Pisa, pela OCDE, com aplicação, em 2000 e 2003, de avaliações em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências direcionou à concepção desses conteúdos enquanto habilidades essenciais (SOARES, 2008).

As discussões propostas no documento reúnem, prioritariamente, apenas os profissionais das áreas mencionadas, não faz menção aos outros professores, deixando transparecer que as demais aprendizagens são irrelevantes no processo de ensino e descarta as outras capacidades e potencialidades dos alunos. Dessa forma, os apontamentos de Ravitch (2011) e Freitas (2018) acerca das finalidades da educação são evidenciados no teor do Itinerário 3, ao avaliarem e considerarem prioritariamente os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, as orientações do documento direcionam o desenvolvimento de

habilidades para as expectativas do mercado e não para a formação do indivíduo em todas as suas dimensões.

Nas orientações do documento, é sugerida a construção de gráficos e tabelas a partir dos resultados da escola para o melhor tratamento dos dados ou adequar as informações contidas nos formulários anexos ao Itinerário 03. Desse modo, é recomendada a análise dos últimos três anos de aplicação de avaliações externas observando os índices de participação dos alunos, se aumentou ou diminuiu e as prováveis causas; posteriormente é apresentado os níveis de proficiência conforme pontuação, de acordo com a figura 4:

**Figura 4– Padrão de Desempenho por nível de proficiência**

Níveis de Proficiência	Padrões de Desempenho
Até 250	Baixo
250 – 300	Intermediário
300 – 350	Recomendado
Acima de 350	Avançado

Fonte: Itinerários Avaliativos de Minas Gerais – ITINERÁRIO 3 (2016, p. 13)

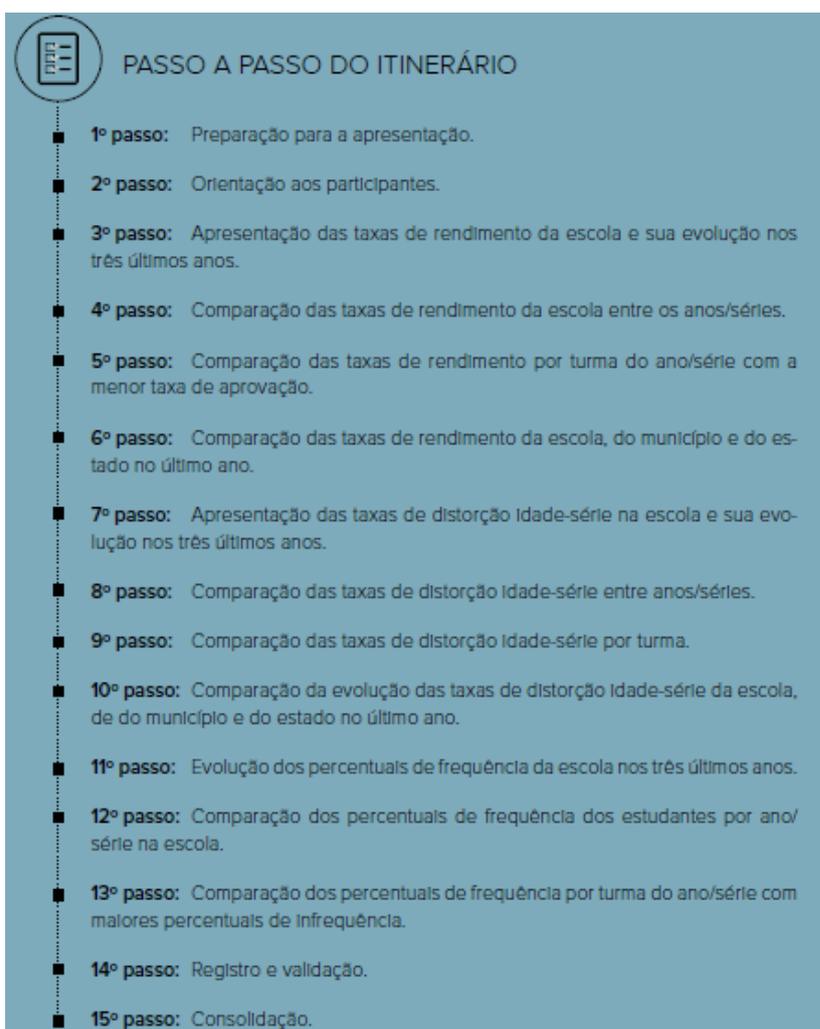
De posse da escala de padrão de desempenho, o próximo passo era verificar os percentuais nos últimos três anos da escola de forma geral e depois por turma, separadamente e após as análises dos gráficos de desempenho dos estudantes é orientado o registro e a consolidação nos formulários. O formulário I é destinado ao registro das observações e comparações dos resultados dos alunos, por escola, turma e regional, enquanto o formulário II é para relacionar a quantidade de professores que participaram e quem são, quais os levantamentos e reflexões foram discutidos e se o trabalho docente foi debatido. Nos dois formulários a metodologia e prática docente é o ponto central da discussão tendo como destaque os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, pois são os dados constantes nos resultados de desempenho colocados em pauta.

O desempenho dos alunos nas avaliações externas, com níveis de proficiência, para a análise da aprendizagem e do ensino, indica a concepção de qualidade atrelada à avaliação, concebida nos princípios neoliberais, o que a torna quantificável e desconexa da realidade dos alunos (SORDI, 2017).

O Itinerário Avaliativo 4 *Análise de rendimento e frequência dos estudantes* tem por base a continuidade da situação fictícia do itinerário anterior porém as análises são referentes

“a reprovação, ao abandono, a distorção idade-série e a infrequência escolar, ainda em relação aos estudantes do Ensino Médio” (ITINERÁRIO 04, 2016, p. 3), dessa forma é proposto um passo a passo com quinze etapas conforme a figura 5:

**Figura 5– Passo a Passo do Itinerário 04**



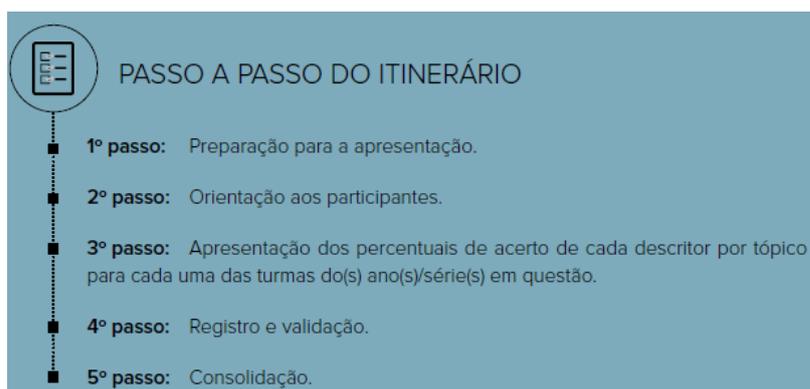
Fonte: Itinerários Avaliativos de Minas Gerais – ITINERÁRIO 4 (2016, p. 5)

Os dados referentes às taxas de aprovação, reprovação e abandono constavam no site de Sistema de Monitoramento Escolar<sup>29</sup> e os profissionais deveriam filtrar os três últimos anos de aplicação de avaliação externa. A recomendação era a análise e a comparação das taxas mencionadas e dos índices de distorção idade-série por ano de escolaridade e por turma, contrapondo cada uma a fim de levantar as causas das diferenças encontradas.

<sup>29</sup> Após mudança de governo em 2019 o link foi desativado.

No Itinerário 5 *Análise dos percentuais de acerto por descritor* a Matriz de Referência é a base para o estudo dos descritores e o desempenho dos estudantes, o documento faz alusão às demais disciplinas mas ressalta que as discussões em Língua Portuguesa e Matemática devem ser alvo de toda a equipe docente. Ao apresentar a estrutura de uma Matriz de Referência a qual deve contemplar as “habilidades e competências” a serem avaliadas, o documento faz menção às demais habilidades: “existem outras habilidades necessárias ao pleno desenvolvimento do estudante que não se encontram na Matriz por não serem compatíveis com o modelo de teste adotado”, porém, apesar de reconhecer a amplitude que envolve às capacidades do alunado, não traz a discussão e propostas para reflexão no decorrer do Itinerário. O roteiro deste itinerário é composto de cinco etapas:

### Figura 6–Passo a Passo do Itinerário 05



Fonte: Itinerários Avaliativos de Minas Gerais – ITINERÁRIO 5 (2016, p. 5)

A orientação descrita para análise dos dados recomenda que a prática docente seja repensada em consonância com os percentuais das avaliações externas:

Importa identificar, para o conjunto das turmas e para cada uma delas, os percentuais de acerto por descritor muito baixos de modo a buscar compreender quais são as principais dificuldades de aprendizagem. Inversamente, deve-se observar os percentuais de acerto mais altos para tecer hipóteses sobre iniciativas de ensino e aprendizagem bem sucedidas (ITINERÁRIO 5, 2016, p. 7).

Os formulários contidos neste Itinerário versam sobre os descritores e para exemplificar o registro é utilizado os itens de Língua Portuguesa, assim pontuam separadamente as análises e comparações das práticas docentes, recomendam a construção de gráficos de acerto por descritor pelos professores no primeiro formulário e no segundo destina o registro para o Especialista acerca das percepções que teve da discussão dos professores.

Dentre o rol de propostas estabelecidas nos Itinerários 2 à 5, que compõem o eixo *Direito à aprendizagem* não identificamos o envolvimento efetivo de todas as áreas do conhecimento, as discussões ficam restritas às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, especificamente aos resultados das avaliações externas nesses componentes. Esse panorama indica que o direito à aprendizagem não contempla a diversidade de habilidades do indivíduo, sendo exclusivo aos conhecimentos dos descritores presentes nas avaliações. Os estudos de Brooke (2006) sobre políticas de responsabilização demonstraram que a valorização dos indicadores das avaliações externas despreza a discussão ampla dos aspectos cognitivos que envolvem a educação, minimizam a necessidade de ações das Secretarias de Educação e não apresentam de fato uma melhoria no ensino e na aprendizagem, ou seja, na qualidade educacional.

O Itinerário 6 *Ambiente de aprendizagem: percepção do impacto da violência sobre as expectativas de aprendizagem* e o Itinerário 7 *Ambiente Participativo* fazem parte do eixo *Gestão democrática e participativa*, ambos sinalizam o princípio da gestão democrática para uma escola de qualidade.

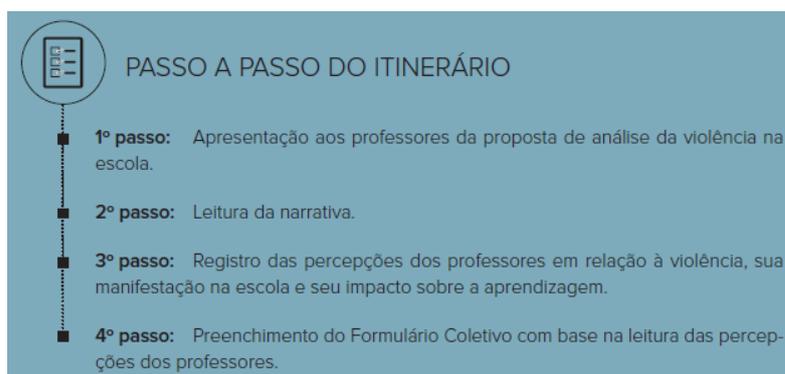
O texto que introduz o Itinerário 6 direciona a discussão para a percepção do ambiente escolar pelos professores: “A avaliação interna deveria levar em conta a maneira como esses professores encaravam o seu ambiente de trabalho, principalmente sobre as expectativas que tinham em relação à grande diversidade de estudantes” (ITINERÁRIO 6, 2016, p. 5). Na situação fictícia, há o relato de cinco professores que lecionam as “principais disciplinas do Ensino Médio”, sendo Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Biologia.

Os relatos versam sobre as experiências dos professores na sala de aula e citam situações que envolvem a preocupação com as condições sociais dos alunos e dessa forma o documento faz uma colocação a respeito da diversidade social presente no contexto escolar:

Também é possível que a escola se acomode a uma compreensão das violências escolares e da indisciplina como algo que se explica unicamente como consequência da estrutura socioeconômica do entorno, o que pode levar a uma posição acomodativa, impotente e determinista que realça a ‘inevitabilidade’ dos conflitos, da indisciplina, das violências (ITINERÁRIO 06, 2016, p. 8).

Dessa forma, o Itinerário alerta para o posicionamento “acomodativo” dos professores diante situações de violência escolar provocadas por um contexto socioeconômico desfavorável. O Itinerário 6 é estruturado em quatro etapas:

**Figura 7–Passo a Passo do Itinerário 06**



Fonte: Itinerários Avaliativos de Minas Gerais – ITINERÁRIO 6 (2016, p. 11)

A proposta estabelecida no documento é referente ao preenchimento de um formulário pelos professores, de forma individual, sobre as percepções acerca da violência escolar e posteriormente o registro de um formulário da síntese pelo Especialista. Dentre as recomendações destacamos dois excertos que estabelecem que não haja debate:

É essencial que durante e após a apresentação da atividade pelo(a) diretor(a) **não haja debate**, de modo a se assegurar que o registro das percepções reflita a posição individual de cada professor - ou de um determinado grupo de professores

[...]

É essencial que durante e após a leitura da narrativa **não haja debate**, de modo a se assegurar que o registro das percepções reflita a posição individual de cada professor (ITINERÁRIO, 2016, p. 13).

A ausência de debate e discussão inicial é compreendida pela justificativa da possível interferência ou coibição do professor em relatar seu posicionamento, porém após exposição dos relatos não há justificativa plausível para a vedação da discussão, por julgarmos um tema importante de debate e o próprio documento ao sinalizar a tentativa de desmistificar que o contexto social não interfere no aprendizado escolar deveria ser esse o momento de ampla discussão, da forma como ocorreu nos Itinerários anteriores.

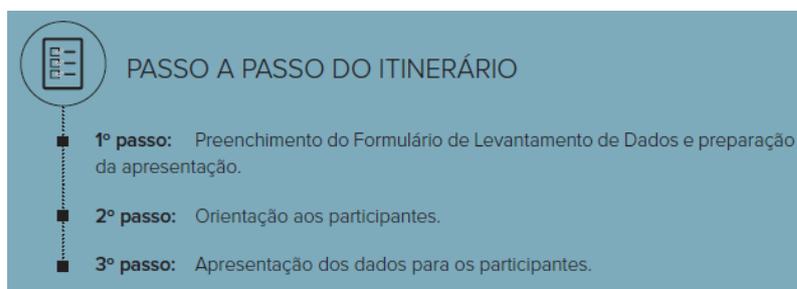
No Itinerário seguinte o documento faz menção a continuidade das questões abordadas no Itinerário 6, porém, não há a proposta de resgatar os registros dos formulários anteriores o que se estabelece é a discussão sobre ambiente democrático e participativo, dessa forma, as situações de violência elencadas pelos professores é desconsiderada e a sugestão determinada é o preenchimento e debate de outros formulários relacionados ao Itinerário 7.

No formulário do Itinerário 7 há questões relacionadas à diversidade, à superação de desigualdades educacionais, ao respeito, à convivência, à conservação de patrimônio, aos

Direitos Humanos, aos eventos pedagógicos e culturais, à realidade dos alunos, à participação e envolvimento dos alunos e professores, às situações de agressão verbal e física no ambiente escolar, porém todas as questões são restritas basicamente por opções de “sim” ou “não”, não há espaço para reflexão e exposição, apenas os itens relacionados às ações promovidas que impactam na participação dos alunos e na gestão democrática da escola ganham espaço para um registro aberto.

Na introdução do Itinerário 7, é perceptível que seu objetivo é para apresentação de dados e não para discussão, diferente de como ocorreu nos Itinerários 2 a 5 os quais tinham o espaço para “consolidação”, a figura 8 expõe as etapas em questão:

**Figura 8–Passo a Passo do Itinerário 07**



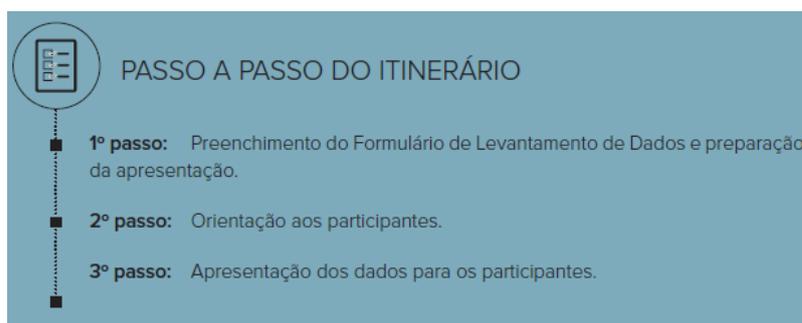
Fonte: Itinerários Avaliativos de Minas Gerais – ITINERÁRIO 7 (2016, p. 4)

O Itinerário 8 *Engajamento e participação dos professores* está incluído no eixo *Fortalecimento do Trabalho Coletivo* e assim é sinalizado no início do documento que este Itinerário irá propor a discussão e o envolvimento de todos os profissionais da Escola:

O fortalecimento do trabalho coletivo depende do conhecimento dos papéis e das responsabilidades de cada ator no espaço educativo, atribuindo-se significado ao trabalho de diretores, vice-diretores, especialistas, inspetores, analistas, ASB, ATB, PEUB e todo o corpo docente da escola (ITINERÁRIO 8, 2017, p. 3).

No entanto, a sugestão estabelecida nos formulários I, II e III, indicam apenas ações do trabalho docente em relação a participação de reuniões de Conselho de Classe, assiduidade, Planejamento de aula e absenteísmo do professor. A figura 9 apresenta as etapas deste Itinerário:

**Figura 9– Passo a Passo do Itinerário 08**



Fonte: Itinerários Avaliativos de Minas Gerais – ITINERÁRIO 8 (2016, p. 5)

Ressaltamos que, apesar deste itinerário estar contido no eixo que envolve o fortalecimento do trabalho coletivo, a proposta descrita não menciona a participação dos outros membros da equipe escolar, apenas a Direção, o Especialista e os professores.

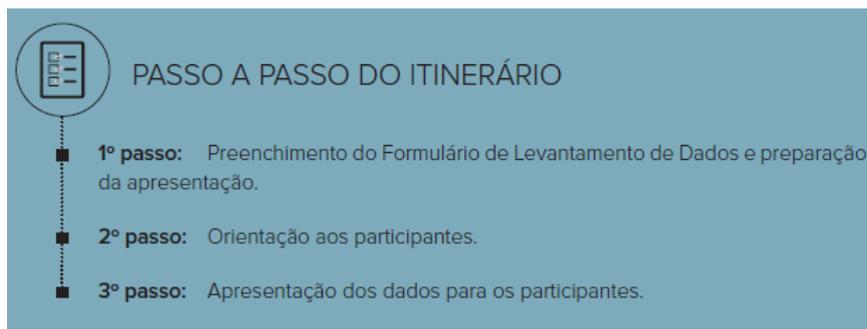
O formulário do Itinerário 8 contém registros com opções de marcação “sim” ou “não” sobre engajamento dos professores, liberdade de expressão, valorização docente no ambiente escolar, quantidade de participação em reuniões de Conselho de Classe, ambientes em que o professor desenvolve suas habilidades (dentro ou fora da escola), reuniões individuais com Especialista, assiduidade, capacidade de elaboração de planejamento de aula. O formulário II é destinado ao registro das ações promovidas para fortalecimento do trabalho coletivo, engajamento dos professores e propostas para evitar ou reduzir o absenteísmo dos professores, enquanto o formulário III representa a síntese das propostas consideradas mais relevantes.

Dessa forma, identificamos novamente o foco na prática docente, o princípio da responsabilização é destinado para os professores pela qualidade do ensino, o que evidencia para a responsabilização horizontalizada apontada por Freitas (2018).

Os documentos dos Itinerários 6, 7 e 8 incluídos nos eixos que versam sobre gestão democrática, participativa e fortalecimento do coletivo, não demonstram o efetivo envolvimento de toda a comunidade escolar, abrangem a participação prioritariamente dos professores de Língua Portuguesa e Matemática, rejeitam o envolvimento dos demais membros escolares, das famílias e dos alunos, ou seja, despreza a ação do Colegiado Escolar. Esse panorama sinaliza para a desconstrução dos instrumentos que primam pela gestão democrática e são as bases para a escola pública, ao contrário da escola privada ou da escola pública de gestão privatizada (FREITAS, 2018), evidenciando assim a abertura da privatização da escola pública.

O Itinerário 9 *Relações interinstitucionais: família, comunidade e sociedade* engloba o eixo *Relação da escola com a comunidade*, a introdução deste Itinerário sinaliza para a análise do diálogo entre a equipe escolar, a comunidade local e as famílias dos estudantes e marca a última etapa da *Avaliação Interna* antes da Consolidação e Avaliação das ações. A proposta é subdividida em três etapas, conforme figura 10:

**Figura 10– Passo a Passo do Itinerário 09**



Fonte: Itinerários Avaliativos de Minas Gerais – ITINERÁRIO 9 (2016, p. 5)

O documento contém um formulário com instrumental de ficha de matrícula, há dois questionários: um referente à participação dos pais em reuniões e eventos da escola, outro que versa sobre as instituições no entorno e seu envolvimento/parceria com a escola (universidade, posto de saúde, posto policial, centro cultural, esportivo e/ou clube, igreja, empresas e associação de moradores). O formulário contém espaço para registro acerca da existência e envolvimento do Conselho Tutelar com a Escola.

Na sequência, no formulário II, há o espaço para anotação de ações que a escola poderá desenvolver para propiciar o envolvimento das famílias e das instituições locais. O último formulário é a síntese das sugestões consideradas mais relevantes que foram debatidas.

Após a análise dos Itinerários 2 a 9, que contemplavam a proposta para a Avaliação Interna da Escola, não foi localizado o Colegiado Escolar seja por participação às discussões ou mesmo menção a existência deste órgão nas Escolas. Ressaltamos que a existência do Colegiado Escolar é essencial para a manutenção da escola enquanto instituição pública (FREITAS, 2018) por ser um órgão representativo e deliberativo composto de membros de segmentos variados da escola: profissionais do magistério, do administrativo, alunos, pais/responsáveis e Direção. A constituição deste órgão em Minas Gerais no ano de 1992 propiciou a implementação do primeiro programa de avaliação mineiro, conforme apresentado na seção 4.1, e representa um princípio da escola pública estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - **participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes** (BRASIL, 1996)[*grifos nosso*].

Portanto, por ser um órgão que contribui com a gestão democrática nas escolas públicas, o Colegiado Escolar deveria ser mencionado ou mesmo representar destaque para a *Avaliação Interna* da escola e ser considerado e debatido prioritariamente nos Itinerários 6 e 7, por estarem incluídos no eixo *Gestão democrática e participativa*.

O Itinerário 10 *Síntese da avaliação interna e recomendações* e o Itinerário 11 *Consolidação da Avaliação Interna e Definição de Prioridades* englobam o eixo da *Consolidação da etapa de Avaliação Interna*.

A apresentação do Itinerário 10 resgata a situação fictícia exposta no Itinerário 2 e debatida nos Itinerários seguintes, o que conduz a conclusão de uma cultura individualista e acomodada no ambiente escolar:

[...] o debate sobre o ambiente de aprendizagem revelou uma escola com uma cultura individualista, em que as responsabilidades da aprendizagem recaíam em apenas um personagem – professores culpavam o estudante ou a família, jamais pensando o processo de ensino como um trabalho coletivo (ITINERÁRIO 10, 2017, p. 3).

Percebemos que, assim como nos anteriores, o documento simplifica os problemas da escola sob a justificativa do princípio da responsabilização, porém com foco nos professores. A orientação contida no Itinerário 10 é baseada em dois princípios, o de responsividade e o de reflexividade. A responsividade é caracterizada no documento:

[...] uma escola age responsivamente quando, ao mesmo tempo em que preserva a responsabilidade sobre o processo de aprendizagem, formula procedimentos que asseguram a abertura do ensino a novas demandas e novos aprendizados que têm como fonte os estudantes e seu mundo. (ITINERÁRIO 10, 2016, p. 6).

A partir da definição do termo “responsividade” o Itinerário anuncia a preocupação com o contexto social do aluno e afirma que esse aspecto pode interferir no ensino, porém na sequência do documento é mencionada a possibilidade de que, ao assumir a postura de consciência das vivências dos alunos, a gestão escolar possa recair à ausência de responsabilização:

Um dos objetivos centrais ora colocados para as escolas brasileiras é o de **buscar a equidade na aprendizagem dos estudantes, o que pressupõe que se leve em conta especificidades e contextos particulares nos quais vivem os estudantes**. A escola precisa sempre valorizar seu estudante concreto, e é por isso que tem que enfrentar o dilema entre integridade e abertura. Dilema que, a propósito, seria caro a todas as instituições sociais. Em resumidas palavras, pode-se dizer que o dilema consiste no seguinte: há integridade quando uma instituição está fortemente empenhada no cumprimento de sua missão; porém, exatamente por estar muito referida ao desempenho de seu papel, tende a ficar “tão comprometida com sua maneira de fazer e ver as coisas que perde a sensibilidade para o ambiente social”. Por outro lado, **a abertura ao ambiente externo pode “pressupor grandes doses de discricionariedade [da gestão]”,** e embora isso possa tornar a instituição mais flexível e adaptável, **“as responsabilidades podem ficar mais vagas”**.(ITINERÁRIO 10, 2016, p. 5).

O documento sinaliza para o entendimento do termo “equidade” em que considera as desigualdades dos alunos, porém finaliza a discussão com os riscos que essa compreensão possa conduzir à abstenção de responsabilidades dos atores escolares. Desse modo, o documento não indica análise acerca das políticas educacionais, não faz menção às responsabilidades da Secretaria de Estado de Educação, enfatiza a prática docente atrelada aos indicadores educacionais. Esse panorama revela a concepção de qualidade educacional adotada nos documentos, direcionada às habilidades contempladas nas avaliações externas e se distancia do conceito de qualidade social que abrange a diversidade humana, social e cultural apontada por Silva (2009), Arroyo (2017) e Sordi (2017).

Assim, a proposta do Itinerário 10 é organizada em três etapas:

**Figura 11– Passo a Passo do Itinerário 10**

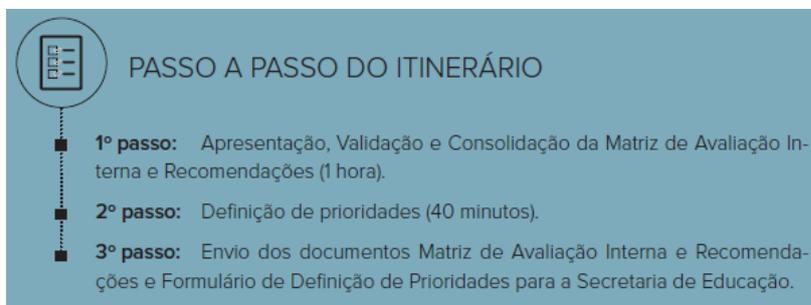


Fonte: Itinerários Avaliativos de Minas Gerais – ITINERÁRIO 10 (2016, p. 8)

O formulário para registro desse Itinerário é denominado *Matriz de Avaliação Interna e Recomendações* e trata da síntese dos formulários anteriores em dois itens “questões identificadas” e “recomendação”.

O Itinerário 11 representa a fase final de *Avaliação Interna* da Escola e é composto de três momentos:

**Figura 12–Passo a Passo do Itinerário 11**



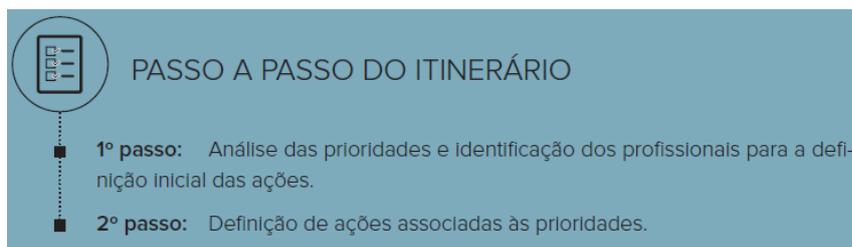
Fonte: Itinerários Avaliativos de Minas Gerais – ITINERÁRIO 11 (2016, p. 4)

A proposta deste Itinerário é a releitura do material produzido no Itinerário anterior e a discussão e definição que os profissionais presentes consideram como prioridades partindo de uma questão norteadora: “Levando-se em conta os recursos de que a escola dispõe, incluindo as políticas públicas existentes na rede, o que ela pode fazer para intervir nos problemas identificados na avaliação interna, de modo a tornar o ensino mais eficiente e equitativo?” (ITINERÁRIO 11, 2016, p. 5).

Após o preenchimento do formulário de prioridades da Escola, a Direção deveria encaminhar o documento à Secretaria de Estado de Educação para acompanhamento. Cabe ressaltar que, para a execução desse Itinerário como os anteriores, não há a recomendação de participação de todos os profissionais da Escola, apenas Direção, Especialista e professores, o documento apenas cita que o Diretor pode indicar outros profissionais da escola que julgar necessário, deixando a critério do gestor e não uma condicionante para o desenvolvimento das ações. O documento ao mencionar a discussão baseada nas políticas públicas existentes, novamente indica a ausência de diálogo com a Secretaria de Educação, situação que marca a responsabilização verticalizada na Escola, pontuada por Freitas (2018), e não abrange o envolvimento efetivo do órgão.

O Itinerário 12 *Definição do Plano de Ação*, Itinerário 13 *Validação do Plano de Ação* e Itinerário 14 *Consolidação do Plano de Ação*, fazem parte da Etapa do *Plano de Ação*.

A proposta é construir um Plano de Ação a partir do formulário de definição de prioridades do Itinerário 11 para direcionar as ações, assim o Itinerário 12 é organizado em duas etapas:

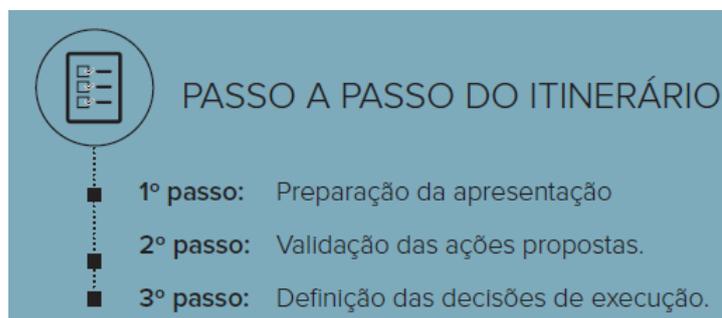
**Figura 13–Passo a Passo do Itinerário 12**

Fonte: Itinerários Avaliativos de Minas Gerais – ITINERÁRIO 12 (2016, p. 4)

Para a realização do 1º passo o documento estabelece questões norteadoras para a análise das prioridades: “O que será feito?”, “Por que será feito?” e “Como será feito?”, o Itinerário 12 sugere a análise de ações que a Escola já executa para verificação e adequações necessárias frente às prioridades. É recomendado que, ao realizarem essas discussões, a Escola pondere o suporte que a SEE MG já oferece, não deixando margem para articulação com órgão sobre novos recursos, conforme menciona:

Indispensável que a escola avalie a sua capacidade de realização dessas ações, levando em conta também o tipo de suporte oferecido pela rede, bem como as oportunidades proporcionadas pelas políticas públicas em vigor (ITINERÁRIO 12, 2016, p. 7)

Na sequência, no Itinerário 13, as discussões são direcionadas por duas questões: “Quando será feito?” e “Quem irá fazer?”, assim este Itinerário é organizado em três etapas:

**Figura 14– Passo a Passo do Itinerário 13**

Fonte: Itinerários Avaliativos de Minas Gerais – ITINERÁRIO 13 (2016, p. 4)

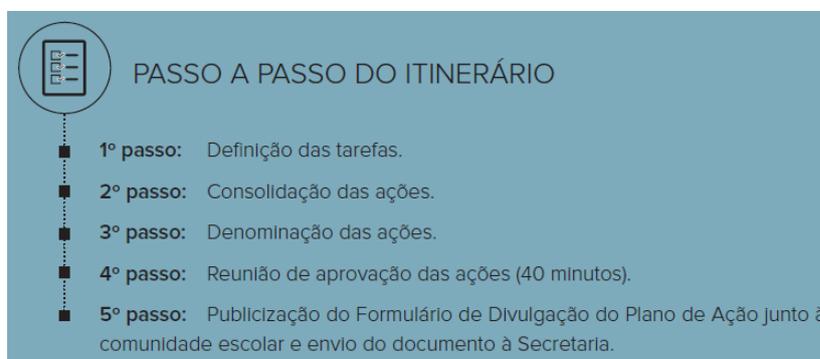
O documento alerta que a validação do Plano de Ação pelo coletivo é um ponto primordial para a garantia da gestão democrática, no entanto não menciona a participação e

envolvimento dos demais segmentos da equipe escolar, deixando evidente que o “coletivo” faz referência ao conjunto de professores:

A validação das ações propostas é uma tarefa necessária não apenas por atender à premissa de transparência, um princípio compatível com a gestão democrática, mas também por buscar garantir um maior envolvimento e comprometimento do coletivo com as suas finalidades (ITINERÁRIO 13, 2017, p. 5).

O Itinerário 14 representa a última etapa do Plano de Ação e é distribuída em cinco etapas:

**Figura 15–Passo a Passo do Itinerário 14**



Fonte: Itinerários Avaliativos de Minas Gerais – ITINERÁRIO 14 (2016, p. 4)

A realização deste Itinerário conta com o suporte de formulário de registro que serve também para nortear as discussões propostas e envolve: os itens da ação que irão realizar; qual ou quais são os responsáveis; o prazo de execução; os recursos que a Escola tem e os recursos disponibilizados pela SEE MG; os resultados esperados, é recomendado também atribuir um nome para Ação.

Os documentos dos Itinerários 12, 13 e 14, têm como objetivo a elaboração de um Plano de Ação para ser executado na Escola, porém indica a ausência de disponibilização de novos recursos da SEE MG, omite a participação de todos os agentes escolares e do Colegiado Escolar, o que gera a descentralização das decisões escolares, induz a diminuição da gestão democrática e não cogitam o debate novas políticas públicas. Esses aspectos expõem o teor de estratégias empresariais, com princípios neoliberais, que limitam as ações aos agentes escolares, transparecendo a ideia de que a solução para a melhoria da qualidade educacional se encontra no interior da Escola, porém necessita saber gerir melhor os seus recursos humanos e financeiros, anulando assim o debate de políticas que promovam a

remoção de condições que interferem no desenvolvimento escolar, como salas superlotadas, desvalorização do trabalho docente, infraestrutura precária (FREITAS, 2018).

Os dois últimos Itinerários englobam a etapa *Avaliação e Monitoramento*, sendo o Itinerário 15 *Monitoramento e Avaliação do Plano de Ação* e o Itinerário 16 *Ajustes e correções de rumos*.

O Itinerário 15 recomenda o monitoramento da realização das ações registradas no Plano de Ação e da avaliação deste Plano comparando os resultados obtidos com os esperados. Este Itinerário foi idealizado em três etapas:

**Figura 16–Passo a Passo do Itinerário 15**

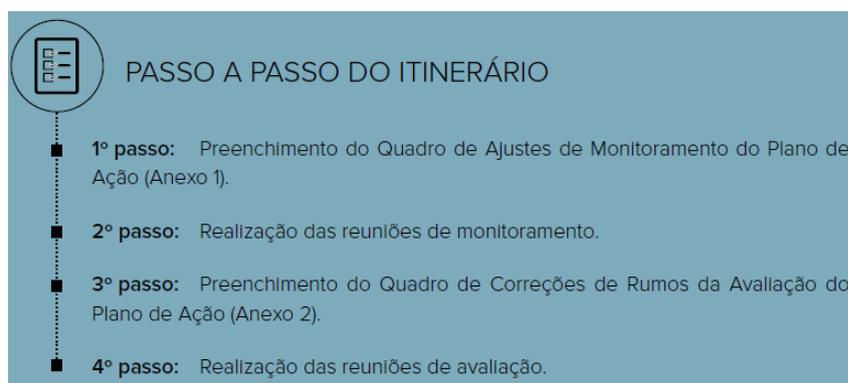


Fonte: Itinerários Avaliativos de Minas Gerais – ITINERÁRIO 15 (2016, p. 4)

O documento é composto de dois formulários: I – Quadro de Monitoramento de Ações e II – Quadro de Avaliação de Resultados. Os formulários versam sobre o registro do consolidado do Plano de Ação elaborado pela Escola e define: quem irá monitorar a realização; as datas de reuniões; as formas de divulgação na Escola; os momentos para comparação de resultados. Para este Itinerário não há a proposta de espaço de discussão, apenas registro de monitoramento.

Em relação ao Itinerário 16, última etapa dos Itinerários Avaliativos, a proposta é sequencial ao anterior de forma que, de posse dos dados de monitoramento das ações, seja possível discutir sobre “ajustes” e “correções de rumo”, o roteiro proposto é organizado em quatro etapas:

**Figura 17–Passo a Passo do Itinerário 16**



Fonte: Itinerários Avaliativos de Minas Gerais – ITINERÁRIO 16 (2016, p. 4)

A recomendação do documento é a leitura e discussão do formulário de monitoramento preenchido no Itinerário 15, a sugestão é que o debate ocorra com duas questões norteadoras: “as tarefas foram executadas e atingiram os resultados esperados? Se não, por quê?”; “E que ajustes podem ser feitos para que sejam alcançados?”.

Os dois últimos Itinerários evidenciam que a construção do Plano de Ação da Escola deve ser direcionada pelos índices das avaliações externas em larga escala, com a estipulação de metas a partir dos indicadores de anos anteriores, tendo como foco o desenvolvimento de ações relacionadas à prática docente. Os documentos não prevêem diálogo e ações advindas da SEE MG para a elaboração do Plano de Ação, propiciando o fortalecimento da responsabilização verticalizada apresentada por Freitas (2018).

Em suma, as estratégias presentes nos Itinerários Avaliativos indicam os critérios empresariais implementados nas escolas públicas apontados por Freitas (2018): definição de objetivos, quantificação de metas, compartilhamento de metas, elaboração de instrumentos de monitoramento, dispositivos de responsabilização verticalizada.

Os critérios empresariais incorporados no campo educacional utilizam de estratégias da meritocracia e da responsabilização para desmoralizar a educação pública e assim propiciar sua privatização (FREITAS, 2012), nesse sentido a elaboração dos Itinerários sinalizam para a possibilidade ou intenção de políticas educacionais de privatização do ensino público.

Em 2018 houve uma pausa nos Itinerários Avaliativos para reestruturação pela Secretaria de Educação de MG e em 2019, com o resultado das eleições, houve mudanças no programa pelo então governador Romeu Zema (2019-2022).

### 4.3 Itinerários Avaliativos na agenda do atual Governo de Minas Gerais, Romeu Zema (2019 – 2022): continuidades e perspectivas

Em 2019, assume a cadeira de Governador de Minas Gerais o empresário Romeu Zema (2019-2022), do Partido Novo<sup>30</sup>.

Durante a campanha eleitoral, em 2018, o Partido Novo lançou o Plano de Governo para Minas Gerais, o qual apresentava estratégias empresarias para educação, demonstrava a valorização às escolas privadas em detrimento da pública com justificativa da qualidade do ensino ofertado e assim sinalizava para implementação de políticas educacionais de privatização da escola pública mineira:

**A qualidade do ensino oferecido pelo governo em Minas Gerais não acompanha a qualidade do ensino privado.** Enquanto o desempenho não é um fator de risco à continuidade das escolas estatais, nas escolas privadas, ao contrário, é preciso manter um nível satisfatório de eficiência e desempenho, além de conseguir atender às expectativas dos pais de seus alunos para poder se manter no mercado. Políticas de vouchers, cooperativas de professores e bolsas de estudos via créditos fiscais seriam boas alternativas para tornar as escolas privadas mais acessíveis. No entanto, a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Fundeb, por enquanto, limitam políticas de fomento às escolas privadas, priorizando o monopólio estatal, o que mantém desigualdades de acesso a escolas de melhor qualidade. Diante de tais barreiras, o estado ainda pode buscar soluções no mercado que possam equacionar os seus desafios e suas limitações. Enquanto persistir o modelo regulatório federal, será necessário aperfeiçoar o ensino público com melhores técnicas de gestão e governança nas escolas, avaliações de resultados mais rígidas, maior canal de participação entre pais e alunos, e **uso de Parcerias Público-Privada** onde for apropriado (PARTIDO NOVO, 2018, p. 35) [*grifos nosso*].

O documento remetia à intenção de terceirização da gestão das escolas públicas estaduais mineiras com intuito de reduzir os gastos do Estado e propiciar o lucro da rede privada, assim “por meio de uma parceria bem desenhada, o Estado pode gastar menos recursos, e os alunos contarem com uma melhor infraestrutura para os estudos, além do agente privado também obter lucro” (PARTIDO NOVO, 2018, p.35).

Após vitória nas eleições, o então governador Romeu Zema, em seu primeiro ano de mandato, promove a ação articulada entre a SEE MG e o Caed/UFJF e modifica a estrutura dos Itinerários Avaliativos e suas finalidades, o que no período do governo anterior fundamentou a construção de um Plano de Ação na Escola para o aumento dos indicadores de

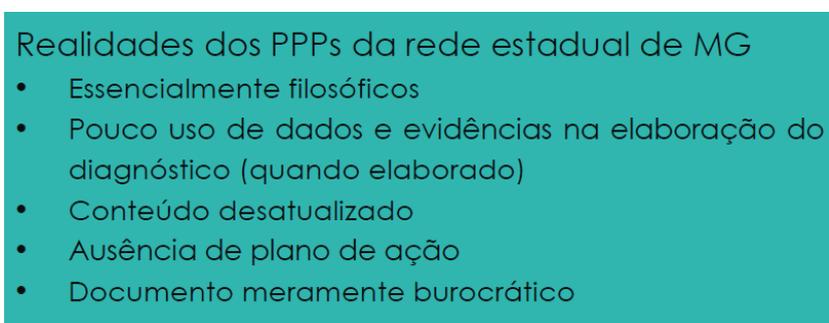
---

30 O Partido Novo foi fundado em 2011 e registrado pelo TSE em 2015, os seus representantes se candidataram pela primeira vez nas eleições de 2016.

avaliações externas, em 2019 foi utilizado para apoiar a construção do Projeto Político Pedagógico – PPP da Escola.

Dessa forma, a nova gestão mineira promoveu mudanças nos Itinerários com a justificativa que haviam formulários repetidos e que as reuniões demandavam muito tempo dos especialistas, assim os objetivos também foram realinhados de forma que a estrutura dos Itinerários propiciasse a construção do PPP. Após análise dos Projetos Pedagógicos existentes na rede pública de ensino estadual, a SEE concluiu (Figura 18):

**Figura 18– Conclusões da SEE MG (2019) acerca do PPP da rede pública estadual de ensino**



Fonte: Documento do Simave sobre o Currículo Referência de Minas Gerais (2019)

As conclusões referentes ao PPP estimularam a Secretaria a conduzir um trabalho nas escolas estaduais de maneira que provocasse a revisão do documento, acreditava-se que existiam ações idealizadas sem execuções reais:

**Figura 19– Comparação do conteúdo do PPP existente como o idealizado pela SEE MG em 2019**



Fonte: Documento do Simave sobre o Currículo Referência de Minas Gerais (2019)

Diante as constatações da Secretaria, houve a mobilização e determinação para a revisão do PPP em todas as escolas estaduais da rede, utilizando-se dos Itinerários, porém com adequações, a proposta final assemelha-se a anterior, destacamos a inserção da etapa 2 *Marco Referencial*, o reposicionamento do eixo 1 com o eixo 4 da etapa *Diagnóstico* (no anterior *Avaliação Interna*), e a junção da etapa *Plano de Ação* à etapa *Avaliação e Monitoramento*:

**Figura 20– Proposta de construção do PPP: Itinerários Avaliativos 2019**



Fonte: Documento do Simave sobre o Currículo Referência de Minas Gerais (2019)

Após a reorganização e reformulação dos Itinerários Avaliativos, a execução das etapas ficou amarrada com o PPP da Escola, dessa forma os itinerários sofreram algumas alterações sintetizadas no quadro 17:

**Quadro 17– Síntese das principais diferenças da versão anterior dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais**

ITINERÁRIO	CONSIDERAÇÕES
Itinerário 1	Ressaltou a importância da revisão do PPP e da aplicação de diagnóstico constante aos alunos
Itinerário 2	Construção do Marco Referencial da Escola
Itinerário 3 e 4 (Eixo Relação)	A proposta era a de conhecer o contexto e a

Escola/Comunidade)	realidade do aluno, continha as perguntas: <i>O que ele faz quando não está na escola?; Quais seus projetos de vida?; Como ele se relaciona com sua família?; E com sua comunidade/bairro?; Quais espaços sociais frequenta para além da escola e família?</i>
Itinerário 5 e 6 (Eixo Direito à aprendizagem)	Apresentava a mesma discussão da versão anterior sobre os resultados das Avaliações Externas, fluxo escolar e habilidades da Matriz de Referência, a diferença localizada é a inserção na discussão dos temas transversais <i>educação das relações étnico raciais, educação e direitos humanos e educação ambiental</i> , incluiu-se também a reflexão de estratégias de aprendizagem a todas as modalidades da educação (Educação do Campo, Indígena, Quilombola, Educação Especial, Profissional e de Jovens e Adultos).
Itinerário 7 e 8 (Eixo Gestão democrática e participativa)	Verificamos a inclusão do Colegiado Escolar e Conselho de Classe para a reflexão das ações.
Itinerário 9 (Eixo Fortalecimento do Trabalho Coletivo)	Semelhante a versão anterior, buscava a discussão sobre o trabalho docente coletivo, a assiduidade do professor na escola e nas reuniões e seu absenteísmo.
Itinerário 10	Semelhante a versão anterior, Itinerários 10 e 11, representava a consolidação das discussões e a definição das prioridades da Escola para a construção de um Plano de Ação.
Itinerário 11, 12 e 13	São referentes ao Plano de Ação, definição e monitoramento, de forma similar a versão anterior a discussão centralizava nas questões <i>o que será feito?; por que será feito?; como será feito?; quando será feito?; quem irá fazer?;</i> e posteriormente estabelecia o monitoramento e a ações de <i>Ajustes e Correção de Rumos</i> .

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados disponibilizados no site oficial do Simave.<sup>31</sup>

As diferenças elencadas não apontam mudança na concepção de qualidade educacional presente no governo anterior, as ações permanecem direcionadas pelos resultados das avaliações externas e pela Matriz de Referência, há ainda a ideia de responsabilização verticalizada (FREITAS, 2018) ao omitir a atuação da SEE MG e da promoção de políticas públicas em prol da qualidade.

A atual versão dos Itinerários se diferenciou também pela sinalização da atuação do Colegiado Escolar, transparecendo a ideia de uma gestão democrática, porém, a proposta foi encerrada em 06 de outubro de 2019, após conclusão da revisão do PPP.

<sup>31</sup> O site utilizado para a realização da pesquisa foi consultado antes da reestruturação para o novo site, o anterior [simave.caeduff.net](http://simave.caeduff.net) foi desativado e passou a utilizar o link <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/pagina-inicial>.

Ainda no período de execução do Itinerário 10, a SEE MG realizou em 07 de agosto de 2019 o *1º Seminário de Gestão Educacional do Ensino Médio*, direcionado para os Superintendentes Regionais de Ensino e Inspectores Escolares. O atual governador Romeu Zema e a secretária de Estado de Educação, Júlia Sant’Anna, utilizaram o espaço do Seminário para lançar o *Programa Gestão pela Aprendizagem*<sup>32</sup>. Na oportunidade, houve a divulgação da implementação da metodologia *Jovem de Futuro* do Instituto Unibanco, a qual representava uma das ações contempladas no *Programa Gestão pela Aprendizagem*.

O Programa Gestão pela Aprendizagem foi divulgado como uma política pública para educação de Minas Gerais do atual governo e apresentava dentre os objetivos o aumento dos indicadores das avaliações e a redução das desigualdades em prol da promoção da qualidade:

O Programa Gestão pela Aprendizagem é um conjunto de ações adotadas pelo Governo do Estado, para recolocar Minas Gerais em posição de destaque na qualidade do ensino público e tem como objetivos: o combate à evasão escolar, a redução das desigualdades regionais no ambiente escolar e a elevação dos indicadores de aprendizagem (MINAS GERAIS, 2019, p. 5).

A proposta do Programa versava em dois segmentos: *Ações de Fortalecimento da Gestão* (quadro 18) e *Ações de aprendizagem* (quadro 19):

#### Quadro 18 – Síntese da Proposta: Ações de Fortalecimento da Gestão

Ações de Fortalecimento da Gestão			
Denominação	Características	Público alvo	Parceria
Convivência Democrática	Ações relacionadas à violência escolar: elaboração e divulgação de protocolos; implementação de sistema de registro, monitoramento, formação para resolução de conflitos.	Comunidade Escolar	Promovida pela SEE MG
Jovem de Futuro	Utilização da metodologia “Circuito de Gestão” – Metas, Planejamento, Execução, Avaliação (SMAR), Correção de	Ensino Médio	Instituto Unibanco

32 Disponível em <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10476-seminario-reune-cerca-de-600-servidores-da-rede-estadual-de-ensino-e-marca-lancamento-do-programa-gestao-pela-aprendizagem>

	Rotas.		
Gestão Integrada da Educação Avançada – GIDE	Utilização do método PDCA (Planejar, Executar, Verificar, Atuar).	Ensino Fundamental	Fundação de Desenvolvimento Gerencial – FDG
Sistema de Gestão Integrado (SGI)	Desenvolvimentos de ações voltadas a gestão escolar e competências socioemocionais dos estudantes “em razão do desastre provocado pelo rompimento da barragem de rejeitos de minérios da Vale, localizada no Córrego do Feijão, em Brumadinho, no dia 25 de janeiro de 2019”	Escolas estaduais do município de Brumadinho	Fundação Pitágoras
Formação de Gestores Escolares	Curso EAD distribuído em três módulos que versam sobre as atribuições do Gestor Escolar: Módulo I – Gestão Administrativa e Financeira da Caixa Escolar; Módulo II – Gestão Pedagógica; Módulo III – Gestão de Pessoas.	Gestores Escolares nomeados em 2019	Promovida pela SEE MG

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados do documento *Programa Gestão pela Aprendizagem*.

### Quadro 19 – Síntese da Proposta: Ações de Aprendizagem

Ações de Aprendizagem		
Denominação	Características	Público alvo
Reforço Escolar	Ênfase nas aprendizagens e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática	Alunos do 6º e 9º ano Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º do Ensino Médio
Ensino Fundamental em Tempo Integral – EFTI	“A organização curricular do Ensino Fundamental Integral é composta pelos componentes da BNCC e pelas atividades integradoras, possibilitando o desenvolvimento integrado dos objetivos de aprendizagem previstos no Currículo Referência de Minas Gerais”	Alunos do Ensino Fundamental
Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI	O Modelo Pedagógico versa em três eixos formativos: a Formação Acadêmica de Excelência, a Formação de Valores e a Formação de Competências para o Século	Alunos do Ensino Médio

	XXI; Integração aos componentes da BNCC	
Fortalecimento 6º ano	“Esta ação tem como objetivo oferecer subsídios para que a consolidação da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, o desenvolvimento das competências básicas relacionadas ao cálculo matemático, auxiliando a transição do estudante entre o 5º para o 6º ano”	Alunos do 6º ano do Ensino Fundamental
Atendimento Educacional aos estudantes em cumprimento de Medidas Socioeducativas	“Os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação provisória e de internação recebem atendimento escolar por meio de escolas estaduais que funcionam no interior das unidades socioeducativas. As referidas escolas seguem diretrizes pedagógicas específicas.”	Alunos em cumprimento de medidas socioeducativas: em cumprimento de internação; internação provisória; cumprimento de medidas socioeducativas de semiliberdade e meio aberto
Ações de educação das relações étnico-raciais	“ação educacional de atendimento direto à demanda da população afrodescendente, por meio da oferta de políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade no contexto escolar”	População afrodescendente
Ações de saúde na escola	“as ações de saúde na escola visam contribuir para a articulação da gestão escolar à rede de saúde e para a promoção da saúde preventiva a toda a comunidade escolar, buscando ambientes cada vez mais propícios para a aprendizagem efetiva [...] o principal norteador das ações de saúde na escola é o Programa Saúde na Escola (PSE)”	Toda a comunidade escolar (alunos, gestores, profissionais, comunidade)
Ações de Educação Ambiental na Escola	“Educação Ambiental se constitui como base para a implementação de um currículo contextualizado e para o desenvolvimento pleno de estudantes que sejam capazes de atuar de forma colaborativa, produtiva e ética na sociedade [...] várias são as iniciativas de desenvolvimento de ações de Educação Ambiental existentes, todas elas tendo como ponto	Todos os alunos da Escola

	central o desenvolvimento do ser humano, sua formação cidadã e sua apropriação do território”	
Dialogando na Educação de Jovens e Adultos	“Com o intuito de transformar os espaços educativos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, favorecendo o protagonismo do estudante e o alcance das suas reais necessidades de aprendizagem e desenvolvimento, a SEEMG constituirá um grupo focal de professores que atuam na EJA, em escolas regulares e em Centros Estaduais de Educação Continuada – CESECs, para a proposição de estratégias de fortalecimento dos processos de ensino e de aprendizagem na respectiva modalidade de ensino.”	Alunos da EJA
Jogos Escolares de Minas Gerais – JEMG	“A SEE MG e a SEDESE promovem, anualmente, o programa Minas Esportiva/Jogos Escolares de Minas Gerais (JEMG), uma ferramenta pedagógica que valoriza a prática esportiva escolar e a construção da cidadania dos jovens estudantes-atletas de Minas Gerais, de forma educativa e democrática. Por abranger diversas regiões do estado, o JEMG atua como canal de integração, sociabilidade e aprendizado dos estudantes-atletas envolvidos nos Jogos.”	Alunos de 12 a 17 anos da rede pública e particular
Jogos Indígenas	“Realização de Jogos dos Povos Indígenas fortalecendo a agenda indígena no estado, reconhecendo a cultura e reforçando a contribuição, bem como o fortalecimento da presença indígena. É celebrado um termo de parceria entre a Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social/Subsecretaria de Esportes, a Secretaria de Estado de Educação e município executante”	Alunos de escolas indígenas

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados do documento *Programa Gestão pela Aprendizagem*.

Dentre as ações de fortalecimento de gestão, identificamos duas propostas semelhantes à estrutura dos Itinerários Avaliativos, sendo a Gide e o Jovem de Futuro, ambas com estratégias para elaboração, execução, monitoramento e avaliação de um Plano de Ação pela Escola, diferenciando-se, a princípio, pela parceria e pelo público alvo: enquanto a Gide é uma estratégia da FDG destinada ao Ensino Fundamental, o Jovem de Futuro é uma ação do Instituto Unibanco voltado para o Ensino Médio.

O destaque que o governador e a Secretária de Educação de Minas Gerais concederam ao programa Jovem de Futuro durante a realização do evento de divulgação do *Programa Gestão pela Aprendizagem* ao elencarem como uma das ações do governo, sinalizam para a ênfase da SEE MG nesta implementação. O programa *Jovem de Futuro* representou a primeira parceria público-privada divulgada pela SEE MG, conforme *Acordo de Cooperação* publicado em 07 de agosto de 2019 no jornal de Minas Gerais:

Extrato do Acordo de Cooperação – Processo SEI nº 1260.01.0042819/2019-18. Assinatura: 06/08/2019. Partes: EMG/Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e o Instituto Unibanco. Objeto: Mútua cooperação entre os Partícipes a fim de possibilitar a implementação e o desenvolvimento pelo OEP<sup>33</sup>, com o suporte da OSC<sup>34</sup> PARCEIRA, de Estratégia de Gestão para o Avanço Contínuo que visa ampliar capacidades e competências institucionais, coletivas e individuais no campo da gestão escolar e educacional para **melhorar a qualidade do Ensino Médio Regular nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais**, bem como contribuir para o resultado a ser alcançado pelo OEP na diminuição dos índices de evasão escolar, por meio de apoio técnico pedagógico às unidades escolares, às unidades regionais e à unidade central (doravante denominado “Projeto” ou “Projeto Jovem de Futuro”), observando os princípios constantes da Constituição da República e das leis específicas, conforme especificações contidas no cronograma de execução do Plano de Trabalho previamente aprovado pelos Partícipes e que integrará o presente Acordo de Cooperação. Gestor da Parceria: Thiago Peixoto Gonçalves - MASP: 1.478.106-6. Fiscal da Parceria: Tiago Vieira Lima - MASP: 1.269.274-5. Vigência: da data de sua publicação até 31/12/2022. Assinantes: Julia Sant’anna, Marcelo LuisOrticelli e Jânio Francisco Ferrugem Gomes.<sup>35</sup>

De acordo com o documento do *Programa Gestão Pela Aprendizagem*, o projeto *Jovem de Futuro* utiliza a metodologia do Circuito de Gestão e tem como princípio a corresponsabilização entre Escola, Superintendência Regional de Ensino – SRE e Órgão Central (SEE). O Circuito de Gestão é realizado em três ciclos anuais e utiliza os indicadores

---

33 OEP – Órgão Estatal Parceiro

34 OSC – Organização da Sociedade Civil

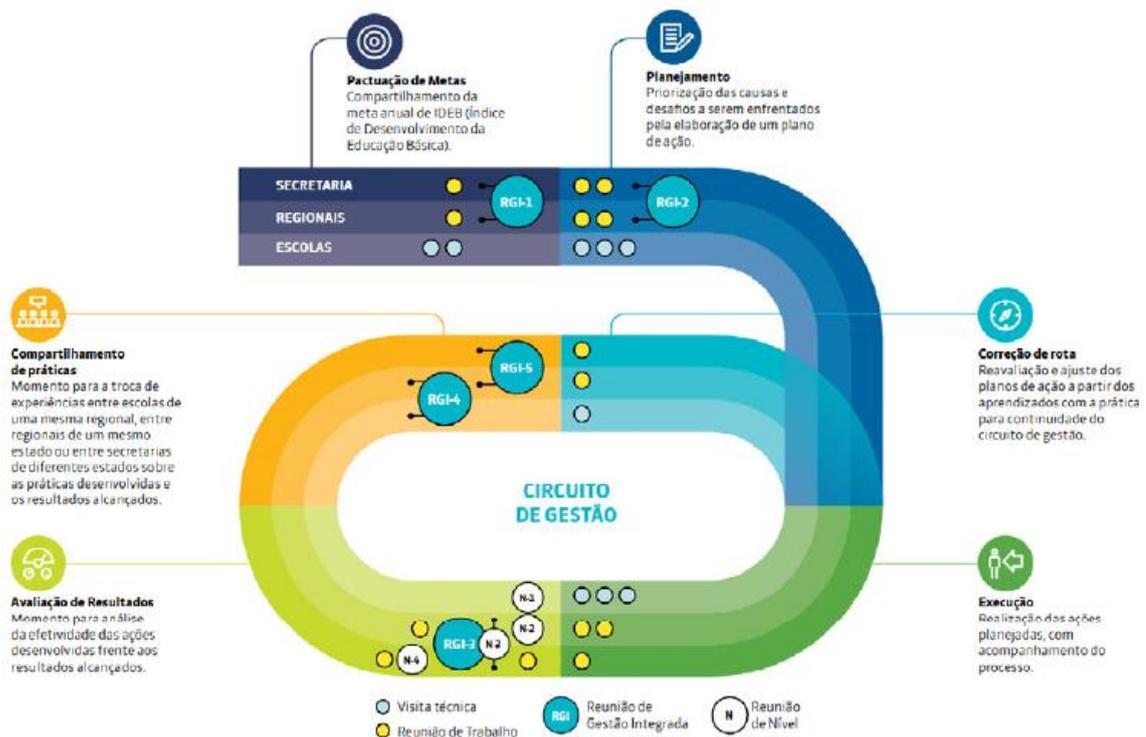
35 Publicação no Jornal Oficial MG em 07 de agosto de 2019, p. 29, col. 01.

da escola: aulas dadas, notas (aproveitamento escolar) e frequência do aluno para elaboração do Plano de Ação e posteriormente para Avaliação de Resultados. A elaboração do Plano de Ação será norteadada pelos indicadores da escola e pelos índices e resultados do Saeb e do Simave:

A medida definida para a estratégia foi o IDEB Minas, indicador que utiliza os resultados nas avaliações anuais do PROEB e que norteará as ações de melhoria em cada unidade escolar, contribuindo para a aprendizagem dos estudantes medida pelo SAEB/IDEB (MINAS GERAIS, 2019).

A estrutura proposta pelo programa Jovem de Futuro foi divulgada pelo documento *Relatório de atividades Jovem de Futuro Minas Gerais 2019* conforme figura:

**Figura 21– Estrutura Jovem de Futuro 2019**



Fonte: Relatório de atividades Jovem de Futuro Minas Gerais 2019.

Dessa forma, o Circuito de Gestão do Jovem de Futuro contemplava cinco etapas, sendo as duas primeiras realizadas ao iniciar o circuito e, após perpassar por todas as etapas, reiniciar a partir da terceira etapa. As etapas com as recomendações em formato ampliado foram organizados em ordem de realização na figura:

**Figura 22– Relação das etapas do circuito de gestão do Jovem de Futuro em 2019**



Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados do Relatório de atividades Jovem de Futuro Minas Gerais 2019.

Ao confrontar a estrutura do programa Jovem de Futuro com os Itinerários Avaliativos é possível perceber semelhanças em suas etapas, ambos objetivavam uma análise dos problemas/desafios que interferiam nos índices das avaliações externas e no fluxo escolar para definição de um Plano de Ação. A avaliação dos resultados, o monitoramento e a proposta de *Correção de Rotas/Correção de Rumos* também contemplavam nos dois programas. A diferença inicial localizada nos documentos analisados e nos sites oficiais foi o envolvimento dos Analistas Educacionais da SRE nos Itinerários e dos ANE/ Inspectores Escolares no Jovem de Futuro. Outra diferença que destacamos é referente às parcerias dos programas, sendo os Itinerários uma proposta elaborada com o Caed/UFJF e o Jovem de Futuro parceria firmada com uma instituição privada, o Instituto Unibanco.

A reestruturação dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais e posteriormente seu encerramento para implementação do Programa Jovem de Futuro representou uma estratégia educacional com parceria público-privada na rede estadual de educação mineira. Essa política educacional está ancorada nas reformas educacionais de cunho neoliberal que reduzem a autonomia da escola induzem à privatização da escola pública (LAVAL, 2019).

Destarte, as políticas públicas educacionais do atual governo sinalizam ao processo de privatização das escolas estaduais mineiras, conforme dialoga Freitas (2018) acerca do caminho da privatização na educação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo do Sistema de Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública – Simave contribuiu para a compreensão do contexto de implementação dos sistemas de avaliação no Estado de Minas Gerais a partir da investigação das nuances em nível macro, com o resgate da introdução do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – Pisa e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb.

A pesquisa possibilitou situar o Simave no contexto do desenvolvimento da globalização articulado ao campo educacional, revelando as interferências dos princípios neoliberais difundidos nos anos 1980 em diante. A partir do estudo da constituição do Estado-Avaliador e das influências dos Organismos Internacionais nas políticas públicas educacionais foi possível identificar a introdução de estratégias de responsabilização, de meritocracia, de *accountability* que direcionam e restringem a qualidade educacional aos resultados das avaliações externas em larga escala e desconsideram o contexto socioeconômico. Com o estudo, evidenciamos as influências dos Organismos Internacionais no Estado mineiro a partir da implementação do Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais em 1992, o qual teve entre os seus financiadores o Banco Mundial, e que posteriormente foi reformulado com a criação do Simave em 2000 que permaneceu até 2016 sem alterações.

A investigação da reestruturação do Simave em 2016, sob gestão do governador Fernando Pimentel (2015-2018) do PT, permitiu identificar os meandros da concepção de equidade inserida em sua denominação e difundida nas políticas públicas educacionais. Verificamos que tal reestruturação originou a implementação dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais enquanto ação para a reformulação do sistema de avaliação mineiro. O estudo acerca das propostas dos Itinerários, no período de 2015 a 2018, nos permitiu compreender o conceito de qualidade associado às avaliações externas, aos indicadores educacionais e aos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, especificamente às habilidades testadas nas avaliações, em detrimento dos aspectos extraescolares. No processo de pesquisa, observamos nos documentos dos Itinerários a omissão do Colegiado Escolar, considerado uma das estratégias para a promoção da gestão democrática e um dos elementos essenciais para a manutenção da escola pública.

Ao explorarmos as propostas dos Itinerários no período de 2015-2018, verificamos sua continuidade e aprofundamento no governo sucessor, Romeu Zema (2019-2022) do Partido Novo. As estruturas dos Itinerários se assemelham, pois ambos recomendam a construção de um Plano de Ação a partir dos dados das avaliações externas, porém as finalidades foram redimensionadas. Os Itinerários do governo de Fernando Pimentel visavam sucessivas avaliações e reelaborações das ações do Plano pelas escolas, enquanto no atual governo os objetivos foram realinhados para o suporte da construção dos Projetos Políticos Pedagógicos – PPP. Após cumprirem com tal finalidade, os Itinerários foram encerrados em 2019 pela Secretaria de Estado de Educação.

No decorrer da investigação dos Itinerários Avaliativos nos deparamos com as propostas que os sucederam a partir do Governo Romeu Zema (2019-2022) e identificamos duas estratégias similares: a Gestão Integrada da Educação Avançada – Gide, voltada para o Ensino Fundamental, e o Jovem de Futuro, atrelado ao Ensino Médio. As duas ações sinalizam para a construção de um Plano de Ação baseado nos indicadores de avaliações externas, porém ambas foram implementadas com a parceria público-privada firmada entre a SEE MG com a Fundação de Desenvolvimento Gerencial – FDG e o Instituto Unibanco, respectivamente. A promoção dessas parcerias pelo atual governo de Minas Gerais sinaliza para a introdução de estratégias de privatização da Rede Pública Estadual, o que aponta para o estudo de seus impactos no âmbito das escolas estaduais mineiras.

Por fim, a realização da pesquisa evidenciou que apesar da gestão do representante de um partido político de esquerda, o qual possui em seus princípios a luta por igualdade social, a interferência das agências internacionais sobressaiu nas políticas educacionais do governo de Fernando Pimentel em Minas Gerais (2015-2018). A reestruturação do Simave em 2016 foi marcada pelos princípios de *accountability*, pela consolidação do conceito de equidade associado à igualdade de oportunidades, se distanciando dos ideais do partido político. A qualidade educacional continuou igual aos governos anteriores, relacionada aos resultados das avaliações externas, transformada em uma qualidade quantificável que difunde a ideia da meritocracia aos índices mais altos e responsabiliza a escola e o aluno pelos baixos índices.

Nesse panorama, as políticas públicas educacionais, especialmente o Simave, no período do governador Fernando Pimentel reforçaram a lógica de uma qualidade educacional restrita à métrica, aos scores, à busca pelas melhores escolas públicas mineiras e, de certa forma, contribuíram para a introdução de estratégias de privatização do atual governador, Romeu Zema, proveniente de um partido político de direita que tem em suas bases a defesa da

hierarquia social/desigualdade social. Como essas questões se materializaram no chão da escola? Eis um questionamento norteador de pesquisas futuras!

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Mudanças no :comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada.** Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 53, p. 267-284, 2013. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200002>
- AFONSO, Almerindo Janela. **Reforma do Estado e políticas educacionais:** entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. Educação & Sociedade, Campinas, v. 22, n. 75, p.15-32, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200003>
- AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas de Responsabilização:** equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas?. Revista de Educação PUC-Campinas, v. 23, n. 1, p. 8-18, 2018. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a4052>
- ALTMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro.** Educação e Pesquisa. Jun 2002, vol.28, n.1, p.77-89. ISSN 1517-9702. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100005>
- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação:** da especialização taylorista à flexibilizaçãotoyotista. Coleção Questões de nossa época, Volume 58. São Paulo: Cortez Editora, 2017.
- ARROYO, Miguel. **O direito à formação humana como referente da avaliação.** Qualidade (s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia: Navegando Publicações, p. 11-30, 2017.
- AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. Trabalho docente e organização Escolar na rede Estadual de Ensino em Minas Gerais. 2004.
- BARDIN, Laurence, **Análise de conteúdo.** Lisboa, Edições 70, 1977.
- BARROSO, João. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas.** Educação & Sociedade, v. 26, p. 725-751, 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300002>
- BATISTA, Paulo Nogueira. **O consenso de Washington:** a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** 16ª Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2015.
- BRASIL (1937). Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União.** Rio de Janeiro, RJ, 15 de jan. 1933. Seção 1, p. 1210. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>.
- BRASIL. (1938). Decreto-Lei nº 580, de 30 de Julho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Diário Oficial da União.** Rio de Janeiro, RJ, 30 de jul. 1938. Seção 1, p. 15169. Disponível em

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-580-30-julho-1938-350924-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm); Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. Lei Federal n. 9394 de 20 de dez. 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 16 mai. 2021.

BRASIL. (1994). Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 28 de dez. 1994.

BRASIL. (2005). Ministério da Educação. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 21 de mar. 2005. Seção 1, nº 55, p. 17.

BRASIL. (2012). Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 04 de jul. 2012.

BRASIL. (2013). Portaria nº 482, de 07 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 07 de jun. 2013.

BRASIL. (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 de jun. 2014.

BRASIL. (2017). Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 22 de dez. 2017.

BROOKE, Nigel. **O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil**. Cadernos de pesquisa, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006.  
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000200006>

CAED. **Capacidade e Experiência do CAEd/UFJF**. Apresentação CAEd. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2019.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CARMO, Jocimar Souza do. **Integração curricular em uma escola do campo localizada em um município do interior de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação pública)– Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2020.

CHARLOT, Bernard. **Educação e Globalização**: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sisifo: Revista de Ciências da Educação*. N.04. out /dez, 2007. Issn:16464-4990.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A globalização e os desafios para os sistemas nacionais**: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 33, n. 1, p. 15-34, 2017.  
<https://doi.org/10.21573/vol33n12017.72829>

DALE, R. **Globalização e educação**: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 16, p 133-169, 2001

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. São Paulo. Boitempo, 2016.

DIONNE, J; LAVILLE, C. **A construção do saber**. Manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação**: perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes*, v. 29, p. 201-215, 2009.  
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, v. 81, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A avaliação e as reformas dos anos de 1990**: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação & Sociedade*, v. 25, p. 131-170, 2004.  
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000100008>

FREITAS, Luiz Carlos. **Políticas públicas de responsabilização na educação**. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 345-351, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200002>

FREITAS, Luiz Carlos de. **Três teses sobre as reformas empresariais da educação**: perdendo a ingenuidade. *Cadernos Cedes*, 2016, vol. 36, p. 137-153.  
<https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502>

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. 1ª Ed. São Paulo, SP. Expressão popular, 2018.

FREITAS, Ramon dos Reis. **Protocolos de gestão no contexto escolar: o uso de ferramentas para apropriação de resultados das avaliações externas**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação pública)– Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2017.

GOULART, Íris Barbosa. Ciclo Básico de Alfabetização: lições de uma Avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 06, p. 3-8, 1992. <https://doi.org/10.18222/ae00619922352>

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo. Loyola, 2005.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção. Porto Alegre, 34ª ed., Mediação, 2018.

HORTA NETO, João Luiz. As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo. 2013.

INEP. **Sistema de Avaliação da Educação básica**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em 17 de jul. de 2019.

LEHER, R. **Um novo senhor da educação?** A política educacional do banco mundial para a periferia do capitalismo. 3. ed. São Paulo: Instituto de Estudos Sociais, 1999. v. 1

LIBÂNEO, J. C; SILVA, S. P. **Organismos Internacionais e Políticas para a educação**: repercussões na escola e no processo ensino-aprendizagem. In: LIBÂNEO, J. C; SUANNO, M. V. R; ROSA, S. V. L. Didática e Currículo: impacto dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico: CEPED Publicações, 2016.

LIMA, Samuel Gazolla. **Análise da implementação dos Itinerários Avaliativos nas escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Ubá**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação pública)– Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2019.

LIMA, Silvia Peixoto; RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. **Políticas educacionais e equidade**: revendo conceitos. Revista Contrapontos, v. 8, n. 1, p. 53-69, 2008.

MILITÃO, Silvio. César. Nunes. **Ideário neoliberal e reformas educativas na América Latina**: a centralidade da avaliação educacional. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia. n. 5, jan. 2005.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 28ª ed., 2021. ISBN 85-85157-33-X

MINAYO, Maria Cecília Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília Souza. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 09 – 29.

MORAES, Jair Santana (Organizador) ; José Carlos Rothen ... [et al.]. **O Inep na visão de seus pesquisadores**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 121 p. – (Coleção Inep 70 anos, v. 3). Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/492393/O+Inep+na+vis%C3%A3o+de+seus+pesquisadores/7a40c8d0-a500-4d2e-8068-5d9d94141ee2?version=1.4>. Acesso em 19 de jul. 2019.

OLIVEIRA, Rosane Machado de. **Revolução Industrial na Inglaterra**: Um Novo Cenário na Idade Moderna. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 07. Ano 02, Vol. 01. P. 89-116, Outubro de 2017. ISSN:2448-0959.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Editoria Sulina, 2011.

RIBERA, Ricardo. A guerra fria: breves notas para um debate. **Revista Novos Rumos**, v. 49, n. 1, 2012. <https://doi.org/10.36311/0102-5864.2012.v49n1.2374>

RICHTER, Leonice Matilde. **Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

RICHTER, Leonice Matilde; SILVA, Maria Vieira. **O IDEB e seus efeitos na organização do trabalho escolar**. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 37, n. 1, p. 327-350, 2021. <https://doi.org/10.21573/vol37n12021.105962>

ROCHA, Gladys. Glossário Ceale: **Avaliação Externa**. Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/avaliacao-externa>. Acesso em 19 de jul. de 2019.

ROTHEN, José Carlos. O Inep com seus 70 anos: um senhor maduro em constante busca de sua identidade. MORAES, JS; ROTHEN, JC [et. al.]. **O Inep e Seus Pesquisadores**. Brasília: Inep, 2008.

SANTOS, Graciele Ribeiro. **Burocratas de Nível Médio**: a atuação do Analista Educacional do Setor Pedagógico da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros nos contextos do Programa de Intervenção Pedagógica e Itinerários Avaliativos. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação pública)– Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. rev. e atual, São Paulo, Cortez, 2007. <https://doi.org/10.36311/2007.978-85-249-1311-2>

SILVA, Maria Abádiada. **Qualidade social da educação pública**: algumas aproximações. *Cadernos Cedes*, v. 29, p. 216-226, 2009.

SILVA, Maria Juliana de Almeida. **O sistema mineiro de avaliação da Educação Pública**: Impactos na Escola Fundamental de Uberlândia. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFU, Uberlândia, 2005.

SILVA, Messias Antonio. **A ESCOLA SAGARANA**: uma ruptura com a concepção da Qualidade Total, anteriormente implantada na Escola Estadual Padre Eustáquio? 2002

SOARES, Luis Havelange et al. **Globalização e desafios contemporâneos para educação**– análise do pisa e os rumos da educação no Brasil. *Espaço do Currículo*, v. 1, n. 1, p. 189-222, 2008.

SORDI, MRL de. **A qualidade social da escola pública em confronto com a lógica dos reformadores empresariais**. SORDI, MRL; VARANI, A.; MENDES, GSCV (Org.)

Qualidade (s) da Escola Pública–Reinventando a avaliação como Resistência. Uberlândia: Navegando, p. 83-100, 2017.

SOUZA, Camila Azevedo. **Educação básica em disputa: o jogo dos empresários no mercado mundial do conhecimento no século XXI.** 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, Atlas, 1987. p. 116 – 133.

Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Revista da Gestão Escolar 2014 [online]. Disponível em <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/06/SIMAVE-RGE-WEB.pdf>. Acesso em 21 de jul. 2019.

VIANNA, Heraldo Marelim, **Avaliação do Ciclo básico de alfabetização em Minas Gerais.** Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, v. 1, n. 5, p. 91-94, jan./jun. 1992. <https://doi.org/10.18222/eae00519922368>

VIANNA, Heraldo Marelim; ANTUNES, Ana Lúcia; DE SOUZA, Maria Alba. Desenvolvimento de um programa de avaliação do sistema estadual de ensino: o exemplo de Minas Gerais. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 08, p. 5-37, 1993. Disponível em <http://www.est.ufmg.br/proav/desAE.html> Acesso em 20 jul 2021. <https://doi.org/10.18222/eae00819932339>

VINHOLO, Alcides Carlos Martezinet al. **Aspectos da globalização.** Revista Eletrônica de Administração. Garça-SP, n. 8, p. 1-6, 2005.

## ANEXOS

### Anexo A– Formulários do Itinerário 2

#### ANEXO 1 – FORMULÁRIO DE LEVANTAMENTO DE DADOS

Nome da escola
Endereço
Diretor(a) responsável
Telefone da unidade
E-mail institucional

#### RELAÇÃO DA ESCOLA COM A AVALIAÇÃO EXTERNA

Em reunião com o(a) diretor(a), devem ser levantadas as informações a seguir:

#### TIPOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA E PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES

Marque os tipos de avaliações das quais a escola participou e o percentual de participação dos estudantes:		
A escola participou de avaliação externa nacional?	Sim ( )	Não ( )
Se sim, de qual(is)?	1	
	2	
	3	
Qual a taxa de participação dos estudantes na última avaliação nacional?	%	
A escola participou de avaliação externa estadual?	Sim ( )	Não ( )
Se sim, de qual(is)?	1	
	2	
	3	
Qual a taxa de participação dos estudantes na última avaliação estadual?	%	

## APROPRIAÇÃO E USOS DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

### APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS

<b>Quanto à apropriação de resultados:</b>		
1. Os professores conhecem a sistemática da avaliação externa?	Sim ( )	Não ( )
1.1. Os professores conhecem as matrizes de referência utilizadas nas avaliações externas?	Sim ( )	Não ( )
1.2. Os professores conhecem o SIMAVE?	Sim ( )	Não ( )
1.3. Os professores conhecem o portal do SIMAVE?	Sim ( )	Não ( )
1.4. Os professores acessam o portal do SIMAVE para conhecimento dos resultados da escola?	Sim ( )	Não ( )
1.5. Houve alguma reunião de apresentação dos resultados das avaliações externas com os professores no último ano?	Sim ( )	Não ( )
1.5.1. Se sim, com que frequência ela ocorre? 1 vez por ano ( ) 2 vezes por ano ( ) Mais de 2 vezes por ano ( )		

### USO DOS RESULTADOS

### AVALIAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

<b>Quanto ao uso dos resultados da avaliação externa no último ano:</b>		
1. A avaliação externa foi objeto de conhecimento e reflexão coletiva por parte dos profissionais em atuação na escola?	Sim ( )	Não ( )
Os resultados das avaliações externas foram debatidos nas reuniões de professores?	Sim ( )	Não ( )
1.2. Foram criados mecanismos de estabelecimentos de relações complementares entre a avaliação interna e a avaliação externa?	Sim ( )	Não ( )
1.3. Houve reflexão sobre a prática docente a partir da identificação das dificuldades dos estudantes apontadas pelos resultados das avaliações externas?	Sim ( )	Não ( )
2. O currículo foi pauta na agenda de debate coletivo da escola?	Sim ( )	Não ( )
2.1. Os objetivos de aprendizagem foram tema de discussão?	Sim ( )	Não ( )
2.2. Os resultados das avaliações externas foram considerados no processo de avaliação das ações curriculares previstas no Projeto Pedagógico da escola?	Sim ( )	Não ( )
3. A escola promoveu ações com vistas a reduzir o baixo desempenho dos estudantes?	Sim ( )	Não ( )



## ANEXO 2 – FORMULÁRIO DE REGISTRO DE DADOS

Nome da escola
Endereço
Diretor(a) responsável
Telefone da unidade
E-mail institucional

### PROPOSTAS DE APERFEIÇOAMENTO PARA AS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO ÚLTIMO ANO

Propostas de aperfeiçoamento das ações de apropriação de resultados desenvolvidas no último ano

Propostas de aperfeiçoamento das ações de uso dos resultados desenvolvidas no último ano

### PROPOSTAS DE NOVAS AÇÕES DE APROPRIAÇÃO E USO DOS RESULTADOS

Propostas de novas ações de apropriação de resultados

Propostas de novas ações de uso dos resultados

## ANEXO 3 – FORMULÁRIO DE ANÁLISE DE DADOS

Nome da escola
Endereço
Diretor(a) responsável
Telefone da unidade
E-mail institucional

Liste as propostas consideradas mais relevantes para a síntese da avaliação interna:

### Anexo B– Formulários do Itinerário 3

## ANEXO 1 - ITINERÁRIO 3

### FORMULÁRIO DE REGISTRO DA REUNIÃO DE DESEMPENHO

Escola	Especialista(s)
Data	Diretor(a)

### REGISTRO DO DEBATE DO GRUPO POR GRÁFICO

Atenção: este documento deve ser preenchido como uma memória da reunião, incluindo todas as opiniões, relatos, críticas e hipóteses sobre as evidências apresentadas. Ele será a base para o preenchimento do Formulário de Análise. Não se esqueça de ler este formulário em voz alta ao final da reunião, para se certificar que todas as falas foram contempladas.

Gráfico 1 – Apresentação da taxa de participação da escola nas três últimas avaliações

36

Gráfico 2 – Comparação da distribuição dos estudantes da escola por padrão de desempenho e sua evolução nos três últimos anos

Gráfico 3 – Comparação da distribuição dos estudantes da escola por padrão de desempenho entre turmas.

Gráfico 4 – Comparação entre a distribuição dos estudantes da escola, da regional e do estado por padrão de desempenho no último ano.

## ANEXO 2 - ITINERÁRIO 3

### FORMULÁRIO DE ANÁLISE DE DADOS DE DESEMPENHO

Escola	Especialista(s)
Data	Diretor(a)

**Atenção:** O formulário a seguir está estruturado segundo a ordem da exposição dos gráficos/ tabelas e deve ser respondido com base no que foi registrado na reunião. Nele, o(a) responsável pelo preenchimento deve procurar responder às perguntas de forma clara e completa, sempre de acordo com as percepções do grupo sobre os dados apresentados. Este formulário, após preenchido, deve permanecer com o(a) especialista, pois servirá para a síntese da avaliação interna da escola, no Itinerário 10.

<sup>36</sup> A formatação dos quadros referente aos quatro gráficos foi reduzida por conter um considerável espaço em branco para construção dos gráficos pela Escola, o que se faz irrelevante aos objetivos da Dissertação.

PERGUNTAS	ANÁLISE
<p>Quantos professores estiveram presentes à reunião? Quais disciplinas eles lecionam? Outros profissionais participaram da reunião?</p>	
<p>O itinerário suscitou questões que levam à necessidade de explorar novos dados? Se sim, quais?</p>	
<p>Houve, durante a análise de dados, propostas ou sugestões de ações a serem implementadas na escola? Se sim, quais?</p>	

<b>Apresentação da taxa de participação da escola nas três últimas avaliações.</b>	
<p>Quais as informações mais relevantes desses dados?</p>	
<p>Quais foram os principais pontos discutidos pelos participantes da reunião?</p>	

**Comparação da distribuição dos estudantes da escola por padrão de desempenho e sua evolução nos três últimos anos.**

<p>Quais as informações mais relevantes desses dados?</p>	
<p>Quais foram os principais pontos discutidos pelos participantes da reunião?</p>	

**Comparação da distribuição dos estudantes da escola por padrão de desempenho entre turmas**

<p>Quais as informações mais relevantes desses dados?</p>	
<p>Quais foram os principais pontos discutidos pelos participantes da reunião?</p>	

**Comparação entre a distribuição dos estudantes da escola, da regional e do estado por padrão de desempenho no último ano**

<p>Quais as informações mais relevantes desses dados?</p>	
<p>Quais foram os principais pontos discutidos pelos participantes da reunião?</p>	

Debate sobre o trabalho docente	
A partir da bateria de dados deste itinerário os professores conseguiram debater o trabalho docente? Se sim, quais foram os pontos levantados? Se não, o que foi privilegiado no debate?	

## Anexo C– Formulários do Itinerário 4

### ANEXO 1 - ITINERÁRIO 4

#### FORMULÁRIO DE REGISTRO DA REUNIÃO DE RENDIMENTO E FREQUÊNCIA

Escola	Especialista(s)
Data	Diretor(a)

#### REGISTRO DO DEBATE DO GRUPO POR GRÁFICO

**Atenção:** este documento deve ser preenchido como uma memória da reunião, incluindo todas as opiniões, relatos, críticas e hipóteses sobre as evidências apresentadas. Ele será a base para o preenchimento do Formulário de Análise. Não se esqueça de ler este formulário em voz alta ao final da reunião, para se certificar que todas as falas foram contempladas.

Gráfico 1 – Apresentação das taxas de rendimento da escola e a evolução nos três últimos anos	37
Gráfico 2 – Comparação das taxas de rendimento da escola entre anos-série	
Gráfico 3 – Comparação das taxas de rendimento por turma do ano-série com a menor taxa de aprovação	
Gráfico 4 – Comparação das taxas de rendimento da escola, do município e do estado	

<sup>37</sup>A formatação dos quadros referente aos onze gráficos foi reduzida por conter um considerável espaço em branco para construção dos gráficos pela Escola, o que se faz irrelevante aos objetivos da Dissertação.

Gráfico 5 – Apresentação das taxas de distorção idade-série na escola e sua evolução nos três últimos anos

Gráfico 6 – Comparação da taxa de distorção idade-série entre anos-série

Gráfico 7 – Comparação das taxas de distorção idade-série por turma

Gráfico 8 – Comparação das taxas de distorção idade-série da escola, município e estado

Gráficos 9 - Evolução dos percentuais de frequência da escola nos três últimos anos

Gráfico 10 – Comparação dos percentuais de frequência dos estudantes por ano-série na escola

Gráfico 11 - Comparação dos percentuais de frequência por turma do ano-série com maiores percentuais de infrequência

## ANEXO 2 - ITINERÁRIO 4

### FORMULÁRIO DE ANÁLISE DE DADOS DE RENDIMENTO E FREQUÊNCIA

Escola	Especialista(s)
Data	Diretor(a)

**Atenção:** O formulário a seguir está estruturado segundo a ordem da exposição dos gráficos/ tabelas e deve ser respondido com base no que foi registrado na reunião. Nele, o(a) responsável pelo preenchimento deve procurar responder às perguntas de forma clara e completa, sempre de acordo com as percepções do grupo sobre os dados apresentados. Este formulário, após preenchido, deve permanecer com o(a) especialista, pois servirá para a síntese da avaliação interna da escola, no Itinerário 10.

PERGUNTAS	ANÁLISE
<p>Quantos professores estiveram presentes à reunião? Quais disciplinas eles lecionam? Outros profissionais participaram da reunião?</p>	
<p>O itinerário suscitou questões que levam à necessidade de explorar novos dados? Se sim, quais?</p>	
<p>Houve, durante a análise de dados, propostas ou sugestões de ações a serem implementadas na escola? Se sim, quais?</p>	

<b>Apresentação das taxas de rendimento da escola e a evolução nos três últimos anos</b>	
<p>Quais as informações mais relevantes desses dados?</p>	
<p>Quais foram os principais pontos discutidos pelos participantes da reunião?</p>	

<b>Comparação das taxas de rendimento da escola entre anos-série</b>	
Quais as informações mais relevantes desses dados?	
Quais foram os principais pontos discutidos pelos participantes da reunião?	
<b>Comparação das taxas de rendimento por turma do ano-série com a menor taxa de aprovação</b>	
Quais as informações mais relevantes desses dados?	
Quais foram os principais pontos discutidos pelos participantes da reunião?	
<b>Comparação das taxas de rendimento da escola, do município e do estado</b>	
Quais as informações mais relevantes desses dados?	
Quais foram os principais pontos discutidos pelos participantes da reunião?	

<b>Apresentação das taxas de distorção Idade-série na escola e sua evolução nos três últimos anos</b>	
Quais as informações mais relevantes desses dados?	
Quais foram os principais pontos discutidos pelos participantes da reunião?	
<b>Comparação da taxa de distorção Idade-série entre anos-série</b>	
Quais as informações mais relevantes desses dados?	
Quais foram os principais pontos discutidos pelos participantes da reunião?	
<b>Comparação das taxas de distorção Idade-série por turma</b>	
Quais as informações mais relevantes desses dados?	
Quais foram os principais pontos discutidos pelos participantes da reunião?	

<b>Comparação das taxas de distorção idade-série da escola, município e estado</b>	
Quais as informações mais relevantes desses dados?	
Quais foram os principais pontos discutidos pelos participantes da reunião?	
<b>Evolução dos percentuais de frequência da escola nos três últimos anos</b>	
Quais as informações mais relevantes desses dados?	
Quais foram os principais pontos discutidos pelos participantes da reunião?	
<b>Comparação dos percentuais de frequência dos estudantes por ano-série na escola</b>	
Quais as informações mais relevantes desses dados?	
Quais foram os principais pontos discutidos pelos participantes da reunião?	

<b>Comparação dos percentuais de frequência por turma do ano-série com maiores percentuais de Infrequência</b>	
Quais as informações mais relevantes desses dados?	
Quais foram os principais pontos discutidos pelos participantes da reunião?	
<b>Debate sobre o trabalho docente</b>	
A partir da bateria de dados deste itinerário os professores conseguiram debater o trabalho docente? Se sim, quais foram os pontos levantados? Se não, o que foi privilegiado no debate?	

## Anexo D– Formulários do Itinerário 5

### ANEXO 1

#### DADOS DE DESEMPENHO

Escola	Especialista(s)
Data	Diretor(a)

**Atenção:** O formulário a seguir está estruturado segundo a ordem da exposição dos gráficos/tabelas e deve ser respondido com base no que foi registrado na reunião. Nele, o(a) responsável pelo preenchimento deve procurar responder às perguntas de forma clara e completa, sempre de acordo com as percepções do grupo sobre os dados apresentados. Este formulário, após preenchido, deve permanecer com o(a) especialista, pois servirá para a síntese da avaliação interna da escola, no Itinerário 10.

PERGUNTAS	ANÁLISE
Quantos professores estiveram presentes à reunião? Quais disciplinas eles lecionam? Outros profissionais participaram da reunião?	
O itinerário suscitou questões que levam à necessidade de explorar novos dados? Se sim, quais?	
Houve, durante a análise de dados, propostas ou sugestões de ações a serem implementadas na escola? Se sim, quais?	

Percentual de acerto por descritor - Tópico I: Procedimentos de leitura	
Quais as informações mais relevantes desses dados?	
Quais foram os principais pontos discutidos pelos participantes da reunião?	

Percentual de acerto por descritor - Tópico II: Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	
Quais as informações mais relevantes desses dados?	
Quais foram os principais pontos discutidos pelos participantes da reunião?	

<b>Percentual de acerto por descritor - Tópico III: Relação entre textos</b>	
Quais as informações mais relevantes desses dados?	
Quais foram os principais pontos discutidos pelos participantes da reunião?	
<b>Percentual de acerto por descritor - Tópico IV: Coerência e coesão no processamento do texto</b>	
Quais as informações mais relevantes desses dados?	
Quais foram os principais pontos discutidos pelos participantes da reunião?	
<b>Percentual de acerto por descritor - Tópico V: Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido</b>	
Quais as informações mais relevantes desses dados?	
Quais foram os principais pontos discutidos pelos participantes da reunião?	

Percentual de acerto por descritor - Tópico VI: Variação Linguística	
Quais as informações mais relevantes desses dados?	
Quais foram os principais pontos discutidos pelos participantes da reunião?	
Debate sobre o trabalho docente	
A partir da bateria de dados deste itinerário os professores conseguiram debater o trabalho docente? Se sim, quais foram os pontos levantados? Se não, o que foi privilegiado no debate?	

## FORMULÁRIO DE REGISTRO DA REUNIÃO DE ANÁLISE DOS PERCENTUAIS DE ACERTO POR DESCRITOR

Atenção: este documento deve ser preenchido como uma memória da reunião, incluindo todas as opiniões, relatos, críticas e hipóteses sobre as evidências apresentadas. Evite, portanto, preencher o formulário de forma sucinta, pois ele será a base para o preenchimento do Formulário de Análise, no Anexo 2. Não esqueça, por fim, de ler este formulário em voz alta ao final da reunião, para se certificar que todas as falas foram contempladas.

### REGISTRO DO DEBATE DO GRUPO POR GRÁFICO

GRÁFICO 1 Percentual de acerto por descritor - Tópico I: Procedimentos de leitura	<b>38</b>
--	-----------

GRÁFICO 2 Percentual de acerto por descritor - Tópico II: Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto
---

GRÁFICO 3 Percentual de acerto por descritor - Tópico III: Relação entre textos
--

<sup>38</sup>A formatação dos quadros referente aos seis gráficos foi reduzida por conter um considerável espaço em branco para construção dos gráficos pela Escola, o que se faz irrelevante aos objetivos da Dissertação.

GRÁFICO 4  
 Percentual de acerto por descritor - Tópico IV: Coerência e coesão no processamento do texto

GRÁFICO 5  
 Percentual de acerto por descritor - Tópico V: Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido

GRÁFICO 6  
 Percentual de acerto por descritor - Tópico VI: Variação linguística

## ANEXO 2

### FORMULÁRIO DE ANÁLISE DOS PERCENTUAIS DE ACERTO POR DESCRITOR

Escola:	Diretor(a):
Data:	Especialista:

O quadro a seguir apresenta um conjunto de questões a respeito das reações dos profissionais aos dados discutidos neste itinerário. O quadro está estruturado segundo a ordem da exposição dos gráficos. Nele, o(a) responsável pelo preenchimento deve registrar de forma detalhada as percepções do grupo sobre os dados, pois servirão de insumo para a síntese do diagnóstico, no Itinerário 7.

Questão	Análise
Perguntas gerais	
Quantos professores estiveram presentes à reunião? Quais disciplinas eles lecionam? Outros profissionais participaram da reunião?	
O itinerário suscitou questões que levam à necessidade de explorar novos dados? Se sim, quais?	
Houve, durante a análise de dados, propostas ou sugestões de ações a serem implementadas na escola? Se sim, quais?	

<b>Análise dos percentuais de acerto de todos os descritores para o ano/série</b>	
Quais as informações mais relevantes desses dados?	
Quais foram os principais pontos discutidos pelos participantes da reunião?	
<b>Análise dos percentuais de acerto por turma</b>	
Tópico 1: Procedimentos de leitura	
Quais as informações mais relevantes desses dados?	
Quais foram os principais pontos discutidos pelos participantes da reunião?	
<b>Tópico II: Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto</b>	
Quais as informações mais relevantes desses dados?	
Quais foram os principais pontos discutidos pelos participantes da reunião?	

<b>Tópico III: Relação entre textos</b>	
Quais as informações mais relevantes desses dados?	
Quais foram os principais pontos discutidos pelos participantes da reunião?	
<b>Tópico IV: Coerência e coesão no processamento do texto</b>	
Quais as informações mais relevantes desses dados?	
Quais foram os principais pontos discutidos pelos participantes da reunião?	

<b>Tópico V: Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido</b>	
Quais as informações mais relevantes desses dados?	
Quais foram os principais pontos discutidos pelos participantes da reunião?	
<b>Tópico VI: Variação Linguística</b>	
Quais as informações mais relevantes desses dados?	
Quais foram os principais pontos discutidos pelos participantes da reunião?	
<b>Debate sobre o trabalho docente</b>	
A partir da bateria de dados deste itinerário os professores conseguiram debater o trabalho docente? Se sim, quais foram os pontos levantados? Se não, o que foi privilegiado no debate?	

## Anexo E– Formulários do Itinerário 6

### ANEXO 1

#### FORMULÁRIO INDIVIDUAL

<b>Dimensão 1 – Definição de violência: Descreva da forma mais sucinta possível o que você entende por violência.</b>	39
<b>Dimensão 2 – As manifestações de violência em sua escola: Tipifique as situações de violência que você identifica em sua escola. Caso não identifique tais situações, procure deixar isso claro.</b>	
<b>Dimensão 3 – Impacto da violência sobre a aprendizagem dos estudantes na escola: Identifique as formas concretas de impacto da violência sobre a aprendizagem do estudante. Caso não identifique manifestações de violência em sua escola, procure deixar isso claro.</b>	

### ANEXO 2

#### FORMULÁRIO COLETIVO

	Definição de violência	Manifestações de violência em sua escola	Impacto da violência sobre a aprendizagem dos estudantes na escola
	Palavras-chave	Palavras-chave	Palavras-chave
Professor 1			
Professor 2			

<sup>39</sup>A formatação dos quadros referente a dimensão 1, 2 e 3 foi reduzida por conter um considerável espaço em branco para registro, o que se faz irrelevante aos objetivos da Dissertação.

Professor 3			
Professor 4			
Professor 5			

### **Anexo F– Formulários do Itinerário 7**

#### ANEXO 1

#### FORMULÁRIO DE LEVANTAMENTO DE DADOS

Nome da escola
Endereço
Diretor(a) responsável
Telefone da unidade
E-mail institucional

## AMBIENTE PARTICIPATIVO

» Antes da reunião com os professores, o(a) especialista deverá levantar as informações a seguir.

<b>Avalie os itens relacionados às ações desenvolvidas pela escola para aproximação com os estudantes:</b>		
Há estratégias de acolhimento dos estudantes de maneira a recolher e respeitar a diversidade e a diferença na escola?	Sim ( )	Não ( )
A enturmação ocorre por meio de pressupostos da promoção e respeito à diversidade, à inclusão com vistas à superação das desigualdades educacionais e valorização da tolerância, do respeito e da convivência?	Sim ( )	Não ( )
A escola oportuniza situações diferentes de iniciação juvenil em assuntos tais como: mundos do trabalho e prosseguimento nos estudos?	Sim ( )	Não ( )
O ambiente escolar favorece a promoção dos princípios fundamentais dos Direitos Humanos?	Sim ( )	Não ( )
É possível afirmar que a escola promove ações voltadas ao fortalecimento do pertencimento e envolvimento participativo de estudantes e professores ao ambiente escolar?	Sim ( )	Não ( )
O sentido do trabalho escolar é orientado para a promoção da educação para todos com vistas à superação de desigualdades educacionais?	Sim ( )	Não ( )
Há mecanismos e ações voltados à mediação de conflitos na perspectiva da educação das relações interpessoais?	Sim ( )	Não ( )
Há valorização de práticas de cuidado e conservação do patrimônio da escola direcionadas aos mais variados sujeitos: estudantes, servidores, professores, comunidade?	Sim ( )	Não ( )
Há ações voltadas para a integração pedagógica dos turnos da escola?	Sim ( )	Não ( )
A agenda de eventos pedagógicos e culturais da escola é de pleno conhecimento de todos?	Sim ( )	Não ( )

## COMUNICAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES

<b>Avalie os itens relacionados às formas de comunicação e à participação dos estudantes:</b>					
<b>Com que frequência a escola se comunicou com os estudantes por meio de</b>					
Agenda ou caderno do(a) estudante.	( ) Não correu	( ) apenas uma vez	( ) duas vezes	( ) entre três e cinco vezes	( ) mais de cinco vezes
Contato telefônico	( ) Não correu	( ) apenas uma vez	( ) duas vezes	( ) entre três e cinco vezes	( ) mais de cinco vezes
Mensagem em rede(s) social(ais)	( ) Não correu	( ) apenas uma vez	( ) duas vezes	( ) entre três e cinco vezes	( ) mais de cinco vezes
Na sala de aula	( ) Não correu	( ) apenas uma vez	( ) duas vezes	( ) entre três e cinco vezes	( ) mais de cinco vezes
<b>A escola procurou conhecer seus estudantes no último ano por meio de:</b>					
Atividades que tratam da realidade de vida deles	( ) Não correu	( ) apenas uma vez	( ) duas vezes	( ) entre três e cinco vezes	( ) mais de cinco vezes
Estimulando e adotando projetos desenvolvidos livremente pelos próprios estudantes.	( ) Não correu	( ) apenas uma vez	( ) duas vezes	( ) entre três e cinco vezes	( ) mais de cinco vezes
tornando o recreio um ambiente socializador, estabelecendo regras claras e evitando qualificações que distanciam o estudante do projeto escolar.	Sim ( )				Não ( )

<b>Os estudantes da escola assumiram protagonismo social e participativo no último ano</b>		
através do grêmio estudantil.	Sim ( )	Não ( )
através do estímulo à participação em algum tipo de conselho.	Sim ( )	Não ( )
através do estímulo à condução das decisões acerca da vida escolar.	Sim ( )	Não ( )
através do estímulo à participação em atividades culturais e experiências juvenis.	Sim ( )	Não ( )

## COMUNICAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES

<b>Avalie os itens relacionados às formas de comunicação e à participação dos professores:</b>					
<b>A escola se comunicou com o(a) professor no último ano</b>					
por contato telefônico	( ) Não correu	( ) apenas uma vez	( ) duas vezes	( ) entre três e cinco vezes	( ) mais de cinco vezes
através de mensagem em redes sociais	( ) Não correu	( ) apenas uma vez	( ) duas vezes	( ) entre três e cinco vezes	( ) mais de cinco vezes
quadro informativo da escola (mural)	( ) Não correu	( ) apenas uma vez	( ) duas vezes	( ) entre três e cinco vezes	( ) mais de cinco vezes
outras formas	( ) Não correu	( ) apenas uma vez	( ) duas vezes	( ) entre três e cinco vezes	( ) mais de cinco vezes
<b>Os(as) professores(as) encontraram espaço de maior envolvimento na escola no último ano</b>					
através de participação das tomadas de decisões sobre o seu trabalho que é desenvolvido na escola	Sim ( )	Não ( )			
através de participação nos conselhos	Sim ( )	Não ( )			
através das propostas de atividades inovadoras acatadas pela gestão	Sim ( )	Não ( )			
através de criação de espaço de transparência e visibilidade das ações e seus resultados	Sim ( )	Não ( )			
através das reuniões de orientação pedagógica para a elaboração dos planos de ensino	Sim ( )	Não ( )			
outras formas					

## AMBIENTE EDUCATIVO DEMOCRÁTICO

<b>Avalie os itens relacionados à eleição de diretores e colegiado escolar:</b>					
A eleição do diretor escolar efetivou-se					
De forma transparente			Sim ( )	Não ( )	
Em clima democrático com ampla participação da comunidade escolar			Sim ( )	Não ( )	
O Colegiado Escolar					
Está plenamente constituído com representantes de todos os segmentos da comunidade escolar			Sim ( )	Não ( )	
Reúne-se sistematicamente	( ) Não correu	( ) apenas uma vez	( ) duas vezes	( ) entre três e cinco vezes	( ) mais de cinco vezes
É considerado pelos professores como uma instância decisória relevante			Sim ( )	Não ( )	
O Conselho de Classe					
Reúne-se sistematicamente	( ) Não correu	( ) apenas uma vez	( ) duas vezes	( ) entre três e cinco vezes	( ) mais de cinco vezes
É um espaço para discussão do planejamento pedagógico	( ) Não correu	( ) apenas uma vez	( ) duas vezes	( ) entre três e cinco vezes	( ) mais de cinco vezes
É considerado pelos professores como uma instância de decisões pedagógicas			Sim ( )	Não ( )	
É espaço de discussão dos resultados da avaliação externa	( ) Não correu	( ) apenas uma vez	( ) duas vezes	( ) entre três e cinco vezes	( ) mais de cinco vezes
É pensado e desenvolvido com a participação da comunidade escolar			Sim ( )	Não ( )	
Contém normas de convivência da escola			Sim ( )	Não ( )	
É revisto periodicamente			Sim ( )	Não ( )	

## CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA

<b>Identifique a frequência das situações de violência:</b>					
Nesta escola, nos último ano, algum(a) gestor(a), diretor(a), diretor(a) adjunto(a), coordenador(a) pedagógico(a) já foi vítima de agressão verbal ou física cometida por estudante?	( ) Não correu	( ) apenas uma vez	( ) duas vezes	( ) entre três e cinco vezes	( ) mais de cinco vezes
Nesta escola, nos último ano, algum(a) professor(a) já foi vítima de agressão verbal ou física cometida por estudante por outras questões que não as disciplinares?	( ) Não correu	( ) apenas uma vez	( ) duas vezes	( ) entre três e cinco vezes	( ) mais de cinco vezes
Nesta escola, nos último ano, algum(a) funcionário(a) já foi vítima de agressão verbal ou física cometida por estudante?	( ) Não correu	( ) apenas uma vez	( ) duas vezes	( ) entre três e cinco vezes	( ) mais de cinco vezes
Nesta escola, no último ano, algum(a) estudante já foi vítima de agressão verbal ou física cometida por professor(a) ou algum(a) outro(a) funcionário(a)?	( ) Não correu	( ) apenas uma vez	( ) duas vezes	( ) entre três e cinco vezes	( ) mais de cinco vezes
Nesta escola, nos último ano, algum(a) estudante já foi vítima de agressão verbal ou física cometida por outro(a) estudante?	( ) Não correu	( ) apenas uma vez	( ) duas vezes	( ) entre três e cinco vezes	( ) mais de cinco vezes

Identifique o(s) tipo(s) de violência ocorrido(s) NA ESCOLA este ano:
<input type="checkbox"/> o(a) professor(a) foi ameaçado(a) por estudante e/ou familiar.
<input type="checkbox"/> o(a) estudante foi ameaçado(a) por professor(a) e/ou familiar.
<input type="checkbox"/> o(a) professor(a) foi vítima de furto/roubo na escola.
<input type="checkbox"/> o(a) estudante foi vítima de furto/roubo na escola.
<input type="checkbox"/> a escola foi vítima de furto/roubo.
<input type="checkbox"/> algum(a) estudante frequentou a escola sob efeito de drogas ilícitas
<input type="checkbox"/> algum(a) estudante frequentou a escola sob efeito de bebida alcoólica.
<input type="checkbox"/> já foram encontradas drogas ilícitas no interior da escola.
<input type="checkbox"/> já foi presenciado estudante portando arma de fogo.
<input type="checkbox"/> já foi presenciado estudante portando arma branca (ex. faca).
<input type="checkbox"/> Outros. Especifique:

### LEVANTAMENTO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO ÚLTIMO ANO

Quais ações relacionadas às formas de comunicação e à participação dos estudantes foram desenvolvidas no último ano? (Listar as ações)

Quais ações relacionadas às formas de comunicação e à participação dos professores foram desenvolvidas no último ano? (Listar as ações)

Quais ações de fortalecimento do ambiente educativo democrático foram desenvolvidas no último ano? (Listar as ações)

Quais ações de convivência democrática foram desenvolvidas no último ano? (Listar as ações)

## Anexo G– Formulários do Itinerário 8

### ANEXO 1 – FORMULÁRIO DE LEVANTAMENTO DE DADOS

Nome da escola
Endereço
Diretor(a) responsável
Telefone da unidade
E-mail institucional

### ENGAJAMENTO E PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES

>> Antes da reunião com os professores, o especialista deverá levantar as informações a seguir.

#### AMBIENTE ESCOLAR E TRABALHO COLETIVO

<b>Avalie os itens relacionados ambiente escolar e trabalho educativo coletivo no último ano:</b>		
A gestão da escola cria condições para fortalecimento do trabalho coletivo.	Sim ( )	Não ( )
O trabalho coletivo tem como foco o fortalecimento da educação como direito no sentido de promoção de uma educação popular emancipatória.	Sim ( )	Não ( )
A gestão da escola tem dificuldade de engajar os professores.	Sim ( )	Não ( )
Os professores são resistentes às ações de engajamento.	Sim ( )	Não ( )
A escola pode ser concebida como um espaço de reflexão e luta em defesa da melhoria das condições de exercício profissional e valorização docente.	Sim ( )	Não ( )
A escola pode ser concebida como um ambiente de promoção da educação numa perspectiva inclusiva.	Sim ( )	Não ( )
O trabalho educativo garante a liberdade de expressão e de orientação religiosa, sexual e política, observando a agenda contemporânea dos direitos humanos na vida escolar.	Sim ( )	Não ( )

No último ano, o(a) professor(a) da escola encontrou espaço para desenvolver sua habilidade profissional		
em encontro de troca de experiências/estratégias pedagógicas organizados por ano escolar ou disciplina.	Sim ( )	Não ( )
através de atividades inovadoras.	Sim ( )	Não ( )
em atividades extracurriculares.	Sim ( )	Não ( )
participando de decisões sobre o seu trabalho.	Sim ( )	Não ( )
na sala de aula.	Sim ( )	Não ( )
No último ano, o(a) diretor(a) desta escola buscou engajar os professores		
ao reservar tempo/espaço para (a) o coordenador(a) pedagógico(a) se reunir com cada docente.	Sim ( )	Não ( )
ao considerar a importância da troca de ideias com eles, a fim de estimulá-los e lembrá-los de que formam uma equipe.	Sim ( )	Não ( )
desenvolvendo atividade(s) para eles se envolverem com o estabelecimento de ensino.	Sim ( )	Não ( )
No último ano, os professores engajaram-se		
nos encontros pedagógicos promovidos pela escola, para garantir o envolvimento e participação de todos os sujeitos, de forma a reforçar o pertencimento profissional e o compromisso com a agenda coletiva.	Sim ( )	Não ( )
nos debates acerca da melhoria do trabalho escolar.	Sim ( )	Não ( )
assumindo protagonismo e autonomia na condução do trabalho pedagógico.	Sim ( )	Não ( )
no planejamento de aulas e atividades, na elaboração de projetos de trabalho e na pontualidade em relação às devolutivas aos estudantes das atividades propostas ao longo do ano.	Sim ( )	Não ( )

## PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES

<b>Avalie os itens relacionados às formas de engajamento e à natureza da participação dos(as) professores(as) no último ano:</b>		
O Conselho de Classe		
se reuniu três ou mais vezes no último ano.	Sim ( )	Não ( )
se reuniu duas vezes no último ano.	Sim ( )	Não ( )
se reuniu uma vez no último ano.	Sim ( )	Não ( )
existe conselho, mas não fez reuniões no último ano.	Sim ( )	Não ( )
Em relação ao Conselho de Classe, no último ano debateu-se sobre		
apenas o desempenho dos estudantes.	Sim ( )	Não ( )
a elaboração do Projeto Político Pedagógico.	Sim ( )	Não ( )
ações pedagógicas, administrativas e financeiras.		
No último ano, o(a) professor(a) da escola encontrou espaço para desenvolver sua habilidade profissional		
em encontro de troca de experiências/estratégias pedagógicas organizados por ano escolar ou disciplina.	Sim ( )	Não ( )
através de atividades inovadoras.	Sim ( )	Não ( )
em atividades extracurriculares.	Sim ( )	Não ( )
participando de decisões sobre o seu trabalho.	Sim ( )	Não ( )
na sala de aula.	Sim ( )	Não ( )

## HORAS-AULAS E ASSIDUIDADE DO CORPO DOCENTE

<b>Avalie itens relacionados às horas-aulas efetivas e à assiduidade do(a) professor(a):</b>		
Esta escola está com dificuldades de cumprir semanalmente as horas-aulas efetivas conforme a legislação educacional vigente?	Sim ( )	Não ( )
Esta escola tem nível baixo de assiduidade?	Sim ( )	Não ( )
Esta escola tem nível médio de assiduidade?	Sim ( )	Não ( )
Esta escola tem nível alto de assiduidade?	Sim ( )	Não ( )
Esta escola tem medidas de controle da assiduidade?	Sim ( )	Não ( )
Esta escola avalia pouco a assiduidade?	Sim ( )	Não ( )
Esta escola está satisfeita com a assiduidade?	Sim ( )	Não ( )

## LEVANTAMENTO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO ÚLTIMO ANO

<b>Quais ações voltadas para o fortalecimento do trabalho coletivo foram desenvolvidas no último ano? (Listar as ações)</b>

<b>Quais ações para favorecer a participação e o engajamento dos professores foram desenvolvidas no último ano? (Listar as ações)</b>

<b>Quais ações para evitar ou reduzir o absenteísmo dos profissionais da escola foram desenvolvidas no último ano? (Listar as ações)</b>

## ANEXO 2 – FORMULÁRIO DE REGISTRO DE DADOS

Nome da escola
Endereço
Diretor(a) responsável
Telefone da unidade
E-mail institucional

>> No decorrer da reunião com os professores, o(a) especialista deverá registrar as propostas de ações apresentadas pelo grupo.

PROPOSTAS DE APERFEIÇOAMENTO PARA AS AÇÕES DESENVOLVIDAS  
NO ÚLTIMO ANO

<b>Propostas de aperfeiçoamento das ações voltadas para o fortalecimento do trabalho coletivo desenvolvidas no último ano:</b>

<b>Propostas de aperfeiçoamento das ações para favorecer a participação e o engajamento dos professores desenvolvidas no último ano:</b>

<b>Propostas de aperfeiçoamento das ações para evitar ou reduzir o absenteísmo dos profissionais da escola desenvolvidas no último ano:</b>

PROPOSTAS DE NOVAS AÇÕES QUE VISEM AO FORTALECIMENTO DO TRABALHO COLETIVO E AO ENGAJAMENTO DOS PROFESSORES.

<b>Propostas de novas ações voltadas para o fortalecimento do trabalho coletivo:</b>

<b>Propostas de novas ações para favorecer a participação e o engajamento dos professores:</b>

<b>Propostas de novas ações para evitar ou reduzir o absenteísmo dos profissionais da escola:</b>

### ANEXO 3- FORMULÁRIO DE ANÁLISE DE DADOS

Nome da escola
Endereço
Diretor(a) responsável
Telefone da unidade
E-mail institucional

<b>Liste as propostas consideradas mais relevantes para a síntese da Avaliação Interna:</b>

## Anexo H– Formulários do Itinerário 9

### ANEXO 1 – FORMULÁRIO DE LEVANTAMENTO DE DADOS

Nome da escola
Endereço
Diretor(a) responsável
Telefone da unidade
E-mail institucional

### GESTÃO DA INFORMAÇÃO SOBRE O ESTUDANTE E SUA FAMÍLIA

<b>Esta escola se informa a respeito do estudante e sua família por meio de:</b>		
Sistema de gestão de informações, fornecido pela Secretaria de Educação.	Sim ( )	Não ( )
Ficha de matrícula.	Sim ( )	Não ( )
Formulário padrão desenvolvido pela própria escola e controlado por um profissional da gestão.	Sim ( )	Não ( )
Informalmente e não há organização das informações.	Sim ( )	Não ( )

### PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA

<b>Sobre a participação dos pais/responsáveis pedagógicos dos estudantes desta escola:</b>		
Os pais/responsáveis pedagógicos dos estudantes são muito presentes na escola.	Sim ( )	Não ( )
Os pais/responsáveis pedagógicos dos estudantes participam das reuniões de pais.	Sim ( )	Não ( )
Os pais/responsáveis pedagógicos dos estudantes comparecem à escola sempre que chamados.	Sim ( )	Não ( )
Os pais/responsáveis pedagógicos dos estudantes colaboram com atividades como mutirões ou festas da escola quando chamados.	Sim ( )	Não ( )
Os pais/responsáveis pedagógicos dos estudantes propõem ações para a melhoria em geral da escola.	Sim ( )	Não ( )
Os pais/responsáveis pedagógicos dos estudantes se interessam em saber sobre o desempenho dos seus filhos, por meio de conversas periódicas com professores(as) e gestores(as) escolares.	Sim ( )	Não ( )

## INSTITUIÇÕES E AGÊNCIAS SOCIAIS

<b>Indique a existência ou ausência de Instituições e agências sociais listadas abaixo e se a escola tem alguma relação com elas:</b>		
No entorno desta escola		
Há universidade?	Sim ( )	Não ( )
A escola desenvolveu no último ano algum programa/ atividade em parceria com ela?	Sim ( )	Não ( )
Há posto de saúde?	Sim ( )	Não ( )
A escola desenvolveu no último ano algum programa/ atividade em parceria com ele?	Sim ( )	Não ( )
Há posto policial?	Sim ( )	Não ( )
A escola desenvolveu no último ano algum programa/ atividade em parceria com ele?	Sim ( )	Não ( )
Há ONG(s)?	Sim ( )	Não ( )
A escola desenvolveu no último ano algum programa/ atividade em parceria com ela(s)?	Sim ( )	Não ( )
Há centro cultural?	Sim ( )	Não ( )
A escola desenvolveu no último ano algum programa/ atividade em parceria com ele?	Sim ( )	Não ( )
Há centro esportivo?	Sim ( )	Não ( )
A escola desenvolveu no último ano algum programa/ atividade em parceria com ele?	Sim ( )	Não ( )
Há clube?	Sim ( )	Não ( )
A escola desenvolveu no último ano algum programa/ atividade em parceria com ele?	Sim ( )	Não ( )
Há igreja?	Sim ( )	Não ( )
A escola desenvolveu no último ano algum programa/ atividade em parceria com ela?	Sim ( )	Não ( )
Há associação de moradores?	Sim ( )	Não ( )
A escola desenvolveu no último ano algum programa/ atividade em parceria com ela?	Sim ( )	Não ( )
Há empresa?	Sim ( )	Não ( )
A escola desenvolveu no último ano algum programa/ atividade em parceria com ela?	Sim ( )	Não ( )

## CONSELHO TUTELAR

<b>Avalie a relação da escola com o Conselho Tutelar:</b>		
Sobre o Conselho Tutelar		
A escola conhece o Conselho Tutelar da sua região?	Sim ( )	Não ( )
A escola buscou orientação/ ajuda do Conselho Tutelar da sua região no último ano, no caso de violação ao direito da criança/adolescente?	Sim ( )	Não ( )
O(s) conselheiro(s) tutelar(es) mantiveram contato com a escola no último ano?	Sim ( )	Não ( )
A escola acionou o Conselho Tutelar em assuntos relacionados à infrequência ou evasão escolar no último ano?	Sim ( )	Não ( )

## LEVANTAMENTO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO ÚLTIMO ANO

<b>Quais ações relacionadas à gestão da Informação sobre o estudante e sua família foram desenvolvidas no último ano? (Listar as ações)</b>

**Quais ações relacionadas à participação da família foram desenvolvidas no último ano? (Listar as ações)**


**Quais ações voltadas para o estabelecimento de parceria com as instituições localizadas no entorno da escola foram desenvolvidas no último ano? (Listar as ações)**


## ANEXO 2 – FORMULÁRIO DE REGISTRO DE DADOS

Nome da escola
Endereço
Diretor(a) responsável
Telefone da unidade
E-mail institucional

## PROPOSTAS DE APERFEIÇOAMENTO PARA AS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO ÚLTIMO ANO

**Propostas de aperfeiçoamento das ações de melhoria da gestão da informação sobre o estudante e sua família desenvolvidas no último ano**


**Propostas de aperfeiçoamento das ações de incentivo à participação da família do estudante na escola desenvolvidas no último ano**


**Propostas de aperfeiçoamento das ações de estabelecimento de parceria com as instituições localizadas no entorno da escola desenvolvidas no último ano**


PROPOSTAS DE NOVAS AÇÕES DE PARCERIA ENTRE A ESCOLA, A FAMÍLIA E A COMUNIDADE

**Propostas de novas ações de melhoria da gestão da Informação sobre o estudante e sua família**


**Propostas de novas ações de incentivo à participação da família do estudante na escola**


**Propostas de novas ações de estabelecimento de parceria com as instituições localizadas no entorno da escola**


## ANEXO 3- FORMULÁRIO DE ANÁLISE DE DADOS

Nome da escola
Endereço
Diretor(a) responsável
Telefone da unidade
E-mail institucional

**Liste as propostas consideradas mais relevantes para a síntese da Avaliação Interna:**


### Anexo I– Formulários do Itinerário 10

#### Matriz de Avaliação Interna e Recomendações

Escola:		Diretor(a):	
Data:		Especialista:	
<b>Seção da Sistematização da Avaliação Interna</b>	<b>Questões Identificadas</b>	<b>Recomendação</b>	

Eixo 1. Direito à aprendizagem		
Itinerário 2. Sensibilização para a Articulação entre a Avaliação Externa e a Avaliação Interna		
Itinerário 3. Análise de Desempenho dos Estudantes		
Itinerário 4. Análise de Rendimento e Frequência dos Estudantes		
Itinerário 5. Análise dos Percentuais de Acerto por Descritor		

Eixo 2. Gestão democrática e participativa		
Itinerário 6. Ambiente de Aprendizagem: Percepções sobre o Impacto da Violência nas Expectativas de Aprendizagem		
Itinerário 7. Ambiente Participativo		
Eixo 3. Fortalecimento do trabalho coletivo		
Itinerário 8. Engajamento e Participação dos Professores		
Eixo 4. Relação da escola com a comunidade		
Itinerário 9. Relações Interinstitucionais: Família, Comunidade e Sociedade		

## Anexo J– Formulários do Itinerário 11

### FORMULÁRIO DE DEFINIÇÃO DE PRIORIDADES

Escola:		Diretor(a):
Data:		Especialista:
Definição de Prioridades		
Prioridade	Eixo 1	
Prioridade -	Eixo 2	
Prioridade	Eixo 3	
Prioridade	Eixo 4	

## Anexo K– Formulários do Itinerário 12

### FORMULÁRIO DE DEFINIÇÃO DE AÇÕES

Definição de Ações				
Escola:		Data:	Diretor(a):	
<b>Prioridade 1 – Eixo __</b>	<b>Profissionais envolvidos</b>	<b>Ação 1</b>		
		O que será feito?	Por que será feito?	Como será feito?
<b>Prioridade 2 – Eixo __</b>	<b>Profissionais envolvidos</b>	<b>Ação 2</b>		
		O que será feito?	Por que será feito?	Como será feito?
<b>Prioridade 3 – Eixo __</b>	<b>Profissionais envolvidos</b>	<b>Ação 3</b>		
		O que será feito?	Por que será feito?	Como será feito?
<b>Prioridade 4 – Eixo __</b>	<b>Profissionais envolvidos</b>	<b>Ação 4</b>		
		O que será feito?	Por que será feito?	Como será feito?

## Anexo L– Formulários do Itinerário 13

### MATRIZ DE AÇÕES

Matriz de Ações					
Escola:		Data:		Diretor(a):	
Decisões de Execução					
Prioridade – Eixo 1	O que será feito?	Por que será feito?	Como será feito?	Quando será feito?	Por quem será feito?
Decisões de Execução					
Prioridade – Eixo 2	O que será feito?	Por que será feito?	Como será feito?	Quando será feito?	Por quem será feito?
Decisões de Execução					
Prioridade – Eixo 3	O que será feito?	Por que será feito?	Como será feito?	Quando será feito?	Por quem será feito?

Decisões de Execução					
Prioridade – Eixo 4	O que será feito?	Por que será feito?	Como será feito?	Quando será feito?	Por quem será feito?

### Anexo M– Formulários do Itinerário 14

#### ANEXO 1

#### Formulário de Consolidação de Ações

Nome da Ação							
Descrição da Ação							
Prioridade:							
Etapas	Tarefas	Participantes	Início	Fim	Recursos da escola	Apoio da rede e/ou de programas federais	Resultados esperados
Preparação							
Execução							
Avaliação							

## ANEXO 2

## Formulário de Divulgação do Plano de Ação

PLANO DE AÇÃO	
Escola:	
Diretor(a):	Especialista(a) pedagógico(a):
Ação Eixo 1	
Objetivos	
Resultados esperados	
Prazo	
Atribuições da escola	
Atribuições da rede de ensino/ Secretaria de Educação	
Ação Eixo 2	
Objetivos	
Resultados esperados	
Prazo	
Atribuições da escola	
Atribuições da rede de ensino/ Secretaria de Educação	

Ação Eixo 3
Objetivos
Resultados esperados
Prazo
Atribuições da escola
Atribuições da rede de ensino/ Secretaria de Educação

Ação Eixo 4
Objetivos
Resultados esperados
Prazo
Atribuições da escola
Atribuições da rede de ensino/ Secretaria de Educação





## ANEXO 2

Quadro de Correção de Rumos da Avaliação do Plano de Ação (Parcial ou Final)

Ação:						
Tipo de avaliação	Instrumento	Indicador de avaliação	Resultados Esperados	Resultados obtidos	Atividades de Correção de Rumos	Responsável pela Correção de Rumos