

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

ANDRÉA PORTO RIBEIRO

**AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E SUA RELAÇÃO COM A QUALIDADE
DA EDUCAÇÃO: caminhos percorridos por um Colégio de Aplicação Federal**

UBERLÂNDIA
2023

ANDRÉA PORTO RIBEIRO

**AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E SUA RELAÇÃO COM A QUALIDADE
DA EDUCAÇÃO: caminhos percorridos por um Colégio de Aplicação Federal**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Olenir Maria Mendes.

**UBERLÂNDIA
2023**

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

- R484a
2023
- Ribeiro, Andréa Porto, 1990-
As avaliações em larga escala e sua relação com a qualidade da educação [recurso eletrônico] :caminhos percorridos por um Colégio de Aplicação Federal / Andréa Porto Ribeiro. - 2023.
- Orientadora: Olenir Maria Mendes.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2023.8056>
Inclui bibliografia.
1. Educação. I. Mendes, Olenir Maria, 1967-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário - CRB-6/3408

ANDREA PORTO RIBEIRO

**AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E SUA RELAÇÃO COM A QUALIDADE
DA EDUCAÇÃO: caminhos percorridos por um Colégio de Aplicação Federal**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Olenir Maria Mendes.

Uberlândia, 02 de junho de 2023.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Olenir Maria Mendes (Orientadora)

Profa. Dra. Gercina Santana Novais (UNIUBE)

Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna (UNESP)

Profa. Dra. Leonice Matilde Richter (UFU)

Profa. Dra. Lucia de Fátima Valente (UFU)



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 19/2023/362, PPGED				
Data:	Dois de junho de dois mil e vinte e três	Hora de início:	[14:00]	Hora de encerramento:	[17:47]
Matrícula do Discente:	11913EDU006				
Nome do Discente:	ANDRÉA PORTO RIBEIRO				
Título do Trabalho:	"AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E SUA RELAÇÃO COM A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: caminhos percorridos por um Colégio de Aplicação Federal"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Avaliação formativa e Pesquisa Participante: construção coletiva de novas práticas"				

Reuniu-se, através da plataforma Microsoft Teams, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professoras Doutoradas: Gercina Santana Novais - UNIUBE; Regiane Helena Bertagna - UNESP; Leonice Matilde Richter - UFU; Lucia de Fatima Valente - UFU e Olenir Maria Mendes - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidenta da mesa, Dra. Olenir Maria Mendes, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidenta concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

[A/]provada.

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

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 **Olenir Maria Mendes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 02/06/2023, às 18:04, 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 **Regiane Helena Bertagna, Usuário Externo**, em 05/06/2023, às 14:11, 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 **Leonice Matilde Richter, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/06/2023, às 16:47, 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 **Gercina Santana Novais, Usuário Externo**, em 14/06/2023, às 15:51, 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 16/06/2023, às 15:06, 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, informando o código verificador **4541918** e o código CRC **EE56C5A0**.

Dedico este trabalho à escola pública brasileira e a todos/as educadores/as que, envolvidos/as com os/as estudantes, desenvolvem ações educativas comprometidas com a qualidade social da educação.

Aos meu pais – José e Helena – meu amor e eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá.
(Caminhos do coração – Gonzaguinha)*

Agradeço a Deus por me fortalecer e estar presente em minha vida nos pequenos detalhes.

Agradeço às muitas pessoas que colaboraram com a construção desse trabalho. Essa diferente gente que, direta ou indiretamente, contribuiu com meu percurso investigativo e cujos nomes não conseguirei citar neste breve agradecimento, sintam-se representadas.

Agradeço à minha família, minha mãe Helena, meu pai José e meus irmãos Priscilla e Wagner pelo apoio permanente em tudo que me proponho fazer. Obrigada pelo amor, confiança, acolhimento, paciência e compreensão durante este período de trabalho intenso.

Agradeço à minha querida orientadora Olenir pela parceria, dedicação, acolhimento, rigorosidade e provocações que fomentaram meu processo formativo. Obrigada por estar junto nesse processo de pesquisa, mas também por não se omitir frente a outras lutas sociais necessárias para tornar esse mundo melhor.

Agradeço às professoras Gercina, Leonice, Lúcia e Regiane por aceitarem o convite para composição da minha banca de defesa de Doutorado e, também, pela disposição cuidadosa e afetuosa em cada contribuição compartilhada.

Agradeço aos participantes dessa pesquisa, sem a contribuição de cada um/a esse trabalho não seria possível. Obrigada a toda comunidade Eseba.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepae) pelo espaço-tempo de aprendizagem proporcionado a mim e a tanta gente que o constitui.

Agradeço ao nosso grupo de estudos e pesquisas da pós-graduação vinculado ao Gepae, formado por mim, Olenir, Adriana, Marilene, Alessandra, Clarice, Fernanda, Rafael, Luciana, Sônia, Mavi e Denise, cujos encontros mobilizaram minhas reflexões.

Obrigada à Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), pela oportunidade.

Agradeço as amigas estão comigo nesta e em outras caminhadas, em especial Adriana, Andressa, Emilene, Léa, Joice e Clarice e tantos/as outros/as alegam meus dias; com vocês, o caminho é mais leve e afetuoso.

Obrigada a tanta gente diferente que cruzou meu caminho! Que esse trabalho possa chegar a mais pessoas e contribuir com a educação pública do nosso país.

Ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta constante viagem ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina. (FREIRE, 1983, p. 101).

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado teve como objetivo central analisar a influência das avaliações em larga escala na realidade educativa de um Colégio de Aplicação (CAp) Federal. Por meio da investigação, objetivamos reunir elementos que nos auxiliassem na apreensão das influências do contexto macro em um contexto micro, particular, considerando as especificidades dos processos de ensino e aprendizagem em interface à avaliação na escola participante. Buscamos contribuir com o aprofundamento das reflexões e proposições que se fundamentam nos resultados dos testes padronizados aplicados em larga escala para (re)pensar e construir a educação pública em nosso país. Consideramos que pesquisas sobre a temática constituem arcabouço importante para qualificar o debate sobre o uso dos testes padronizados enquanto política pública para tratar da qualidade ou ausência desta em nossas escolas. Para tanto, nos apoiamos nos escritos de Freitas (2010, 2012, 2018); Sordi (2009); Saul (2015), Almeida e Rios (2002), Bondioli (2012), Dourado, Oliveira e Santos (2007), Fernandes (2009), Afonso (2007, 2014, 2018), dentre outros/as, sobre educação pública, qualidade e avaliações em larga escala. O esforço da pesquisa em tela se alinha à abordagem qualitativa na medida em que buscamos responder aos nossos objetivos no contexto do fenômeno investigado adotando procedimentos descritivos para construção e interpretação dos dados. Nessa direção, analisamos teses e dissertações vinculadas à Capes sobre a temática da avaliação em larga escala e avaliação externa. A busca indicou recorrência de trabalhos sobre a temática na última década, contudo evidenciou a ausência de pesquisas envolvendo CAps e quantitativo reduzido de estudos envolvendo todos os segmentos escolares. O trabalho em campo contemplou diferentes instrumentos para construção dos dados empíricos, os instrumentos foram eleitos tendo em vista a potencialidade destes em fornecer o material necessário para a consecução dos objetivos, assim como permitir a participação de todos os segmentos da comunidade escolar de forma remota tendo em vista o período de distanciamento social ocasionado pela crise sanitária de Covid-19; são eles o questionário, o Grupo Focal (G.F) e a entrevista semiestruturada. Também foram desenvolvidas análises de documentos a respeito da constituição dos CAps no Brasil, do Projeto Político Pedagógico (PPP), legislações e outros que se relacionavam com a escola participante. Os dados obtidos foram organizados conforme a natureza de cada material, orientados pela análise de conteúdo (BARDIN, 2009). Os resultados evidenciaram que as avaliações em larga escala possuem pouca influência no CAp participante. A avaliação adotada pela escola se alinha à perspectiva formativa. Dessa forma, as ações educativas são construídas tendo em vista objetivos mais ampliados, em conformidade com o PPP da unidade. Em nossas análises identificamos a inexistência de consenso sobre a necessidade das avaliações em larga escala, contudo permanece o reconhecimento institucional sobre a existência desses testes. Observamos, nessa linha, que a qualidade da escola para os/as participantes não se restringe à avaliação em larga escala, pois de acordo com diferentes segmentos, esse tipo de avaliação é um retrato parcial da realidade vivenciada. Os dados indicam a presença de elementos centrais e consensuais sobre qualidade da educação que expressam elevado patamar qualitativo negociado pelo coletivo, o que, ao nosso ver, são elementos salutares para construção de escolas com qualidade socialmente referenciada. Estes envolvem as condições concretas de trabalho dos/as profissionais da educação, tais como valorização social e financeira, plano de carreira e formação, assim como a necessidade de um currículo ampliado, democrático e, por isso mesmo, participativo.

Palavras-chave: Avaliação Educacional; Avaliação em larga escala; Avaliação Externa; Colégio de Aplicação; Qualidade da educação.

ABSTRACT

This doctoral research aimed to analyze the influence of large-scale assessments on the educational reality of a Federal Application School (CAp). Through the investigation, we aimed to gather elements that would help us to apprehend the influences of the macro context in a micro context, particularly considering the specificities of the teaching and learning processes in interfaces to the evaluation in the participating school. We seek to contribute to the deepening of reflections and propositions that are based on the results of standardized tests applied on a large scale to (re)think and build public education in our country. We believe that research on the subject constitutes an important framework to qualify the debate on the use of standardized tests as a public policy to address the quality or lack thereof in our schools. For that, we rely on the writings of Freitas (2010, 2012, 2018); Sordi (2009); Saul (2015), Almeida, Rios (2002), Bondioli (2012), Dourado, Oliveira e Santos (2007), Fernandes (2009), Afonso (2007, 2014, 2018) among others, on public education, quality and large-scale assessments. The on-screen research effort aligns with the qualitative approach as we seek to respond to our objectives in the context of the investigated phenomenon by adopting descriptive procedures for constructing and interpreting the data. In this sense, we analyzed theses and dissertations linked to Capes on the subject of large-scale evaluation and external evaluation. The search indicated a recurrence of works on the subject in the last decade, however, it showed the absence of research involving CAps and a reduced number of studies involving all school segments. The field work included different instruments for the construction of empirical data, the instruments were chosen considering their potential to provide the necessary material to achieve the objectives, as well as allowing the participation of all segments of the school community in a remote way, having in view of the period of social distancing caused by the Covid-19 health crisis, they are the questionnaire, the focus group (FG) and the semi-structured interview. Analysis of documents regarding the constitution of CAps in Brazil, the Pedagogical Political Project (PPP), legislation and others that were related to the participating school were also developed. The data obtained were organized according to the nature of each material guided by content analysis (BARDIN, 2009). The results showed that large-scale assessments have little influence on the participant CAp. The evaluation adopted by the school is in line with the formative perspective. In this way, educational actions are built with broader objectives in mind, in accordance with the unit's PPP. In our analyses, we identified the lack of consensus on the need for large-scale assessments, however institutional recognition of the existence of these tests remains. We observe, along these lines, that the quality of the school for the participants is not restricted to large-scale evaluation, because according to different segments, this type of evaluation is a partial picture of the reality experienced. The data indicate the presence of central and consensual elements about the quality of education that express a high qualitative level negotiated by the collective, which in our view are healthy elements for building schools with socially referenced quality. They involve the concrete working conditions of education professionals, such as social and financial valuation, career plan and training. As well as the need for an expanded, democratic and therefore participatory curriculum.

Keywords: Educational Assessment; Large scale assessment; External Assessment; Application College; Quality of education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Níveis da avaliação educacional	59
Figura 2. Processo de normatização do Sistema Nacional de Avaliação	75
Figura 3. Fórmula para cálculo da proficiência Ideb.....	85
Figura 4. Crianças em roda (à direita ano 2019, à esquerda ano 2020)	128
Figura 5. Organograma do CAp	130
Figura 6. Planta baixa dos três pavimentos da unidade escolar	131

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Quantidade de produções por período (2010 a 2021)	48
Gráfico 2. Produções por região (2010 a 2021).....	48
Gráfico 3. Banco de teses da Capes. Metodologia (2010 a 2021).....	50
Gráfico 4. Conhecimento da comunidade escolar sobre o PPP da escola	150
Gráfico 5. Questionário. Cor	155
Gráfico 6. Questionário. Formação – Pós-Graduação	157
Gráfico 7. Questionário. Estado civil	160
Gráfico 8. Questionário. Cor	163
Gráfico 9. Questionário. Faixa etária dos/as estudantes participantes.....	163
Gráfico 10. Anos de ensino dos/as estudantes participantes	164
Gráfico 11. Questionário. Quantidade de estudantes sob responsabilidade dos/as participantes	165
Gráfico 12. Questionário. Ano(s) em que está(ão) matriculados/as estudantes sob a responsabilidade do/a participante.....	166
Gráfico 13. Nível de formação dos/as docentes efetivos/as	191
Gráfico 14. Questionário. Percepção sobre avaliações em larga escala (Saeb) no contexto escolar.....	213
Gráfico 15. Questionário. Conhecimentos avaliados nos testes padronizados (Saeb) para os/as participantes.....	230
Gráfico 16. Tipos de interferência das AEs no trabalho docente	234
Gráfico 17. Questionário Estudantes. Participação dos/as estudantes em AEs.....	241
Gráfico 18. Questionário Estudantes. Percepção dos/as estudantes quando as AEs são realizadas na escola	242

Gráfico 19. Questionário. Compreensão dos/as participantes sobre o cálculo do Ideb.....	250
Gráfico 20. Questionário. Conhecimento dos/as participantes sobre o Ideb da escola	251
Gráfico 21. Questionário. Percepção dos/as participantes sobre os resultados da escola	252
Gráfico 22. Questionário. Trabalho da instituição com os resultados do Ideb.....	255

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Banco de teses da Capes. Número de teses e dissertações agrupadas por assunto/descriptores - 2010 a 2021.....	47
Tabela 2. Questionário. Perfil familiar – quantidade de moradores/as por domicílio incluindo o/a participante	156
Tabela 3. Renda familiar mensal	157
Tabela 4. Servidores/as Técnico-Administrativos da unidade escolar	159
Tabela 5. Técnicas-administrativas da unidade escolar que participaram da pesquisa	160
Tabela 6. Setor de atuação das técnicas-administrativas na unidade escolar	161
Tabela 7. Questionário. Perfil familiar – quantidade de moradores/as por domicílio.....	164
Tabela 8. Questionário. Perfil familiar – quantidade de moradores/as por domicílio incluindo o/a participante	166
Tabela 9. Renda familiar mensal das famílias participantes.....	167
Tabela 10. Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da escola participante..	247

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Enfoques nas pesquisas sobre avaliação externa e avaliação em larga escala	49
Quadro 2. Dissertações e teses sobre avaliação em larga escala/externa – apresentação	51
Quadro 3. Dissertações e teses sobre avaliação em larga escala/externa – detalhamento	52
Quadro 4. Colégios de Aplicação de acordo com Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) e região	111
Quadro 5. Colégios de Aplicação de acordo com IFES e região reconhecidos em 2022	111
Quadro 6. Questionário. O que você mais gosta na escola?	174
Quadro 7. Elementos indispensáveis para uma escola ser considerada de “boa qualidade”	175
Quadro 8. Bloco de questões entrevistas e GFs – Tema: Resultados obtidos pela escola....	253

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Avaliação Externa
AFA	Avaliação Formativa Alternativa
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Andes	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APD	Associação de Pais e Docentes
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAP	Colégio de Aplicação
CAQi	Custo Aluno Qualidade
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
Ceale	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
Cemepe	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CEP/UFU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia
Cepae	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
Colun	Colégio Universitário
Condicap	Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior
Coneseba	Conselho da Escola de Educação Básica
CONDIR	Conselho Diretor
CONGRAD	Conselho de Graduação
CONPEP	Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação
CONSEX	Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis
CONSUN	Conselho Universitário
CPA	Conselho Pedagógico e Administrativo
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CRIARTE	Centro de Educação Infantil
DDHs	Dimensões de Desenvolvimento Humano
DE	Dedicação Exclusiva
Dieese	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos

EaD	Educação a Distância
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
EEBAS	Escola de Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
Eseba	Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia
FACED	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia
FILOPEDH	Grupo de pesquisa de Filosofia, Política, Ética e Direito Humanos
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização
Gepae	Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional
GEPEEI	Grupo de Estudo e Pesquisas em Espaços Educativos Inovadores
GEPHIS	Grupo de Estudos e Pesquisas da Área de História
GPPS	Grupo de Pesquisa em Processos de Significação dos Sujeitos e Espaço Escolar
GF	Grupo Focal
GTs	Grupos de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDO	Lei Orçamentária
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
MEC	Ministério da Educação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
NDC	Núcleo de desenvolvimento da Criança
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil

NEDI	Núcleo de Estudo da Infância
NEI	Núcleo de Educação Infantil
NEPEJA	Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos
NRF	Novo Regime Fiscal
Ocde	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
ONU/FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura
OMS	Organização Mundial de Saúde
OSCs	Organizações da Sociedade Civil
PCCMF	Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PCCMF	Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal
PCCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
PCTP	Planejamento Coletivo de Trabalho Pedagógico
PIB	Produto Interno Bruto
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PL	Partido Liberal
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGED/UFU	Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
Proeja	Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SM	Salário Mínimo
SME/UDI	Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia
THC	Teoria Histórico-cultural

TRI	Teoria de Resposta ao Item
UEIIA	Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo
UEIPTV	Unidade de Educação Infantil Professora Telma Vitoria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Caminhos trilhados: aspectos metodológicos orientadores da pesquisa	34
1.2 A produção científica no Brasil sobre a avaliação em larga escala: caminhos percorridos nos últimos onze anos	44
2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: concepções, perspectivas e contexto histórico e político.....	58
2.1 O alinhamento brasileiro à lógica internacional: As influências do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) na avaliação da educação nacional	67
2.2 A constituição da avaliação em larga escala no Brasil sob a lógica globalizada	72
2.3 A discussão sobre qualidade: apropriações discursivas a favor de diferentes interesses	97
3 COMPOSIÇÕES ESCOLARES: a educação básica na rede pública federal.....	102
3.1 Os colégios de aplicação das instituições federais de ensino superior.....	103
3.2 De escola-benefício a Colégio de Aplicação: caminhos (tr)ilhados	124
3.3 Participantes da pesquisa.....	151
3.3.1 Caracterização dos e das profissionais atuantes na escola	152
3.3.2 Caracterização da comunidade atendida: Estudantes e famílias	161
4 A REPERCUSSÃO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E SUA RELAÇÃO COM A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	169
4.1 A construção da qualidade no CAp: elementos indispensáveis segundo os/as participantes	170
4.1.1 Qualidade: uma construção coletiva e participativa.....	194
4.1.2 A aprendizagem e sua avaliação na composição da qualidade da escola	203
5 AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA PARA O CAp	210
5.1 Os limites da apropriação das avaliações em larga escala: fragilidades e possibilidades da política pública no contexto local	213
5.2 Os conhecimentos contemplados nas AEs e a formação eleita pela escola	229
5.3 A interferência das AEs no trabalho educativo e o processo de ser responsabilizado ...	233
5.4 Percepções do segmento estudantil na participação em AEs.....	241
6 PERCEPÇÃO SOBRE OS RESULTADOS DA ESCOLA NO IDEB	245
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	270
REFERÊNCIAS.....	282
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DOCENTES.....	302

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO TÉCNICAS-ADMINISTRATIVAS.....	308
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ESTUDANTES	314
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO FAMÍLIAS.....	319
APÊNDICE E – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL	324

1 INTRODUÇÃO

Achei uma boa definição das minhas intenções, do que eu gostaria de fazer escrevendo, de ser capaz de olhar o que não se olha, mas que merece ser olhado, as pequenas coisas da gente anônima, esse micromundo onde eu acredito que se alimenta de verdade a grandeza do universo e ao mesmo tempo ser capaz de contemplar o universo, através do buraco da fechadura, a partir das pequenas coisas ser capaz de olhar as grandes, os grandes mistérios da vida, o mistério da dor humana, mas também o mistério da persistência humana nesta mania, às vezes inexplicável de lutar por um mundo que seja a casa de todos e não a casa de pouquinhos e o inferno da maioria. (GALEANO, 2009, s/p).

Motivadas pela capacidade sensível e na tentativa de compreender o mundo como poetizado por Galeano, aquele que tem um olho no microscópio e o outro no telescópio, de tentar enxergar através da fechadura, a fim de olhar o que não é olhado e, nesse entrelaçamento, valorizar as (in)significâncias que são tecidas e dão sentido à vida, propomos envidar esforços para analisar a influência das avaliações externas na realidade educativa de uma unidade escolar de educação básica.

Trata-se, portanto, de reunir elementos que nos auxiliem na apreensão das influências do contexto macro em um contexto particular (micro), considerando as especificidades que constituem os processos educativos, em interface à avaliação em larga escala.

Buscamos, dessa forma, contribuir com o aprofundamento das reflexões e proposições que se fundamentam nos resultados dos testes padronizados aplicados em larga escala para (re)pensar e construir a educação pública em nosso país. Consideramos que pesquisas sobre a temática constituem arcabouço importante para qualificar o debate sobre o uso dos testes padronizados enquanto política pública para verificar a qualidade – ou falta dela – em nossas escolas.

A avaliação das e para as aprendizagens, avaliação institucional e avaliação em larga escala, ganharam ênfase nas pesquisas educacionais nos últimos anos (BONAMINO; SOUSA, 2012, FREITAS *et al.*, 2009). Avaliar é uma ação intrínseca do ser humano, está presente em nosso dia a dia, em tarefas cotidianas e em momentos mais sistematizados, como nas três modalidades de avaliação citadas acima. A respeito da avaliação no âmbito geral das nossas vidas, Luckesi (2018) afirma:

Não existe, dessa forma, ato humano, simples ou complexo, que não seja precedido por um ato avaliativo, ocorra de modo intencional e consciente ou

de modo comum e habitual. Como não existe nada que nos cerque que não seja objeto de um juízo axiológico (avaliativo) de nossa parte. (LUCKESI, 2018, p. 26).

Não existe, portanto, uma relação humana alheia ao estabelecimento de um juízo, de uma apreciação avaliativa, desenvolvida de acordo com a compreensão de mundo de cada sujeito:

Epistemologicamente, o ato de avaliar é um ato de investigar a qualidade da realidade, fato que implica conhecimento, seja ele adquirido pelos recursos do senso comum ou em decorrência do uso de procedimentos metodologicamente consistentes, encerrando-se no momento em que revela a qualidade da realidade. (LUCKESI, 2018, p. 27).

Por meio dessas práticas investigativas avaliativas desvelamos a realidade e possibilitamos o atendimento de nossas necessidades imediatas, contudo, “as avaliações praticadas de modo intencional e consciente nos permitem tomar decisões fundamentais para nós e para os outros” (LUCKESI, 2018, p. 26), e é neste último campo que a avaliação educacional – das e para as aprendizagens, institucional e em larga escala – se situa.

O ato de avaliar é amplamente conhecido e, muitas vezes, criticado pelas redes escolares, seja no Brasil, seja em outros países. Constitui-se como ação intencional, entretanto, essa intencionalidade nem sempre caminha no sentido da promoção das aprendizagens e, portanto, da melhoria da qualidade da escola:

Os sistemas educacionais estão organizados com base em culturas de avaliação diferentes. Uns desenvolveram uma cultura assentada na concepção de que o propósito primordial da avaliação é o de melhorar as aprendizagens, ajudar alunos a superar suas dificuldades, uma cultura que parte do elementar princípio de que todas as crianças e jovens podem aprender. A ênfase situa-se claramente na avaliação formativa, destinada a melhorar e regular sistemática e deliberadamente o ensino e a aprendizagem. Outros baseiam-se mais na concepção de que o principal propósito da avaliação é o de classificar, certificar, aceitando que há alunos que não podem aprender, desenvolvendo uma cultura cujos resultados estão em geral associados à desmoralização, à repetência e ao abandono escolar de milhares de crianças e jovens. Neste caso, o sistema educacional está globalmente orientado para a prática quase exclusiva da avaliação somativa, que praticamente se limita a apreciar resultados evidenciados pelos alunos tendo em vista a atribuição de classificações. (FERNANDES, 2009, p. 29-30).

Fernandes (2009) acrescenta que há sistemas que procuram compatibilizar as duas visões, formativa e somativa, mas que, para além disso, existe de modo geral um descontentamento quanto à função da avaliação, tanto em nível da sala de aula, quanto no nível da avaliação em larga escala.

Sabemos que é necessário e recorrente o debate sobre as avaliações em larga escala. As pesquisas revelam elementos complexos e dinâmicos que se alteram de acordo com determinações concretas e simbólicas, cujas produções interferem na realidade histórica em que vivemos (BONAMINO; SOUSA, 2012; BONAMINO, 2016). Dessa forma, o objetivo traçado neste trabalho, analisar a repercussão das avaliações externas no contexto de uma escola de Educação Básica exige o alinhamento entre as condições concretas e simbólicas, locais e globais em que o fenômeno educativo se realiza.

A tarefa apresentada é complexa, ainda mais quando consideramos os acontecimentos na esfera política que golpearam fortemente a Educação, tais como: o congelamento dos investimentos em Educação por mais de vinte anos, por meio da Emenda Constitucional nº 95, que estipulou o teto de gastos públicos cujo formato contribuiu para que os serviços essenciais definham paulatinamente com a escassez dos recursos; a implantação da terceirização das atividades fins¹; a contrarreforma do Ensino Médio² (RAMOS; FRIGOTTO, 2017); a aprovação da Lei Orçamentária (LDO nº 13.473, de 8 de agosto de 2017), sancionada com vetos de prioridade para as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), especialmente o Custo Aluno Qualidade (CAQi), determinando investimento mínimo em Educação, a implementação até 2020 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Educação Básica e Ensino Fundamental, cujo texto é objeto de inúmeras críticas por apresentar uma visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano³; e a Reforma da Previdência aprovada em 2019, cujas alterações interferem diretamente nos direitos dos/as trabalhadores/as.

O conjunto das ações aqui destacadas se deram em uma fase de dificuldades democráticas e de avanço do neoconservadorismo no Brasil, compreendendo o período após o

¹ A terceirização está no Brasil há muito tempo, mas com a aprovação da Lei nº. 13.429 de 2017 foi legalizada a intermediação da mão de obra atingindo as atividades fins, estabelecendo, portanto, um obstáculo entre capital e trabalho.

² A contrarreforma foi instituída por meio de Medida Provisória e depois convertida em Lei - nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017 – atende a agenda global neoliberal. Desconsidera os aspectos estruturais das escolas públicas, estabelece um currículo estrito e aligeirado, formatado para formação da mão de obra, acentua as desigualdades e em nada contribui para a melhoria da qualidade da educação.

³ A base para Educação Infantil e Ensino Fundamental antecipa a idade máxima para alfabetização e invisibiliza temas como identidade de gênero, orientação sexual. Seguindo a tônica da base do Ensino Médio adota um currículo minimalista (PINA; GAMA, 2020).

golpe parlamentar de 2016, durante o governo de Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), até o governo de Jair Messias Bolsonaro – Partido Liberal (PL).

Além de todos esses elementos, destacamos a situação da pandemia do novo coronavírus⁴ (Covid-19) que impôs novas formas de conviver em sociedade. Em todo mundo o contato social foi restringido e diversos países lidaram diariamente, no decorrer de 2020 e 2021, com o aumento do número de infectados/as e de mortes:

Tempos insólitos... Tempos pandêmicos.... Parece sensato aceitar que a pandemia impactou profundamente nossas vidas em diferentes âmbitos. Como cidadãos assistimos, assustados e com muita dor, o expressivo crescimento do número de vidas humanas ceifadas por uma doença ainda não compreendida e tentamos aceitar nossa impotência pessoal de conviver com encaminhamentos dissonantes e, por vezes, polêmicos decididos por diferentes autoridades. De uma hora para outra passamos a nos interessar pela leitura de gráficos, ávidos por constatar a presença da curva descendente, mesmo que ainda longe da esperada base zero, capaz de nos devolver a esperança de retorno a uma suposta normalidade. (SORDI; ALMEIDA; TOMAZ, 2021, p. 353-354).

Esta pesquisa se desenvolveu neste contexto instável, atravessado não só pelas cenário político estabelecido no Brasil, impulsionado após o golpe contra a presidente Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT), efetivado em 2016 durante o segundo mandato da presidente eleita⁵, mas também pela crise global imposta pelo coronavírus:

Em 11 de março de 2020, menos de três meses depois de o mundo tomar conhecimento dos primeiros casos de uma síndrome gripal com evolução para Síndrome Respiratória Aguda Grave na cidade de Wuhan, na China, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou que estávamos vivendo uma pandemia global de covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-CoV-2) (...) A pandemia tem revelado a fragilidade de sistemas de saúde ao redor do mundo – e o colapso em muitos deles – pela alta demanda por atendimento de altas complexidade e densidade tecnológica, mesmo em países ricos e com sistemas públicos de saúde bem estruturados. (COUTO, BARBIERI, MATOS, 2021, p. 2).

⁴ A pandemia de coronavírus, detectada após um surto na China em 2019, é assim definida pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS): “Os coronavírus (CoV) são uma ampla família de vírus que podem causar uma variedade de condições, do resfriado comum a doenças mais graves, como a síndrome respiratória do Oriente Médio (MERS-CoV) e a síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV)” (OPAS, 2022, s/p).

⁵ O Governo Dilma Rousseff do PT compreende dois mandatos via eleições diretas, refere-se ao período de 2011 a 2016. Pela primeira vez na história do Brasil uma mulher ocupou o cargo de presidente do país.

A nova realidade escancarou diversas mazelas sociais, o agravamento diante da crise está imbricado de problemas sociais já vivenciados em todo mundo. Santos (2020, p. 5) nos lembra que “à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro –, o mundo tem vivido em permanente estado de crise”.

No Brasil, em decorrência da Covid-19, foram registrados recordes diários de perdas de vidas e as ações governamentais não deram conta das necessidades impostas; além disso, o presidente em exercício no período de 2019 a 2022, Jair Messias Bolsonaro (PL), minimizou a gravidade da pandemia, colocando muitos/as brasileiros/as em risco de vida, de forma que a saúde foi negligenciada a partir de um discurso sem nenhum fundamento científico.

Camargo (2021) corrobora com a descrição do descaso no tratamento da pandemia pelo líder do executivo:

(...) Jair Bolsonaro, se comporta em relação a pandemia de uma forma totalmente irresponsável. Além de desobedecer às instruções da Organização Mundial de Saúde – OMS, estimulando aglomerações, não usando máscara protetiva e desconsiderando os resultados alcançados pela ciência, ainda trata o problema com ironia, de forma grosseira e desrespeitosa em relação às vítimas e seus familiares. Eis algumas das suas falas ao referir-se à pandemia: “Alguns vão morrer? Vão, ué, lamento. É a vida. Você não pode parar uma fábrica de automóveis porque há mortes nas estradas todos os anos” (entrevista à imprensa no dia 27/03/2020); “O brasileiro tem de ser estudado, não pega nada. O cara pula em esgoto, sai, mergulha e não acontece nada.” (Em 26/03/2020); “Eu não sou coveiro, tá certo?” (Em 20/04/2020, quando lhe foi perguntado sobre o crescimento do número de mortes no Brasil); “Tudo agora é pandemia, tem que acabar com esse negócio, pô. Lamento os mortos, lamento. Todos nós vamos morrer um dia, aqui todo mundo vai morrer. Não adianta fugir disso, fugir da realidade. Tem que deixar de ser um país de maricas” (em 10/11/2020, em cerimônia no Palácio do Planalto). (CAMARGO, 2021, p. 25-26).

Observamos a ausência de ações efetivas para cuidar da população, pois de acordo com a Câmara do Deputados o governo utilizou em 2020 apenas 39% dos recursos destinados ao combate da pandemia de Covid-19. Vários países foram epicentros da doença⁶, sendo que a alta transmissibilidade da Covid-19 aliada à ineficácia da gestão federal conduziu o país ao caos:

⁶ De acordo com dados obtidos na página da Opas, o número de casos e óbitos oscilaram, sendo que as curvas de contaminação tornaram diferentes países epicentros da Covid-19 de 2019 a 2021 – período de maior gravidade da pandemia. Países como China, Itália e Estados Unidos são alguns exemplos de países que ocuparam essa classificação (OPAS, 2022).

No final de dezembro de 2021, mais de 5,4 milhões de mortes haviam sido atribuídas à pandemia de COVID-19 no mundo. Esse contexto se torna ainda mais dramático quando consideramos outras centenas de milhares de mortes indiretas associadas à COVID-19. O Brasil é o segundo país com maior número de óbitos e, embora seja responsável por menos de 3% da população mundial, os mais de 619 mil óbitos registrados até o fim de dezembro de 2021 respondem por praticamente 12% das mortes diretas registradas. (ORELLANA *et al.*, 2022, p. 2).

Os esforços para redução da transmissão da Covid-19, como higienização das mãos, uso de máscaras e distanciamento social, foram primordiais para redução de infectados e mortes, mas somente a vacina conseguiu de fato frear a devastação à vida provocada pelo vírus. De acordo com Araújo e Fernandes (2022), análises estatísticas indicam uma redução de 96,44% nas mortes causadas pela Covid-19 após o início da vacinação.

A condução da pandemia foi objeto de Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI). A CPI da Pandemia buscou investigar ações e omissões do governo Bolsonaro (PL) e a destinação de verbas da União para estados e municípios no enfrentamento ao coronavírus.

A situação caótica vivenciada no Brasil pode ser acessada na leitura do Relatório Final da CPI da Pandemia (BRASIL, 2021c), o qual destacou morosidade na negociação das vacinas, processo em que se verificou a intenção de ganhos pessoais por meio de propina, ações delituosas como licitações com manipulação de “preços unitários com o intuito de aumentar demasiadamente o valor do contrato, mediante termos aditivos, em prejuízo ao erário” (BRASIL, 2021c, p. 445-446), bem como compra e indicação de medicação ineficaz para o tratamento da Covid, como a cloroquina. Nas palavras de Saviani e Galvão (2021, p. 37): “O governo Bolsonaro não apenas foi omisso e irresponsável, como pode ser classificado como genocida”.

A pandemia “vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita” (SANTOS, 2020, p. 6); segundo a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (ONU/FAO), a insegurança alimentar foi ampliada com a pandemia de Covid-19, porque a instabilidade econômica acirrou as dificuldades para as pessoas mais pobres. Assim, cresceu não só a crise alimentar que afeta bilhões de pessoas, mas também outras mazelas, como a falta de emprego e moradia; há, dessa forma, a exacerbação da desigualdade social em todo o mundo.

Sabemos que a situação de aumento da fome em nosso país antecede a crise sanitária instalada em 2020, contudo a pandemia escancarou as assimetrias sociais. Dados do Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresentam que a elevação do quantitativo de pessoas que passam fome subiu cerca de 3 milhões nos últimos cinco anos, o apontamento foi realizado entre junho de 2017 e julho de 2018. Já o desemprego atingiu a taxa de desocupação de 13,8% no trimestre de maio a julho de 2020, o maior índice desde 2012, quando foi iniciado o acompanhamento histórico pelo instituto.

Esses indicadores revelam que, no Brasil, a política adotada para a condução da nação tem falhado miseravelmente na garantia de direitos mínimos para seu povo. Assim, os mais pobres padecem, em detrimento de uma minoria que, mesmo durante uma emergência na saúde mundial, maximiza seus ganhos. De acordo com o estudo da Oxfam Brasil⁷, o patrimônio dos 42 bilionários do país passou de US\$ 123,1 bilhões para US\$ 157,1 bilhões, ou seja, apresentou um crescimento de US\$ 34 bilhões (cerca de R\$ 177 bilhões), o levantamento considera o período de 18 de março e 12 de julho de 2020. Concluímos a partir dos dados que os empresários continuam lucrando e os pobres pagando o preço com a própria sobrevivência.

Nesse contexto pandêmico, as escolas funcionaram de forma remota, reinventado modos de estar com os/as estudantes:

A expressão ensino remoto passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EaD). Isso, porque a EaD já tem existência estabelecida, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta, oferecida regularmente. Diferentemente, o “ensino” remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

A escola pública recriou meios para ser acessível as classes populares, cujo acesso às tecnologias não é o principal limitador – falta comida, espaço, condições básicas de higiene, dentre outros. O ensino remoto foi adotado como alternativa para garantir o distanciamento social e, com isso, incorporou estratégias da Educação a Distância (EaD), mas a realidade da educação pública no Brasil não atende às necessidades básicas de funcionamento dessa modalidade, como equipamentos e plataformas previamente testadas; então, o ensino remoto é falacioso (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

⁷ Para saber mais acesse a matéria “Enquanto grandes empresas lucram na pandemia, os mais pobres pagam o preço”, disponível em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/enquanto-grandes-empresas-lucram-na-pandemia-os-mais-pobres-pagam-o-preco/>.

Ainda assim, esse formato tornou-se uma realidade na educação brasileira e trouxe consigo dilemas antigos e atuais:

A implementação do ensino remoto emergencial, tanto na educação básica como na educação superior, passou a nos desafiar no sentido de desenvolvê-lo de forma congruente com as concepções de qualidade educacional concebidas e planejadas para o ensino presencial, ainda que assumindo as limitações impostas pelo contexto. É importante destacar que mesmo no ensino presencial, o entendimento de qualidade educacional nunca foi questão consensual entre professores e gestores. Transitando entre a defesa da qualidade mercadológica e da qualidade social, observávamos nos projetos político-pedagógicos muito conflito acerca das escolhas e de suas repercussões na formação humana dos estudantes. Tais tensões foram transpostas para o ensino remoto emergencial e, por sua natureza, nele intensificadas. Tomado em nossas realidades institucionais como a solução imediata para problemas educacionais já existentes e amplificados com a pandemia, e a despeito de ser a forma possível de darmos continuidade ao trabalho educacional em tempos de suspensão de atividades presenciais, o ensino remoto emergencial dentro de uma perspectiva de qualidade socialmente referenciada deveria ser tomado como mitigador das perdas causadas pela suspensão das atividades presenciais em andamento e não como substituto delas. (SORDI; ALMEIDA; TOMAZ, 2021, p. 355-356).

Importa refletir que o ensino remoto foi adotado neste cenário educacional assimétrico e desigual. Sendo assim, o direito à educação foi alijado daqueles/as estudantes que não possuíam recursos suficientes para acesso ao ensino remoto. Algumas redes conseguiram estabelecer ações afirmativas para alcançar os/as estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, sendo que a escola participante desta pesquisa contou com essa possibilidade.

Contudo, na perspectiva que aponta Freitas (2020), os improvisos para implementar o ensino remoto nas escolas abrem a possibilidade de corporações venderem produtos tecnológicos voltados para ensino sem a devida análise – o autor afirma que, ao tentar “continuar, em casa, o que se estava fazendo nas instituições, amplificaremos a desigualdade educacional” (FREITAS, 2020, s/p).

Aos poucos, em função da vacinação, os/as estudantes foram retomando as atividades presenciais no segundo semestre de 2021; esse processo foi paulatino e passou por momentos híbridos – ensino remoto e presencial. Na escola participante o retorno presencial ocorreu em 2022, com manutenção das medidas de biossegurança, como uso de máscara, distanciamento entre as carteiras e álcool em gel todas as salas.

Vislumbramos o retorno de políticas democráticas-participativas mediante a eleição presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) que passou a governar o país em 2023. A

esperança se alicerça na diferença entre os projetos de nação que foram debatidos no período eleitoral, mas também nos dois mandatos anteriores de Lula – 1 de janeiro de 2003 e 1 de janeiro de 2011.

Sabemos que o caminho para fortalecer a democracia e a educação pública exigirá um trabalho conjunto, portanto a esperança adotada nesta pesquisa é aquela definida por Freire (1992) do verbo esperar, abordada da seguinte forma pelo educador: “Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída” (FREIRE, 1992, p. 5).

Dessa forma, o conceito de esperança adotado nesta tese, justamente por não ser o de esperança ingênua, mas de uma esperança crítica e comprometida com a educação pública, é que pontuamos que, apesar da abertura para o diálogo em governos que adotam um modelo de gestão mais participativa, com o governo de Lula (PT) há também dificuldades.

Neste ponto, reconhecemos fragilidades próprias na composição dos quadros de pessoal da educação no que se refere ao MEC; nesse sentido, nosso entendimento se alinha as reflexões tecidas por Freitas (2023b, s/p) sobre o eminente perigo de ocorrer a “sobralização da educação brasileira”. O alerta ao que vem se estruturando considera a nomeação do quadro político e técnico de agentes que implementaram no estado do Ceará um modelo de gestão voltado para elevação dos resultados educacionais em testes aplicados em larga escala, em que a cidade de Sobral se estabeleceu como referência; são eles o atual Ministro da Educação Camilo Santana (PT/CE) e sua secretária executiva Izolda Cela.

Essas políticas de avaliação apresentam Sobral como uma cidade modelo na elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Apoiadas em nosso referencial teórico, pontuamos que políticas de avaliação com foco no desempenho fortalecem uma perspectiva reducionista e restritiva, aos moldes dos reformadores empresariais da educação, o que, por sua vez, produz um efeito deletério para a qualidade social das escolas públicas (FREITAS, 2018).

Desse modo, a esperança é de que, em um movimento de diálogo democrático com a atual gestão do país, mesmo em face às políticas adotadas anteriormente por agentes que agora constituem este governo, possamos rever as formas de avaliação da educação, tendo em vista fortalecer a formação para além dos testes padronizados e de fato contribuir com a qualidade social da escola pública. Nessa direção, indicamos que a nossa tese é de que a avaliação em

larga escala nos moldes como vem se desenvolvendo não contribuem com a melhoria dos patamares qualitativos das escolas.

Mediante este cenário caótico, pontuamos que abdicar de visões fragmentárias e reducionistas, frutos do senso comum que corroboram a perpetuação de pedagogias hegemônicas, requer desenvolver pensamento crítico, consciente de que a Educação se confunde com o próprio processo de humanização. Nessa esteira de pensamento, compartilhamos dos escritos de Gadotti (2011):

A Educação só tem sentido como vida. Ela é vida. A escola perdeu seu sentido de humanização quando ela virou mercadoria, quando deixou de ser o lugar onde a gente aprende a ser gente (...). Para ser emancipadora a Educação precisa considerar as pessoas, suas culturas, respeitar o modo de vida das pessoas, sua identidade. (GADOTTI, 2011, p. 109).

Educação é vida; contudo, em nossa sociedade, assume características próprias do modo produção de vida capitalista, ou seja, não é emancipatória, mas competitiva, voltada para o mercado de trabalho, de forma que as identidades precisam moldar-se às necessidades mercantis. Para verificar se esse processo tem cumprido sua finalidade são inseridos mecanismos de controle e vigilância, a esse respeito citamos os testes padronizados aplicados em larga escala.

Considerando a relevância desses mecanismos em nossa sociedade, Afonso (2007, p. 11) alerta que “O crescente protagonismo da avaliação não pode ser compreendido à margem da natureza das políticas públicas e educacionais contemporâneas, nem, mais especificamente, à margem do papel e redefinição do Estado em contexto de globalização”.

Portanto, ao estudar a avaliação em larga escala, estamos abordando por consequência a ação pública do Estado. A avaliação se insere na ação do Estado como dispositivo de regulação que estrutura as políticas públicas de gestão da educação (AFONSO, 2007).

Sobre o papel do Estado, Werle (2014, p. 161) destaca que “Falar do Estado é referir processos e dispositivos político-administrativos que são tanto normativos como voltados para a ação e coordenados ao redor de objetivos”. No quadro geral de ações do Estado brasileiro na constituição das políticas públicas observamos o ajuste do setor público aos moldes de gestão privada que, segundo o mercado seriam mais eficientes em evidenciar a comparabilidade, a competição e a revisão de gastos com foco no ajuste fiscal (CURY, 2017).

Nessa direção, as políticas públicas de gestão da educação têm sido balizadas pela “cultura da avaliação” (CURY, 2017) em desenvolvimento em todo mundo desde os anos de 1990:

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. Esta avaliação externa veio a se tornar hegemônica passando a ser, por assim dizer, o instrumento de regulação e de estratégia da política educacional. (CURY, 2017, p. 22).

Ancorado em uma perspectiva objetivista e produtivista da educação os princípios orientadores da avaliação em larga escala implementado para regular o sistema de educação caminha em oposição a avaliação formativa, cuja finalidade volta-se para as aprendizagem de todos e cada articulando-se com os outros níveis de avaliação – avaliação da sala de aula e avaliação institucional, ou seja, este tipo de avaliação estandardizada não está voltada para uma educação para a vida, no sentido apresentado por Gadotti (2011), mas para uma educação para o mercado visando manutenção das desigualdades, um quadro definido por Cury (1986) como contraditório e perverso.

Nessa linha, Freitas (2016) corrobora com a reflexão destacando que no Brasil há muito tempo está em exercício uma política nacional imediatista que responsabiliza escolas e sujeitos de modo verticalizado, sendo que este tem sido o processo adotado como método de melhoria da qualidade. Segundo o autor, essa lógica de condução fomenta e legitima a corrida pelos resultados, pois entende-se que a competitividade na busca por melhores índices impulsiona a melhoria da escola.

Entretanto, como veremos adiante, esses elementos não são suficientes para a elevação da qualidade, já que a qualidade incorpora múltiplas dimensões cuja amplitude não se restringe ao que vem sendo incorporado para construção dos rankings. A esse respeito, citamos a cidade de Porto Alegre, que impôs cerceamento às gestões de diretoras(as) que tiveram resultados

considerados insatisfatórios, assim desresponsabiliza a rede e passa a responsabilizar e punir profissionais a partir das metas não alcançadas⁸.

Concordamos com Sordi (2009), se faz imperativo debruçar sobre as condições e os patamares qualitativos em que a escola se desenvolve, pois estas unidades são organizações complexas, reúnem múltiplos sujeitos, os quais possuem diferentes concepções, expectativas e formas de ver e pensar o mundo influenciando nessa realidade (CURY, 1986).

Essa multiplicidade enriquece o ambiente escolar e contribui para ampliação dos indicadores de qualidade, o que, por sua vez, requer negociação sobre patamares eleitos para orientar as ações educativas (BONDIOLI, 2004). Trata-se de um processo que não extingue o conflito, contudo caminha na direção da gestão democrática e, portanto, participativa do projeto pedagógico desejado para o coletivo escolar.

No bojo dessa reflexão, precisamos incorporar todas as dimensões que influem sobre a função social da instituição educativa, articulando as três modalidades de avaliação – avaliação da aprendizagem, institucional e em larga escala (FREITAS *et al.*, 2009). Lembramos que esse processo articulado considera que a escola não produz sua realidade de forma isolada, ela o faz segundo os movimentos do contexto social, político, cultural, econômico – dentre outros marcadores – a que pertence (CURY, 1986).

Nesse complexo processo, são adotados caminhos que se configuram como “*modus operandi*”, ou seja, o modo como a instituição se organiza cotidianamente e coloca em prática seu projeto educativo que pode ou não ser aquele descrito no Projeto Político Pedagógico (PPP); este modo de funcionamento merece atenção, precisa ser conhecido, problematizado pela comunidade escolar.

Problematizar a realidade da escola envolve retomar as escolhas de modo a interpretar criticamente seu desenvolvimento, sendo que é um processo contínuo de ação e reflexão sobre a realidade. Esse movimento cuida de avaliar permanentemente se a função da instituição está garantida em seu sentido autêntico, ou seja, essa avaliação volta-se para compreensão dos patamares qualitativos acordados coletivamente.

A avaliação adotada colocará em relevo os objetivos traçados; trata-se de refletir qualitativamente sobre os contornos do projeto educativo, tendo em vista a melhoria da qualidade social da educação. Porém, para permitir que este movimento seja autêntico devemos

⁸ Matéria completa disponível em <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2020/10/da-escola-cidada-a-gestao-por-resultados-a-rede-municipal-de-educacao-de-porto-alegre-em-perspectiva/>. Acesso em: 10 out. 2020.

garantir a participação democrática e coletiva, construção que manifesta o inacabamento, pois caminha incansavelmente na busca por “ser mais” (FREIRE, 1987) das pessoas que compõem as unidades escolares.

Nesse sentido, tomamos como referência um conceito de qualidade da educação ampliado, referenciado socialmente que emerge do núcleo escolar e é pactuado, negociado por toda comunidade escolar, tendo em vista a melhoria contínua dos processos de ensino e aprendizagem (BONDIOLI, 2004; CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015; NUNES; NOVAIS, 2017b).

Pontuamos que as dimensões citadas – participação, democracia, coletivo e reflexão – para avançar na qualidade da educação são frutos de um pacto, de um acordo que surge a partir da negociação estabelecida dialogicamente em cada escola. Sabemos que muitas instituições públicas e privadas se debruçam sobre a temática e implementam ações nesse caminho.

Entretanto, muitas vezes observamos que a qualidade da instituição vincula-se estritamente aos resultados das escolas nas avaliações externas: “Há um entendimento de que melhorar a qualidade da escola significa sair-se bem nas avaliações externas e, por isso, a escola tenta atingir esse objetivo, treinando as/o estudantes” (MENDES *et al.*, 2018, p. 89).

As discussões relacionadas a esse assunto fomentaram a construção desta pesquisa, cuja temática relaciona-se com percurso formativo e profissional. Os temas avaliação e qualidade se fizeram presentes como tema de estudo desde o nosso curso de formação inicial⁹, abordado de modo mais específico na disciplina de didática.

Posteriormente, o contato com a temática sobre avaliação em larga escala foi ampliado durante nossa atuação na Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (SME/UDI) de 2014 a 2016, momento em que também cursávamos o Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Este período de atuação na SME/UDI se dá no governo municipal de Gilmar Machado (PT) de 2013 a 2016, sendo que a pasta da educação estava sob a responsabilidade da professora Doutora Gercina Santana Novais.

Foi na atuação no setor denominado Comitê Gestor Educacional na SME/UDI que a avaliação em larga escala e a qualidade social da educação se firmaram como temas de interesse. O Comitê Gestor abrigava diferentes projetos que se dedicavam a acompanhar a

⁹ Graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia de 2009 a 2012.

implementação da Lei nº 11.444 de julho de 2013, que instituiu a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender¹⁰ em Uberlândia (UBERLÂNDIA, 2013).

Em consonância com a implementação da lei desenvolvemos o projeto de pesquisa-ação intitulado “Intervenções Pedagógicas e Resultados Educacionais de cada unidade da Rede Municipal de Uberlândia”, tendo em vista a necessidade de compor compreensões acerca dos resultados obtidos sobre a proficiência dos/as alunos/as em linguagem, nos anos de 2012 e 2013 – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE).

O projeto de pesquisa-ação exigiu estudos mais aprofundados, cujas indagações, desconfortos e possibilidades apontaram a necessidade latente de compreender a relação das avaliações externas com a qualidade social da educação de modo a contribuir com escola pública, tratava-se de uma política pública cuja preocupação centrava-se na construção da qualidade socialmente referenciada para uma rede ampla de escolas¹¹.

Mobilizada por esse contexto, o nosso ingresso no curso de Doutorado em Educação no PPGED/UFU foi orientado pelo desejo em desenvolver uma pesquisa que contemplasse a escola pública, a avaliação em larga escala e a qualidade social da educação. A aprovação no doutorado ocorreu em 2018, no mesmo ano em que saímos da esfera municipal e ingressamos em cargo efetivo de docente do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) para atuar no Colégio de Aplicação Federal (CAp) da mesma cidade.

A nossa trajetória descrita apresenta a proximidade entre novos inícios acadêmicos e profissionais que se articularam com a pesquisa em tela. O CAp mencionado foi convidado a problematizar os resultados obtidos pela escola em 2018, sendo que essa provocação centrou a atenção da comunidade sobre como a escola se relacionava com as avaliações em larga escala e, em especial, com o Ideb.

Os questionamentos envolviam a validação ou não dos indicadores e, portanto, das avaliações externas para versar sobre a qualidade da educação ali desenvolvida. É nesse movimento que a preocupação da escola cruza com o tema desta pesquisa.

A disposição por refletir sobre os resultados da escola nas avaliações externas no contexto atual foi apresentada inicialmente em uma discussão do Conselho Pedagógico e

¹⁰ A Lei 11.444/2013 foi publicada no Diário Oficial do Município - DOM, de 26 de julho de 2013.

¹¹ Mais informações sobre este e outros projetos vinculados a implementação da Lei 11.44/2013 estão disponibilizadas no livro “Rede pública pelo direito de ensinar e de aprender: experiências coletivas de políticas públicas publicado em 2017, disponível em: <https://sites.google.com/clebermat2.com/ebook/download?authuser=0>.

Administrativo (CPA) em outubro de 2018, na qual participavam a equipe gestora, docentes, técnico-administrativos/as e famílias; neste encontro não houve consenso sobre o tratamento a ser empregado sobre o tema.

O tema foi retomado em outros conselhos e em outra reunião do CPA de fevereiro de 2019 deliberou-se sobre a necessidade de criação de grupo de trabalho que se dedicasse a aprofundar a compreensão relativa aos resultados educacionais em função da variação do resultado do Ideb. Este trabalho deveria ser realizado por meio de comissão específica que deveria contar com representantes dos diferentes segmentos da comunidade a fim de desenvolver estudos e proposições relacionadas ao tema.

O movimento decorrente dessas discussões se apresentou como uma possibilidade de articulação com esta pesquisa. O CAp convidou, nessa ocasião, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepae) vinculado ao PPGED/UFU para colaborar com os estudos necessários à compreensão dos resultados. O Gepae desenvolve estudos e pesquisas vinculadas à avaliação, de forma que, dentre as investigações em desenvolvimento, estava sendo reformulado o projeto desta pesquisa; assim, foi estendido o convite para que o projeto contemplasse a demanda do CAp.

A proposta era que a pesquisa caminhasse articulada aos trabalhos da comissão criada para este fim. Dessa forma, o CAp se constituía como o lócus desta pesquisa de doutorado em colaboração com o coletivo (comissão). A oportunidade configurava-se como uma possibilidade de desenvolvimento de pesquisa colaborativa, o que não se efetivou, pois a escola, devido à pandemia de Covid-19, alterou o encaminhamento de diferentes projetos, dentre eles o da comissão dedicada aos resultados educacionais.

O esforço do CAp voltou-se para atender demandas até então desconhecidas que foram impostas diante da crise sanitária mundial. Contudo, a pesquisa não foi suspensa, mas reformulada. Permaneceu o nosso interesse pela temática, as questões orientadoras e o objetivo de compreender a influência das avaliações em larga escala em um contexto micro, porém alterou-se a metodologia e os instrumentos de construção dos dados da pesquisa.

Fica evidente, nesse caminho de reflexão sobre a avaliação, com ênfase nas influências da avaliação em larga escala no contexto escolar, que diferentes elementos foram se entrelaçando e tecendo a construção desta pesquisa, dentre os quais destacamos o interesse do CAp em compreender seus resultados, assim como o percurso profissional e acadêmico de

encontro com a temática advindo desde a graduação e fomentado em especial pela participação na SME/UDI (2014 a 2016) e no Gepae – subgrupo Pesquisa Coletiva e Orientações.

Destacamos ainda, que a demanda da escola coadunou com o desejo deste projeto em discutir aspectos/elementos que versam sobre a influência das avaliações em larga escala em um contexto real, com sujeitos para além dos números, considerando o “chão da escola pública” com todos os elementos que a compõem e que, apesar das limitações sofridas em função da pandemia, foi por meio da abertura da escola que esta pesquisa se tornou possível.

Além disso, cabe ressaltar que esse interesse em analisar como se concretiza a política pública de avaliação da educação básica de âmbito federal no contexto de uma unidade escolar deriva do entendimento de que os contextos locais refletem a dinâmica global, mas também apresentam elementos de ruptura, resistência e transformação dessa lógica macro no contexto micro.

Nessa linha de pensamento, enfatizamos que esta pesquisa se propõe a reunir elementos junto com a unidade escolar a fim de analisar a influência das avaliações em larga escala em sua organização – PPP, currículo, organização do trabalho docente, participação estudantil, dentre outros.

Perante a tantas questões, perguntamos: como os testes de âmbito federal destinados a avaliar o ensino fundamental operam sobre a escola? O que essas avaliações medem? As avaliações em larga escala conseguem medir a qualidade? Como os resultados das avaliações são utilizados por essa unidade escolar? Objetivamos nesse percurso problematizar e analisar como a avaliação tem sido absorvida e em que medida ela provoca ou não transformações para melhoria da escola.

Face aos questionamentos, o objetivo geral da pesquisa é analisar como os resultados das avaliações externas se concretizam em uma unidade escolar, tendo em vista compreender as influências do contexto macro (testes em larga escala) no contexto micro (realidade particular de uma escola). O objetivo geral se desdobrou em quatro objetivos específicos:

- Analisar os resultados obtidos nas avaliações externas e Ideb em interface com os registros históricos que se relacionam com a instituição;
- Contextualizar e compreender as concepções de avaliação educacional, suas dimensões e sua relação com a qualidade;
- Apreender como os processos de avaliação em larga escala são percebidos pela comunidade escolar, em especial professores/as, estudantes e famílias;

- Apresentar a trajetória histórica dos colégios de aplicação no Brasil e o lócus da pesquisa;
- Identificar até que ponto os testes padronizados em larga escala são legitimados pela comunidade escolar como indicadores de qualidade.

1.1 Caminhos trilhados: aspectos metodológicos orientadores da pesquisa

Desde os primórdios sempre existiu a necessidade de explicar a realidade, de compreender os fenômenos que constituem nossa existência. A ciência contribuiu para a elaboração de muitos modos de explicar a vida, objetos e fenômenos. Segundo Minayo (2009), o campo científico é permeado por conflitos e contradições, apesar de sua normatividade.

Conhecer por meio da ciência um mundo no qual fazemos e vivemos a realidade, em que somos mediatizados por ele, pelos/as outros/as e por nós mesmos/as durante nosso processo de vida, configura-se como um desafio em que provisoriedade, dinamismo e contradição são especificidades próprias da pesquisa social (FREIRE, 1987).

Assim como Godoy (1995a, p. 58), assumimos que a pesquisa constitui-se como um “esforço cuidadoso para a descoberta de novas informações ou relações e para a verificação e ampliação do conhecimento existente, [sendo que] o caminho seguido nesta busca pode possuir contornos diferentes”.

O esforço da pesquisa em tela se alinha à abordagem qualitativa na medida em que buscamos responder aos nossos objetivos no contexto do fenômeno investigado adotando procedimentos descritivos para construção e interpretação dos dados.

A abordagem qualitativa é definida por Triviños (1987) como um caminho investigativo que prioriza a qualidade do processo de desenvolvimento da pesquisa, na qual a atribuição de significado é a preocupação central para construção e interpretação dos fenômenos em estudo.

Sendo assim, este tipo de pesquisa vale-se das escolhas teóricas adotadas pelos/as pesquisadores/as e da rejeição da neutralidade do saber científico, assim como da impossibilidade de generalização e validação absoluta. Ou seja, nos permite desvelar a dinâmica social uma vez que considera o inacabamento e as forças estruturais que influem sobre os fenômenos, contemplando os elementos históricos constitutivos em interface às contradições idiossincráticas aos seres humanos.

Destacamos que a pesquisa qualitativa privilegia o aprofundamento no “mundo dos significados” (MINAYO, 2009). Desse modo, a palavra é elemento nuclear, desempenhando papel fundamental para adentrar no campo simbólico constitutivo dos fenômenos sociais:

Elas (as palavras) são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama para as relações sociais em todos os domínios. (...) a palavra é a arena onde se confrontam interesses contraditórios, veiculando e sofrendo os efeitos das lutas de classes, servindo ao mesmo tempo como instrumento e como material. (MINAYO, 1995, p. 110).

Reconhecendo o estatuto da abordagem qualitativa para compreensão do conteúdo social a partir do quadro de referência de cada contexto, dada a possibilidade adentrar por meio do diálogo no conjunto das perspectivas dos/as participantes, caberá ao/à pesquisador/a o esforço de ““captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes” (GODOY, 1995b, p. 21), a fim de que nesse processo se desenvolva uma interpretação ampliada da realidade investigada.

Compreendemos que a pesquisa qualitativa oferece instrumentos mais precisos para elucidar o que desejamos conhecer, tornando-se extremamente relevante quando nos propomos melhor compreender o conteúdo e os processos de apropriação dos resultados das avaliações em larga escala mediante a participação de toda comunidade escolar.

Tendo em vista a adoção do arcabouço teórico metodológico descrito, esta investigação se organizará em espiral, indo da realidade micro até os aspectos mais amplos que circundam e estruturam a avaliação em larga escala.

Nessa direção, inicialmente acessamos os documentos, as falas e outros elementos que constituem o contexto local. Para tanto fez-se necessário uma pesquisa exploratória que nos permitiu conhecer a relação da unidade escolar participante da pesquisa com as avaliações externas ao longo do tempo.

Essa primeira etapa correspondeu ao movimento de colocar em evidência a historicidade da instituição e seus sujeitos com relação ao objeto em estudo, juntamente com as demais determinações que o abarcam na sociedade capitalista.

Concomitantemente a esse processo e às demais etapas, foi realizada revisão bibliográfica, tendo em vista aprofundamento nas elaborações teóricas já produzidas, para compor subsídios que permitiram analisar os documentos, dados produzidos e as sínteses

iniciais, assim como o levantamento do tema no contexto científico nos bancos de teses e dissertações.

A realidade não é aprendida diretamente, mas em processos de elevação abstrata a partir da concretude; esse movimento conjuga a necessidade de reflexão crítica, interpretação no contexto das teorias, mergulho nas abstrações já construídas sobre o objeto – revisão das produções teóricas – e problematização dos dados empíricos com vista a construção de novas sínteses.

Como se trata de um movimento em espiral, que, portanto, também é cíclico, voltamos às sínteses iniciais para recompor as abstrações, olhamos novamente para a realidade a partir dos dados construídos identificando a permanência ou não das impressões primeiras, assim chegamos a novas sínteses, que também são provisórias, dada a dinâmica e a historicidade do momento pesquisado.

Destacamos que essas novas sínteses não são absolutas, mas já constituem interpretações primeiras que chegaram a este nível de abstração em função da dinâmica dialética que se adotou para o estudo.

Assumindo que o ser humano está sendo no mundo, em um contínuo permanente de devir não linear, multifacetado, contraditório e conflituoso, formado por um determinado conjunto social e histórico, e que os subsídios simbólicos e concretos estão em movimento dinâmico, desenvolvemos a segunda etapa da pesquisa no campo investigado.

Na tentativa de identificar e analisar os conteúdos simbólicos que se relevam nas práticas sociais, precisamos lidar com as interações humanas. Com esse propósito, adotamos procedimentos que favorecessem o diálogo.

Nesta etapa procedemos à imersão no campo utilizando diferentes instrumentos para construção dos dados empíricos; os instrumentos escolhidos tinham como finalidade fornecer o material necessário para a identificar se as avaliações em larga escala influenciavam o contexto escolar, sendo eles o questionário, o Grupo Focal (GF) e a entrevista semiestruturada. Pretendemos com tais instrumentos verificar, portanto, se as avaliações em larga escala são absorvidas pela comunidade da escola, e se há ou não legitimação desses resultados.

Inicialmente além do questionário, GF e entrevista, também elegemos a observação como procedimento adequado à consecução dos objetivos delineados. Assim como diferentes autores/as¹², consideramos que a observação é um procedimento de pesquisa profícuo para

¹² Citamos Ludke e André (1986), Triviños (1987), Minayo (2009), Franco e Ghedin (2011), dentre outros.

estabelecer contato direto com outras formas de comunicação, desvelamento de situações e visualização de aspectos até então desconhecidos.

Contudo, em função da situação sanitária em decorrência da pandemia de Covid-19, o espaço-tempo para a realização da observação na pesquisa de campo foi inviabilizado. Tendo em vista as limitações para desenvolvimento da observação em função da crise sanitária, optamos pela manutenção do questionário, GF e entrevista, uma vez que com estes instrumentos encontramos possibilidades de encaminhamento por via digital.

Destacamos que a adequação quanto aos instrumentos considerou a viabilidade da instituição participante face aos protocolos de biossegurança em desenvolvimento, assim como o período definido para realização desta pesquisa de doutorado junto ao PPGED/UFU.

Questionários, GFs e entrevistas são bastante utilizados em pesquisas na área educacional, sendo que esses instrumentos de coleta de dados são relevantes quando buscamos tratar de problemas humanos (GIL, 2008). O questionário pode ser definido como: “(...) técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 2008, p. 128).

É possível com o questionário atingir grupos de pessoas garantindo o anonimato; o sigilo da identidade proporciona abertura para que os/as participantes da pesquisa emitam suas opiniões, crenças e percepções sem o receio da identificação por seus pares.

No início da coleta de dados, em junho de 2021, a unidade escolar possuía 82 docentes, 11 técnicos/as e 613 estudantes, perfazendo um total de 706 pessoas¹³. O questionário foi enviado a toda comunidade escolar a partir de oito anos de idade, a fim de alcançar o maior número de devolutivas possíveis.

O recorte da faixa etária indicada foi realizado apoiado no critério da alfabetização dos/as participantes, uma vez que ao final do 3º ano escolar estes estudantes estão na fase final da alfabetização na unidade escolar, assim conseguiriam responder com autonomia os instrumentos propostos para esta investigação de forma remota.

O questionário foi organizado em duas partes. A primeira contemplou dados de natureza individual (levantamento de informações pessoais, de formação e profissionais), a fim de compor informações sobre o perfil da comunidade escolar.

¹³ O quantitativo de estudantes considerado contempla o grupo a partir do 3º ano escolar – faixa etária 8 anos acima, em função da autonomia para compreender e responder instrumentos de coleta de dados por escrito. Dados retirados do site da unidade escolar: <http://www.eseba.ufu.br/>. Acesso em: 27 jan. 2021.

A segunda parte envolveu questões relativas à percepção da comunidade sobre apropriação dos resultados das avaliações externas, se há relação entre os resultados e os testes padronizados, bem como o sentimento constituído sobre a qualidade dos processos educativos e seus desdobramentos na unidade escolar; tratou-se, portanto, de um mapeamento inicial.

Para maior alcance dos objetivos, o instrumento questionário, além da testagem por meio de aplicação piloto visando possíveis ajustes aos enunciados, se fundamentou no levantamento de instrumentos em pesquisas cujos objetos e objetivos se aproximavam desta investigação. Nesta busca nos apropriamos de questões propostas na tese de Richter (2015), de forma que sua produção colaborou não só com os instrumentos, mas também com o aprofundamento teórico.

Como sabemos que a taxa de resposta ao questionário varia segundo o desejo dos/as pessoas em participarem ou não da pesquisa, uma vez que a adesão à investigação era voluntária, optamos por enviar o referido questionário para toda comunidade escolar, assim procuramos constituir uma amostra representativa dos diversos grupos.

A etapa correspondente ao envio dos questionários contemplou datas diferentes para cada grupo; esta ação foi adotada tendo em vista o volume de dados recebidos pela comunidade escolar durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). O cronograma de envio para segmento foi assim organizado:

- Docentes, Técnico-administrativos/as e gestão: junho a outubro de 2021;
- Famílias: outubro a novembro de 2021;
- Estudantes: dezembro de 2021 envio on-line e presencial em abril de 2022. Em função da baixa adesão ao questionário no final de 2021, optamos por retomar essa etapa presencialmente no ano letivo seguinte, que teve início em março/2022.

O período para resposta dos segmentos foi adequado conforme a taxa de resposta. Para ampliar a participação de todos os segmentos realizamos, nessa etapa, uma sensibilização para participação por meio envio de e-mail, mensagem via plataforma utilizada durante o ensino remoto e mensagens via WhatsApp.

Para desenvolver essa busca ativa das pessoas que compõem a comunidade escolar, a parceria com a equipe gestora do CAp foi fundamental. Tanto em função da pandemia, que restringiu o contato que seria realizado presencialmente, quanto em função da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) – Lei nº 13.709/201. A LGPD veda a disponibilização

pelas instituições de dados pessoais de terceiros. Nos deparamos com situações limitadoras, a escola não estava funcionando presencialmente e os dados não poderiam ser compartilhados.

O caminho encontrado foi o envio de todas as mensagens por via institucional, uma vez que esta investigação era de interesse do CAp. Portanto, foi por meio da mediação da equipe gestora que o contato com as pessoas que compõem a instituição participante foi viabilizado. Após a aplicação do questionário procedemos na realização dos GFs e entrevistas semiestruturadas.

Os/as participantes de cada segmento que responderam aos questionários correspondem a 56,7% do corpo docente – 46 participantes, 54,5% das técnicas-administrativas – seis participantes, 12,4% dos/as estudantes – 57 participantes – e 26% das famílias – 113 participantes. Sendo assim, em nossas análises, ao abordar os dados obtidos mediante os questionários, nos referimos as repostas emitidas nas questões fechadas com a taxa de participação mencionada acima.

Os GFs, segundo Gatti (2005, p. 7), podem ser definidos “como um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores/as para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa a partir de sua experiência pessoal”. Têm por objetivo captar a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, valores, sentimentos, atitudes, crenças de modo que a pluralidade de opiniões sobre determinado tema possa emergir e nos ajudar a compor a realidade sobre o objeto em foco na investigação. Assim o trabalho com grupos focais oportuniza bons momentos para teorizações em campo a partir do falado.

A respeito das características da entrevista semiestruturada, Minayo (2009) argumenta que elas estão estruturadas focalizando um assunto, para tanto combinam “(...) perguntas fechadas e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador” (MINAYO, 2009, p. 64).

Compreendemos que a entrevista, assim como o GF, favorece o compartilhamento de um conteúdo que reside na reflexão de cada sujeito e se manifesta por meio da linguagem (MINAYO, 2009), elementos que ao nosso ver são importantes para esclarecer em que medida o coletivo da escola participante legitima ou não as avaliações em larga escala e seus resultados.

Gatti (2005) indica que o grupo focal deve propiciar que a pluralidade de opiniões possa emergir e nos ajudar a compor a realidade sobre o objeto em foco na investigação, para tanto não deve ser muito grande nem muito pequeno. Nesse sentido, a autora aconselha a composição

de seis a doze pessoas, sendo que em atividades de pesquisa o mais adequado para aprofundamento da discussão seria com no máximo dez participantes.

Para realização do GF e das entrevistas nos atentamos a diversos elementos, dentre os quais garantir que os/as participantes selecionados/as tivessem alguma característica em comum; no caso deste projeto, estar inserido na comunidade escolar investigada. Para fomentar as trocas discursivas, em GFs ou em entrevistas, optamos por compor grupos de acordo com os segmentos de inserção de cada participante – gestão, técnicas, docentes, estudantes e famílias.

Além do cuidado na composição dos grupos, a moderadora deve ter clareza do roteiro e das demais questões da pesquisa, para que assim pudesse conduzir a discussão sobre o tema focalizado. A mediação precisava estar atenta para que a discussão se mantivesse produtiva, para que todos os/as participantes tivessem voz e para que o foco não se perdesse durante a discussão (GATTI, 2005).

Por meio da aplicação do questionário consultamos quem gostaria de aderir ao GF ou entrevistas; para tanto, ao final das questões foi incluída uma pergunta referente a participação no encontro para diálogo com cada segmento. A participação foi de livre adesão, assim como no questionário, sendo assim o/a participante poderia concordar ou recusar. Aqueles/as que manifestaram o interesse no GF foram contactados/as por meio dos dados fornecidos no questionário (e-mail e telefone).

A entrevista foi realizada tendo em vista oportunizar a participação dos segmentos em que não objetivamos a quantidade mínima de pessoas para realização de grupo focal; os segmentos contemplados na entrevista foram a equipe gestora e as técnicas-administrativas. Os demais segmentos – docentes, estudantes e famílias – participaram do GF.

Foi informado ao participante que o tempo previsto para a realização do GF ou entrevista seria em torno de 1 hora e 30 minutos a 2 horas; também foram esclarecidas eventuais dúvidas sobre o objetivo do trabalho. Os GFs e entrevistas ocorreram por meio virtual, o aplicativo utilizado foi o mesmo que a unidade já acessava para aulas e reuniões.

Para garantir a presença dos/as participantes fizemos consulta sobre melhor dia e horário, assim como o envio de lembretes sobre o encontro. Os links para acesso ao GF e entrevistas seguiram a mesma linha de ação, foram enviados na plataforma utilizada e por outro aplicativo de mensagens.

Salientamos que essa etapa de recrutamento considerou tanto o interesse dos/as participantes quanto a capacidade de realização dos encontros pelas pesquisadoras. A adesão

possibilitou a realização de um encontro com cada segmento, foram três GFs: famílias em 14/03/2022 com oito participantes; docentes em 17/03/2022 com sete participantes; e estudantes em 28/04/2022 com seis participantes. As entrevistas foram realizadas em dois momentos: a atividade com os/as três integrantes da equipe gestora ocorreu em 20/05/2022 e com as duas técnicas-administrativas em 23/05/2022.

Durante os GFs e entrevistas as gravações foram feitas com o suporte da plataforma utilizada. O registro gravado teve como objetivo garantir a apreensão com fidedignidade das declarações dos participantes, uma vez que as consideramos como um recurso eficiente para o registro dos dados.

Destacamos que a gravações serão descartadas após o prazo de cinco anos, conforme orientado na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. O material foi transcrito e resguardados todos os direitos relativos ao sigilo das identidades dos/as participantes.

Para a análise dos dados assumimos o compromisso de proceder na aplicação da técnica de análise de conteúdo mediante as elaborações de Bardin (2009). Para Silva, Gobbi e Simão (2005), a aplicação dessa técnica nas Ciências Sociais apresenta-se como uma ferramenta útil à interpretação das percepções dos atores sociais.

O papel de interpretação da realidade social configura ao método de análise de conteúdo um importante papel como ferramenta de análise na pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais aplicadas. Segundo Bardin (2009):

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não). (BARDIN, 2009, p. 38).

Desta forma, cuidamos para ter um olhar aberto às expressões, com ênfase à qualidade do conteúdo emitido pelos/as participantes. Godoy (1995b, p. 23) afirma que a Análise de Conteúdo “busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração”; reafirmando, a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.

Nesse sentido, a referida modalidade de tratamento de dados reconhece o poder da “fala” humana na pesquisa em educação, sustentada em uma concepção crítica e dinâmica da

linguagem, enquanto construção real de toda a sociedade e expressão da existência humana em diferentes contextos históricos.

De acordo com Bardin (2009), a utilização da análise de conteúdo prevê três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento de resultados (inferência e interpretação). Essas etapas, alinhavadas ao referencial teórico adotado, darão sentido à interpretação dos dados produzidos ao longo da pesquisa.

Por fim, foi realizada triangulação dos dados, a fim de reiterar o contexto social e garantir o sentido e o significado nos quais estão imbuídos. Destacamos que a triangulação nos permite cruzar diferentes dados e pontos de vista sobre um mesmo objeto e, de forma contextualizada, identificar a convergência, seja de natureza quantitativa ou qualitativa (CRESWELL, 2007).

O material obtido por meio dos instrumentos questionário, GF e entrevistas constituíram o corpus analisado junto aos demais documentos, quais sejam: pesquisas (teses e dissertações) relacionadas à avaliação em larga escala na educação básica; documentos sobre a constituição dos CAPs; e documentos sobre a criação e organização da escola participante.

Tendo em vista a adoção da análise de conteúdo, organizamos os dados empíricos de acordo com os seguintes passos:

- Exploração do material - Questionário: Após a leitura do material, as respostas emitidas nos questionários foram separadas em dois grupos: 1. Dados pessoais: se referem às respostas relacionadas à caracterização dos/as participantes; e 2. Avaliação e escola participante: Conjunto de questões que indicam como a escola se relaciona com diferentes componentes da avaliação escolar interna e externa. Tendo em vista construir uma leitura posterior sobre a interseccionalidade ou não das respostas obtidas por segmento, realizamos a organização dos dados por questão, ou seja, reunimos as respostas de todos os segmentos de acordo com cada questão do questionário. Esse movimento inicial nos permitiu construir uma visão geral sobre o corpus, identificando na exploração do material possíveis aproximações e distanciamentos entre os segmentos, assim como a pertinência dos dados construídos;
- Exploração do material – GF e entrevistas: a organização do registro transcrito relacionado às trocas discursivas realizadas com os cinco segmentos contemplaram a inserção de código alfabético e numérico, a fim de garantir a preservação da identidade de cada participante. Adotamos, dessa forma, a letra inicial de cada segmento acrescido

de um número que se refere ao participante. Portanto, ao apresentar os excertos das trocas discursivas o faremos da seguinte forma: “D” para docentes, “T” para técnicas-administrativas, “G” para gestão, “E” para estudantes e “F” para famílias; junto de cada letra incluímos algarismos arábicos para designar o trecho de fala de cada participante do segmento. Ilustrando a codificação adotada, letra do segmento e número para cada participante conforme o tipo de instrumento, assim chegamos à identificação como nesses dois exemplos: “E1, GRUPO FOCAL”, ou seja, a fala se refere ao estudante 1 durante sua participação no grupo focal, ou “G2, ENTREVISTA”, nesse caso se trata da participação da integrante 2 do segmento gestão durante a entrevista. Quando necessário, esse procedimento também foi realizado nos questionários no tratamento respostas textuais abertas.

De posse do material organizado, procedemos ao cruzamento entre os dados obtidos por meio dos dois instrumentos. A releitura indicou que as unidades de registros se inclinavam para temáticas que corresponderam ao bloco que questões abordadas nas trocas discursivas, sendo que essas questões foram abordadas no início dessa seção. Para definir as temáticas realizamos:

- Releitura das transcrições, tanto do GF quanto das entrevistas, marcando as falas que correspondiam a cada bloco de questões.
- Construção de um quadro síntese agrupando os trechos de falas, consensuais ou não, conforme os três blocos de questões.
- Inserção de destaques da pesquisadora no quadro síntese. Esses apontamentos se referem às impressões primeiras da pesquisadora, constituindo uma análise que visou reunir as ideias centrais que emergiram em cada encontro. Dessa forma, o quadro síntese foi organizado contemplando os apontamentos da pesquisadora e, logo abaixo, os excertos de falas devidamente codificados.
- A leitura do quadro síntese indicou a pertinência das falas e a inclinação de unidades de temáticas que se delinearam a partir do agrupamento dos enunciados das trocas discursivas. Os temas projetados se relacionavam com: a) qualidade da educação; b) necessidade, conteúdo e influência das avaliações em larga escala; e c) apropriação ou não dos resultados das avaliações e do Ideb.

Logo após o estabelecimento do quadro síntese das trocas discursivas, retomamos ao material proveniente dos questionários. A triangulação procurou verificar a manutenção ou não das temáticas.

Para tanto, elaboramos outro quadro no qual cruzamos as questões de cada instrumento – questionários, GF e entrevistas. Na sequência, relacionamos as respostas dos questionários e as falas transcritas incluídas no quadro síntese; nesse movimento visualizamos que, como ambos os instrumentos foram construídos com base nos objetivos, a convergência das temáticas se manteve na conferência final.

Considerando o caminho metodológico realizado, avançamos em nosso estudo. Apresentamos a seguir a análise proveniente do levantamento do tema no contexto científico brasileiro vinculado à Pós-graduação *stricto sensu*.

1.2 A produção científica no Brasil sobre a avaliação em larga escala: caminhos percorridos nos últimos onze anos

Costuma-se dizer que a árvore impede a visão da floresta, mas o tempo maravilhoso da pesquisa é sempre aquele em que o historiador mal começa a imaginar a visão do conjunto, enquanto a bruma que encobre os horizontes longínquos ainda não se dissipou totalmente, enquanto ainda não tomou muita distância do detalhe dos documentos brutos, e estes ainda conservam o frescor. Seu maior mérito talvez seja menos defender uma tese do que comunicar aos leitores a alegria de sua descoberta, torná-los sensíveis – como ele próprio o foi – às cores e aos odores das coisas desconhecidas. (ARIÈS, 1981, p. 9).

Cada pesquisa em seu tempo traz consigo necessidades próprias de desvelamento, sendo que diferentes pesquisadores/as vão à busca da compreensão do seu objeto fazendo uso de diferentes procedimentos.

Ariès (1981) narra a preciosidade do tempo da pesquisa sob sua ótica de historiador, apreensão também compartilhada por nós, professoras, pedagogas e pesquisadoras contemporâneas. Neste caminho, procuramos dissipar as apreensões iniciais disponibilizadas em diferentes produções que se dedicaram a estudar a temática da avaliação em larga, tendo em vista dar lugar ao conhecimento aprofundado sobre o tema em investigação.

Buscamos por meio dos dados disponibilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) estabelecer um panorama da produção acadêmica relacionada ao tema da pesquisa, avaliação em larga escala e suas influências no contexto da educação básica.

A reflexão sobre o estado da produção científica permite caminhar entre as árvores, visualizar os detalhes e o horizonte dos campos científicos, e mediante esse movimento evidencia-se a historicidade que compõe os objetos em estudo.

O processo de levantamento e análise das produções científicas contribui, portanto, para observar regularidades, contradições e lacunas mas, principalmente, para verificarmos diálogos possíveis entre as pesquisas já realizadas e a que propomos, o que, por sua vez, nos permitiu delimitar a amplitude da pesquisa aqui citada, tendo em vista reconhecer elementos de inovação ou recorrência.

Sendo assim, por meio da análise da produção científica procuramos explicitar a presença ou ausência de uma determinada característica relacionada à avaliação em larga na Educação Básica, a partir dos procedimentos adotados na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009).

O levantamento realizado no portal de “Dados Abertos Capes¹⁴” e “Catálogo de Teses e Dissertações¹⁵” compreendeu o conjunto de dados referentes às produções científicas vinculadas à Pós-Graduação stricto sensu dos últimos onze anos.

Optamos por analisar as produções científicas vinculadas à Capes no período entre 2010 e 2021, tendo em vista construir um panorama a respeito da avaliação em larga escala na última década.

O recorte buscou contemplar um período que abrangesse políticas de governo distintas, de 2010 a 2016¹⁶ gestões federais vinculadas a governos com inclinação democrático-participativo e de 2016 até 2021, um período marcado pela intensificação das políticas públicas de regulação da educação por meio da avaliação orientadas por uma base conservadora e política.

Esclarecemos que, apesar de políticas distintas, no Brasil desde a década de 1990, com implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), as políticas de avaliação ganharam mais espaço na gestão da educação nacional; posteriormente, em 2007, com a implementação do Ideb, observamos em nosso país a escalada do processo de sedimentação e valorização de políticas de regulação da educação por meio de avaliações em larga escala.

De posse das produções encontradas incorremos nas etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação (BARDIN, 2009). A

¹⁴ Domínio: <https://dadosabertos.capes.gov.br>.

¹⁵ Domínio: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>.

¹⁶ Retomando a temporalidade de cada gestão: 2010 foi último ano do segundo mandato do presidente Lula (PT); de 1º de janeiro de 2011 a 31 de agosto de 2016 o governo federal ficou sob a presidência de Dilma Rousseff (PT); Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), assume após o golpe parlamentar e permanece até 2018; e de 2019 a 2022 a presidência foi conduzida por Jair Bolsonaro do Partido Social Liberal (PSL).

partir do conjunto de produções disponibilizadas delimitamos a seleção ao objeto de estudo; esse recorte foi realizado tendo em vista garantir o aprofundamento devido naqueles trabalhos que se dedicam à temática da avaliação em larga escala da educação básica.

Nesse viés, o conjunto de dados foi apreciado a partir dos seguintes parâmetros:

- a) trabalhos situados na área de concentração, conhecimento e avaliação em educação;
- b) subtipo de produção mestrado e doutorado;
- c) título, palavras-chave e resumos¹⁷ que apresentassem os descritores “avaliação em larga escala” e “avaliação externa”.

Antecede, pois, apresentar a conceituação dos descritores eleitos. Compreendemos que a conceituação sustenta a escolha dos termos e colabora com o processo analítico, para além da evidente vinculação com a pesquisa.

Nesse sentido, o Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), no verbete “avaliação externa”, assim contribui conosco:

A avaliação externa à escola recebe essa denominação porque é concebida, planejada, elaborada, corrigida e tem seus resultados analisados fora da escola. Ela busca aferir o desempenho demonstrado pelos alunos, a fim de que seja possível confrontar o que o ensino é com o que deveria ser, do ponto de vista do alcance de algumas habilidades. (...) A avaliação externa se distingue, portanto, da interna, porque focaliza o ensino e não a aprendizagem. (...) A obtenção e análise dos dados de desempenho permite ao sistema, às instituições e aos professores confirmar o que fazem, ou redirecionar metas e fundamentar ações de enfrentamento dos problemas identificados. Em outra perspectiva, quando a classificação se configura como o eixo central da avaliação, seus resultados são utilizados fundamentalmente para “rotular”, criar hierarquias de excelência, ou certificar escolas e/ou sistemas de ensino, através da implementação de políticas de responsabilização de escolas, conjuntos de escolas e/ou profissionais. Observa-se, assim, que o potencial regulador da avaliação guarda estreita relação com seus modos de apropriação, que podem estar a serviço da classificação, ou da gestão do ensino e da escola. **A avaliação externa é também denominada avaliação sistêmica ou em larga escala. Sistêmica, quando se refere a uma rede ou sistema de ensino, o que ocorre, na maioria dos casos. Em larga escala, quando envolve um grande número de alunos.** (ROCHA, 2014, s/p, grifo nosso).

A busca indicou a existência de 337 trabalhos relacionados aos termos de busca. São, portanto, 337 produções que se dedicaram a investigar a avaliação externa à escola, indicando

¹⁷ A análise se restringiu ao Resumo dos trabalhos.

as diferentes apropriações da avaliação pela união, estados e/ou municípios, envolvendo diferentes sujeitos e utilizando diferentes metodologias.

Destes, 279 trabalhos correspondem a dissertações de mestrado e 58 a teses de doutorado:

Tabela 1. Banco de teses da Capes. Número de teses e dissertações agrupadas por assunto/descriptores - 2010 a 2021

Ano	Avaliação em larga escala (assunto)			Avaliação externa (assunto)		
	Mestrado	Doutorado	Total	Mestrado	Doutorado	Total
2010	05	02	6	10	00	09
2011	04	00	3	06	00	05
2012	04	02	6	07	01	07
2013	15	01	13	15	00	13
2014	11	01	11	14	07	18
2015	10	05	13	19	04	20
2016	13	07	17	23	04	27
2017	17	02	17	17	03	16
2018	17	03	19	14	03	11
2019	12	03	13	19	03	19
2020	09	01	10	08	00	08
2021	07	00	07	03	00	03
Totais	124	33	157	155	25	180

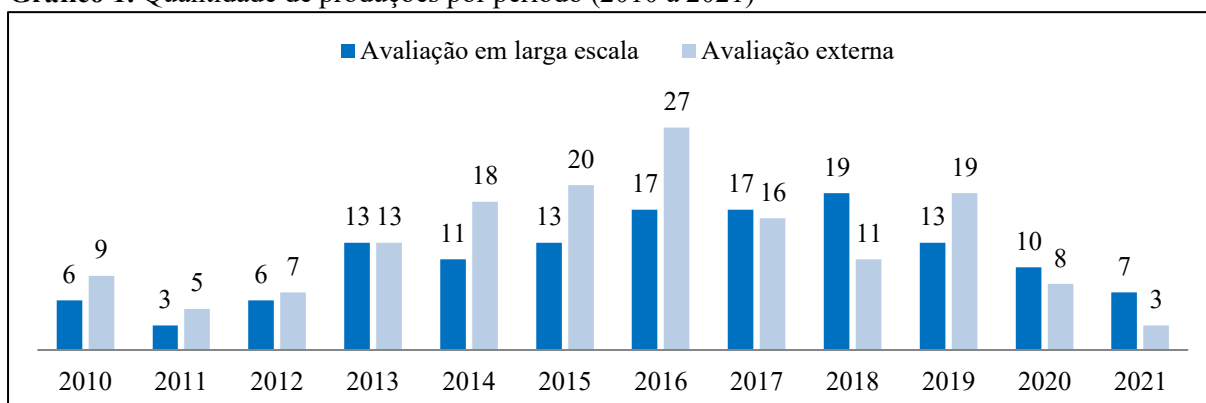
Fonte: Base de Dados Abertos da Capes. Organizado pela pesquisadora.

A Tabela 1 evidencia que as dissertações relacionadas ao descritor “avaliação externa” perfaz o maior quantitativo de trabalhos neste tipo de produção; são 155 dissertações envolvendo o termo de busca “avaliação externa” e 124 trabalhos relacionados à “avaliação em larga escala”.

Já as produções em nível de doutorado apresentam maior quantitativo vinculado à “avaliação em larga escala”, são oito trabalhos a mais que aqueles vinculados ao descritor “avaliação externa”.

Entretanto, sabemos que ambos os descritores contemplam trabalhos que objetivam tratar de avaliações aplicadas para um grande número estudantes por organismos externos às escolas, como veremos adiante.

A métrica de produção com relação ao período de 2010 a 2021 apresenta que os trabalhos (mestrado e doutorado) relacionados aos descritores mantiveram a média publicação crescente, com maior concentração de trabalhos relativos à “avaliação externa” em 2016:

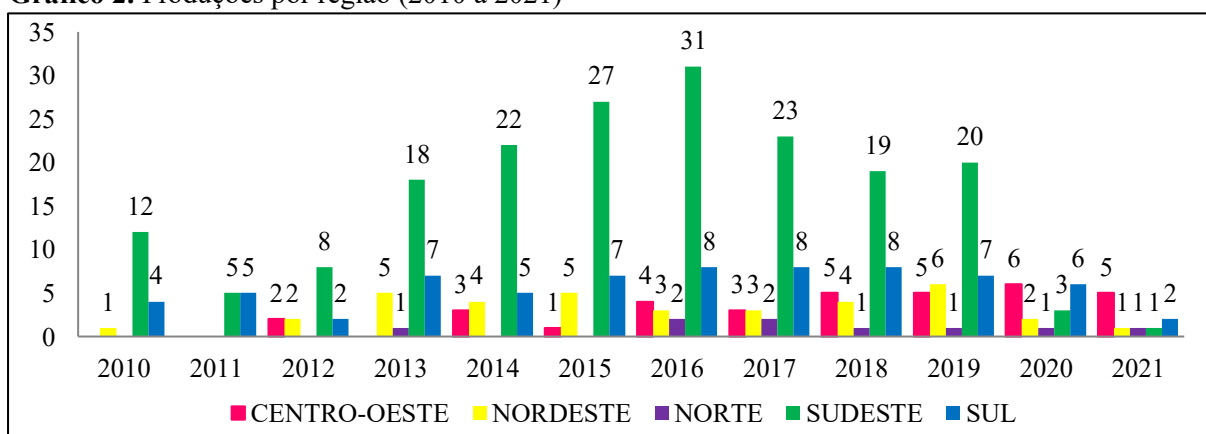
Gráfico 1. Quantidade de produções por período (2010 a 2021)

Fonte: Base de Dados Abertos da Capes/Catálogo de Teses e Dissertações. Organizado pela pesquisadora.

A série histórica reafirma maior volume de produções envolvendo o termo “avaliação externa”. Apesar dos filtros descritivos se relacionarem a trabalhos que se debruçam à investigação sobre avaliação em larga escala realizada por organismos externos, o descritor “avaliação externa” tem sido mais comumente utilizado; o gráfico indica que ele possui maior ocorrência que o descritor “avaliação em larga escala”, sendo que a diferença é sutil e permanece ao longo da série história analisada.

Inferimos que o uso do termo “avaliação externa” agrega com maior amplitude as demais denominações, avaliação sistêmica ou em larga escala, conforme indicado no Glossário do Ceale. Os descritores apresentam diferenças tênues por período, entretanto eles não se aplicam à concentração da produção por regiões do Brasil.

O Gráfico 2 indica disparidades ao reunir os descritores avaliação em larga escala e avaliação externa para tratar da distribuição de produções por região:

Gráfico 2. Produções por região (2010 a 2021)

Fonte: Base de Dados Abertos da Capes/Catálogo de Teses e Dissertações. Organizado pela pesquisadora.

A Região Sudeste aglutina maior quantitativo de produções, sendo que a concentração de trabalhos nesta região se destaca, apresentando decréscimo somente nos dois últimos anos com relação às demais regiões. A Região Sul é a segunda em quantidade de publicações, mas o número de trabalhos é mais discreto que na Região Sudeste.

O gráfico de produção por região e ano aponta que a produção científica na pós-graduação brasileira referente aos descritores pesquisados apresenta uma tendência recorrente já descrita em outras pesquisas.

A concentração no Sudeste e Sul reafirma a tônica de crescimento de pesquisas a partir de duas regiões que, durante o processo histórico de constituição do país mais se desenvolveram, aglutinando, dessa forma, maior concentração de riqueza, como já destacado por Gatti (2013), Santos e Azevedo (2009) e Nazareno e Herbetta (2019).

Esclarecidos os aspectos panorâmicos sobre as produções em análise, relacionados à situação macro com relevância em aspectos quantitativos – tipos e quantidade de produções na série história e produções por região –, procedemos à leitura dos títulos, Resumos e palavras-chave. A pré-análise dos elementos mencionados permitiu conhecer aspectos relativos à adoção do referencial teórico metodológico, instrumentos de coleta de dados, tipos de análise, recorte do grupo e instituição participante.

As produções contemplaram diferentes espaços, enfoques e metodologias; de acordo com os títulos, os enfoques mais presentes se relacionam com educação básica, alfabetização, ensino superior, políticas públicas, dentre outros:

Quadro 1. Enfoques nas pesquisas sobre avaliação externa e avaliação em larga escala

Alfabetização
Educação básica
Ensino/Educação Superior
Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)
Formação Docente
Gestão Escolar/Pedagógica
Políticas Públicas
Qualidade da Educação
Outros com menor regularidade: Representações Sociais, Currículo, Teoria de Resposta ao Item, Inclusão Escolar, Ansiedade, Bonificação por mérito, Educação de Jovens e Adultos, Performatividade, Clima escolar, Autonomia docente e Linguagem.

Fonte: Base de Dados Abertos da Capes/Catálogo de Teses e Dissertações. Organizado pela pesquisadora.

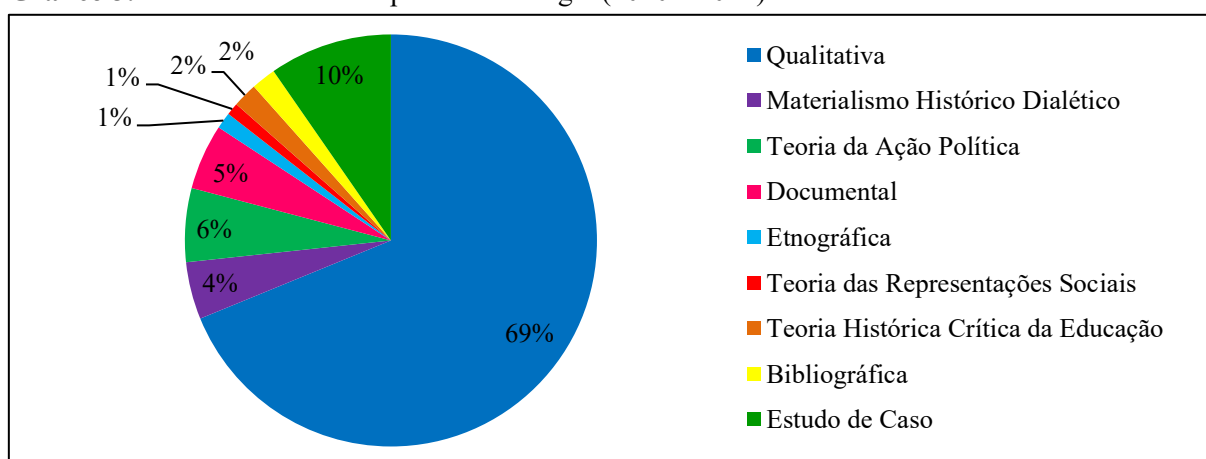
Dos enfoques descritos alguns temas se cruzam, sendo que muitas pesquisas aglutinam o enfoque das políticas públicas sobre determinada etapa ou modalidade de ensino (Educação

Básica, Ensino Superior e Educação de Jovens e Adultos - EJA); os trabalhos sobre Educação Básica com foco no Ensino Fundamental reúnem o maior quantitativo de produções.

Para além da quantidade de produções, regiões e enfoques, a metodologia mais utilizada foi a de abordagem qualitativa. As dissertações condensam 311 trabalhos situados na abordagem qualitativa, 21 na mista (quantiqualitativa) e 5 na quantitativa.

As pesquisas de tipo qualitativo predominam, mas apresentam nuances relacionadas à metodologia, envolvendo a combinação de perspectivas que se alinham à referida abordagem, conforme evidenciado no gráfico abaixo:

Gráfico 3. Banco de teses da Capes. Metodologia (2010 a 2021)



Fonte: Base de Dados Abertos da Capes/Catálogo de Teses e Dissertações. Organizado pela pesquisadora.

As pesquisas de tipo qualitativo agregam maior porcentagem na indicação metodológica, de forma que observamos a partir da leitura dos resumos que muitas destas investigações assumiram o campo qualitativo mais amplo, sem indicar uma tipologia mais restrita.

A maior parte das produções indicou somente os instrumentos utilizados para construção dos dados em conformidade com o campo teórico de cada pesquisa, ou seja, o campo qualitativo aglutinou maior quantidade de trabalhos, 69% (214 publicações, sendo 178 dissertações e 19 teses) em que o detalhamento metodológico assumiu com maior ênfase a descrição dos procedimentos e instrumentos utilizados.

Dentre os procedimentos adotados, observamos preeminência da revisão bibliográfica, análise documental, entrevistas e pesquisa de campo com adoção de observação e entrevistas semiestruturadas.

Verificamos que no universo das 337 publicações (279 dissertações e 58 teses), duas dissertações e cinco teses apresentaram no conteúdo do título, palavras-chave e/ou Resumos, elementos que relacionam com nosso objeto de estudo, quais sejam, o tema avaliação em larga escola ou avaliação externa com foco na influência dessas avaliações nas escolas.

O Quadro 2 apresenta o detalhamento dos trabalhos organizados por autor, ano de publicação, nível acadêmico e instituição de ensino superior:

Quadro 2. Dissertações e teses sobre avaliação em larga escala/externa – apresentação

Ord.	Autor/a	Ano	Título	Nível	IES
1.	JESUS, Jucirley Cardoso de.	2014	O sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo (SARESP) e suas implicações no contexto de uma escola estadual no município de Osvaldo Cruz/SP.	Mestrado	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente).
2.	SOUZA, Tiago Bittencourt de.	2014	Avaliação em larga escala, gestão e qualidade de ensino em duas escolas públicas municipais.	Mestrado	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília).
3.	CRUZ, Larissa Frossard Rangel.	2014	Avaliação Externa e Qualidade de Ensino apropriações e usos dos dados em escolas públicas municipais de Macaé/RJ.	Tese	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
4.	MENEGÃO, Rita de Cassia Silva Godoi.	2015	Impactos das avaliações externas nos currículos escolares: Percepção de professores e gestores.	Tese	Universidade Estadual de Campinas.
5.	RICHTER, Leonice Matilde.	2015	Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e <i>accountability</i> no Brasil e em Portugal.	Tese	Universidade Federal de Uberlândia.
6.	PASINI, Juliana Fatima Serraglio.	2016	Políticas de avaliação em larga escala e o contexto da prática em municípios de pequeno porte do estado do Paraná (2005/2013).	Tese	Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
7.	FREIRE, Lilian Rose da Silva Carvalho.	2017	Concepções de docentes sobre avaliação educacional no contexto de avaliações externas: estudo em uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.	Tese	Universidade de São Paulo.

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes/Catálogo de Teses e Dissertações, 2021. Organizado pela pesquisadora.

As pesquisas situam-se entre os anos de 2014 e 2017, sendo que as duas dissertações datam do ano 2014 e as teses estão distribuídas até 2017, com dois trabalhos em 2015. As Instituições de Ensino Superior (IES) de origem dos trabalhos são de tipo público e privado, situadas em sua maioria na Região Sudeste – 6 trabalhos. Dado relevante refere-se à autoria dos trabalhos selecionados serem femininos em sua maioria.

De diferentes formas estas publicações buscaram compreender a repercussão/rebatimento e/ou influência das avaliações em larga escala no contexto educativo. Alguns trabalhos focalizaram o grupo gestor da escola ou se detiveram na percepção docente, outros articularam a participação de mais de um grupo da comunidade escolar na pesquisa.

Grosso modo, as investigações buscaram apreender a influência das avaliações tendo em vista a qualidade da educação, ou seja, objetivaram identificar em que medida este tipo de procedimento avaliativo altera a rotina das unidades escolares e se há nesse movimento indícios de melhoria da realidade pesquisada, como podemos observar no Quadro 3:

Quadro 3. Dissertações e teses sobre avaliação em larga escala/externa – detalhamento

Ord	Palavras-chave	Objetivo	Metodologia	Participantes
1.	Gestão escolar. Avaliações em larga escala. Qualidade da educação escolar.	O objetivo central da pesquisa foi analisar as repercussões da política de avaliação em larga escala no âmbito da gestão de duas escolas públicas municipais de ensino fundamental que obtiveram salto positivo nas avaliações em larga escala (IDEB 2011 em relação ao de 2009).	Qualitativa: observação e entrevistas semiestruturadas.	Equipe de gestão, pais, alunos, professores e funcionários.
2.	Política de avaliação externa em larga escala; SARESP; IDESP; Implicações para a escola pública; Formação dos profissionais da educação.	O objetivo foi investigar e analisar quais as implicações do SARESP no contexto de uma escola estadual no município de Osvaldo Cruz/SP. Para isso, tivemos três eixos norteadores que emergiram dos objetivos específicos da pesquisa, sendo eles: a concepção dos gestores e dos professores e a concepção da política educacional do governo paulista sobre o SARESP; as relações entre o SARESP e o trabalho pedagógico, considerando os usos que a equipe escolar faz dos resultados dessa avaliação; e as relações do SARESP e seus resultados com a formação contínua dos gestores e dos professores.	Qualitativa: questionário e entrevista.	Gestores e professores.
3.	Avaliação externa; política educacional; gestão educacional.	Discutir como os resultados das avaliações externas vêm sendo usados na gestão educacional municipal e como tem sido traduzido no cotidiano escolar por meio das práticas de membros da gestão e professores do Ensino Fundamental da rede pública municipal.	Qualitativa: análise documental, de entrevistas exploratórias, de questionários e de observações do cotidiano de três escolas.	Gestão da escola e professores/as.
4.	Avaliação externa em larga escala; currículo escolar; política de avaliação; Prova Brasil/Inep.	Identificar, descrever e analisar como os sujeitos estão se posicionando diante do quadro delineado e mapear as alterações que dizem realizar nos	Qualitativa: enfoque descritivo-analítico envolveu a análise documental, questionário e a	Professores, gestores de unidades escolares e gestores da

		currículos escolares impelidas pela Prova Brasil/Ideb.	entrevista semiestruturada.	secretaria municipal de educação (coordenadores, formadores, inspeção, dentre outros).
5.	Políticas públicas de avaliação em larga escala Estado, Trabalho docente, <i>Accountability</i> .	Aprofundar estudos acerca das novas configurações da avaliação em larga escala e suas repercussões no trabalho docente e na organização do trabalho escolar, tendo como campo empírico as realidades brasileira e lusitana.	Qualitativa: uso de questionários e entrevistas.	Professores/as, Especialistas da Educação e Diretores/as.
6.	IDEB; Políticas públicas educacionais; Avaliação em larga escala; Municípios de Pequeno Porte; Gestão Escolar; contexto da prática.	Analisar a relação entre as políticas de avaliação em larga escala e as desenvolvidas em municípios de pequeno porte, a fim de identificar como repercutem no contexto da prática escolar.	Qualitativa: Inspirada na concepção de Ciclo de Políticas de Stephen Ball.	Diretores/as, coordenadores/as pedagógicos e professores/as.
7.	Concepções de avaliação educacional. Avaliação educacional. Avaliação Externa. Avaliação Interna. Prova Brasil. Prova São Paulo.	Verificar possíveis influências das avaliações externas nas concepções de professores sobre avaliação educacional na Rede Municipal de Educação de São Paulo.	Qualitativa: Estudo de casa envolvendo pesquisa de campo, com entrevistas, aplicação de questionário, análise documental e observações de reuniões coletivas.	Professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes/Catálogo de Teses e Dissertações, 2021. Organizada pela autora.

Dentre os aspectos congruentes com esta pesquisa, destaca-se, como dito, o objetivo de verificar a influência das avaliações em larga escala/externas no contexto educativo da educação básica. Resguardando as peculiaridades, cada um dos estudos procurou identificar a influência deste tipo de avaliação no cotidiano escolar.

As diferentes pesquisas colocaram em relevo o rebatimento da avaliação em larga a partir da percepção de diferentes sujeitos que compõem as unidades escolares. Como podemos observar na coluna intitulada “participantes”, os grupos mais envolvidos nas pesquisas corresponde aos segmentos docente e equipe gestora (diretores/as, coordenadores/as e/ou especialistas da educação).

Em nenhuma das cinco teses há a participação de técnicos/as da educação, como secretários/as escolares, auxiliares administrativos/as, auxiliares de creches e outros cargos que se enquadram nesta especificação; também não há presença de famílias e estudantes.

Já nas dissertações, identificamos uma pesquisa que contempla toda comunidade escolar: “Avaliação em larga escala, gestão e qualidade de ensino em duas escolas públicas municipais”. O estudo busca, mediante o uso de observação e entrevistas semiestruturada, analisar as repercussões da política de avaliação em larga escala no âmbito da gestão de duas escolas públicas municipais de ensino fundamental, sendo que as unidades participantes da pesquisa obtiveram elevação do resultado do Ideb.

Tendo em vista a aproximação desta pesquisa de mestrado com a nossa investigação, consideramos relevante aprofundar a discussão deste trabalho. A dissertação em questão objetivou identificar e analisar as implicações do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) no contexto de duas unidades escolares. Para tanto, os diferentes integrantes (pais, alunos, professores, funcionários e equipe de gestão) participaram do estudo. Os instrumentos utilizados visavam acessar o modo como os segmentos concebem a relação política de avaliação em larga escala, gestão e qualidade de ensino, a fim de discutir o que contribuiu para o salto do índice.

A problematização da qualidade da educação se deu articulada à influência do Ideb. Os resultados apontaram uma visão ampliada do que as unidades compreendiam por qualidade da educação; entretanto, demonstrou que essa concepção mais ampla “não pôde ser vivenciada porque predominou a função da gestão como controle e não mediação para a construção coletiva dos fins educacionais” (SOUZA, 2014, p. 6).

Nos chama a atenção a dissertação de Souza (2014), pois procura envolver diferentes segmentos. A pesquisa apresenta avanços nas concepções, contudo, discorre sobre uma dificuldade muito mencionada na educação: a distância entre o que se pensa e o que se realiza. A corporificação da palavra (FREIRE, 1996) é um desafio para desenvolver uma educação transformadora, com qualidade e socialmente referenciada.

Além disso, documentos como o PPP apresentam indícios de uma construção gerencial não produzida pelo coletivo; também indicam que a organização do trabalho pedagógico na escola contribui para a fragmentação, em que teoria e prática são apartadas. Dentre os elementos que influíram nessa organização, citamos a “proposição e concretização de estratégias específicas para o aumento do IDEB” (SOUZA, 2014, p. 78) por parte da gestão das escolas.

As ações voltadas para a melhoria do Ideb envolveram, em uma unidade, a eliminação dos números sobre a evasão escolar e, na outra, a formação de turmas homogêneas para trabalhar dificuldades de aprendizagem. Souza (2014) assim conclui:

(...) assumimos que as políticas educacionais poderiam não determinar por completo a gestão do sistema municipal e da escola, pois houve a possibilidade de sua recriação nos dois âmbitos, mas tal espaço não foi usufruído. Portanto, podemos dizer que nas duas realidades estudadas a política de avaliação em larga escala repercutiu diretamente na organização do trabalho da escola, direcionando estratégias emanadas do “núcleo diretivo” para o salto do IDEB. Finalmente, também com nosso referencial (LIMA, 2011), afirmamos que houve infidelidade normativa, mas para atender as estratégias identificadas e não para atender a fidelidade da concepção coletiva sobre a escola de qualidade das duas realidades pesquisadas. (SOUZA, 2014, p. 79).

Este conjunto – teses e dissertações apresentadas no Quadro 3 – segue a tônica dos demais trabalhos vinculados aos descritores; há, portanto, primazia da adoção da pesquisa de cunho qualitativo e com uso mais recorrente dos instrumentos questionário, entrevista e observação.

Neste ponto, observamos similaridade quanto à escolha dos instrumentos de construção dos dados, já que nesta investigação optamos pelo questionário, grupo focal e entrevista. A presença de tais instrumentos reafirma a escolha de procedimentos que favorecem construção de dados que se dão na interação, característica dos fenômenos sociais os quais são objetos de pesquisas qualitativas.

Quanto aos resultados, destacamos que os achados das pesquisas se alinham às reflexões desenvolvidas por autoras e autores que se debruçam sobre a temática e que também foram utilizados nesta investigação, compondo o referencial teórico nacional e internacional sobre as avaliações em larga escala, dentre os quais citamos Canário (2006), Correia, Arelaro e Freitas (2015), Dardot e Laval (2016), Dourado (2007, 2009), Freitas (2012, 2016, 2018), Laval (2019), Mendes *et al.* (2018) e Popkewitz (2015).

Os resultados das produções analisadas indicam o uso restrito dos dados provenientes das avaliações em larga escala, sendo que a apropriação dos resultados pelas escolas não subsidia ações pedagógicas que fomentam a aprendizagem: ao contrário, a ênfase volta-se para o rendimento.

Sendo assim, de modo geral as pesquisas ressaltam o estabelecimento de um clima de tensão e preocupação, responsabilização unilateral de docentes pelos resultados, adoção do Ideb como único instrumento para indicar a qualidade educacional, além da intensificação do trabalho docente em função de novas demandas geradas pelas avaliações, conforme destacado

nas teses de Jesus (2014), Cruz (2014), Menegão (2015), Richter (2015), Pasini (2016) e Freire (2017).

A dissertação de Souza (2014) aponta a contradição entre a concepção de qualidade pela equipe gestora e as ações desenvolvidas por este grupo no contexto educativo. De acordo com a pesquisa, apesar de a gestão de expressar concepção ampliada do conceito de qualidade, mantém práticas de controle. Já Jesus (2014) referenda as implicações das avaliações em larga escala destacando a aceitação e incorporação dos/as profissionais da educação pela responsabilidade dos resultados.

Observamos, mediante a apreciação dos Resumos, poucos avanços quanto ao uso dos resultados das avaliações externas, bem como a resistência e o lugar de critério único e científico que este tipo de instrumento avaliativo ocupa na educação brasileira.

A análise das produções contribuiu para reflexão sobre os caminhos que o campo avaliativo tem percorrido. Ao apontar a permanência de problemas já identificados constatamos que se faz necessário o desenvolvimento de pesquisas e práticas fundadas em estudos no campo científico da avaliação, bem como aqueles já realizados.

Tendo em vista o delineamento adotado e considerando os fundamentos teóricos que sustentam essa pesquisa, bem como o levantamento e apreciação das pesquisas sobre a temática da avaliação em larga escala na educação básica vinculadas a Capes, apresentamos as demais seções que estruturam este trabalho.

A organização contemplou, além desta seção introdutória e das considerações finais, a adoção de mais cinco seções tendo em vista nossos objetivos. Na segunda seção reunimos reflexões sobre a construção do objeto da pesquisa com ênfase nos delineamentos e perspectivas que influíram na avaliação em larga escala no Brasil. O panorama constitutivo do campo da avaliação na educação básica nos fornece pistas que auxiliam nas análises dos dados construídos junto à comunidade escolar.

Na terceira seção abordamos os elementos históricos relacionados à criação dos colégios de aplicação, com atenção especial sobre a escola participante, seu contexto de inserção, a comunidade atendida e os documentos orientadores da unidade, como PPP, em articulação aos dados construídos.

Na sequência, na quarta, quinta e sexta seções procuramos esclarecer aspectos relativos à compreensão da comunidade sobre as avaliações em larga escala a partir dos questionários, GFs e entrevistas.

Para tanto, organizamos a discussão contemplando o debate sobre a qualidade da educação para a escola participante na quarta seção. Na quinta seção tratamos das avaliações em larga escala tendo em vista evidenciar a influência e legitimação dessa política pública no interior da escola. Já na sexta seção nos dedicamos a discutir os resultados da escola expressos no Ideb.

Por fim, finalizamos o trabalho destacando os achados da pesquisa e compartilhamos considerações parciais provenientes do contexto sócio, histórico e econômico em que se desenvolveu esta investigação.

2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: concepções, perspectivas e contexto histórico e político

De acordo com Luckesi (1998), o termo “avaliar” vem do latim e significa atribuir valor ou mérito. Segundo o autor, o termo avaliação é “formulado a partir das determinações da conduta de ‘atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação’ (...)” (LUCKESI, 1998, p. 76).

Em nossas vidas avaliamos constantemente. A prática de avaliar de modo consciente e, portanto, intencional, é qualidade constitutiva de nós, seres humanos. A avaliação para além de práticas vinculadas a vida ordinária – ações que se referem ao conjunto de decisões necessárias à nossa sobrevivência – compreende também a constituição própria de saberes e práticas específicas vinculadas a determinadas áreas de conhecimento.

O delineamento da avaliação em educação é complexo e não linear, mas marcado por lutas, retrocessos, avanços e contradições: “A avaliação é uma categoria pedagógica polêmica. Diz respeito ao futuro. Portanto, mexe com a vida das pessoas, abre portas ou as fecha, submete ou desenvolve, enfim é uma categoria permeada por contradições” (FREITAS *et al.*, 2009, p. 07).

A avaliação educacional se concretiza de diferentes formas e ocupa centralidade na atividade pedagógica, assumindo lugar privilegiado para manter, eliminar e/ou resistir às formas de dominação social oriundas das relações de produção capitalistas (FREITAS *et al.*, 2009). Dada sua amplitude, contempla diferentes dimensões e princípios e, por isso, mesmo é polêmica e contraditória. Face à complexidade do tema consideramos primordial nos debruçar e esclarecer aspectos relacionados à concepção de avaliação adotada nesta pesquisa.

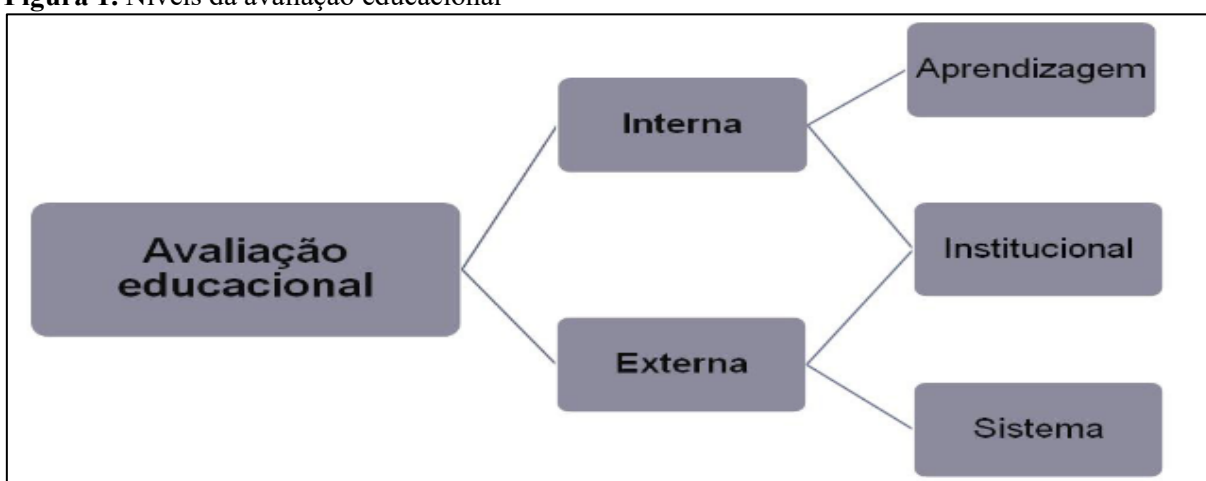
O conceito de avaliação educacional assumido e anunciado brevemente na introdução se insere nessa relação tensa, decorrente de disputa intencional pelos diversos segmentos sociais; carrega marcas históricas, culturais e econômicas, por isso mesmo não é neutro, mas essencialmente político.

Consideramos que a avaliação educacional ancorada em um projeto social democrático, emancipador e inclusivo se desenvolve na busca pela garantia do direito ao ensino e à aprendizagem de todos/as e de cada um/a; ou seja, está a serviço das aprendizagens e se articula com seus diferentes níveis: avaliação das e para as aprendizagens realizada no contexto da sala de aula, avaliação institucional e avaliação em larga escala (FREITAS *et al.*, 2009).

Reconhecemos o alinhamento entre os diferentes os níveis e/ou modalidades da avaliação educacional, assim como a especificidade inerente a cada uma.

Neste trabalho optamos por evidenciar o debate sobre avaliação em larga escala, tema desta pesquisa, sem excluir a relação desta com os demais níveis de avaliação. De acordo com Bertagna, Mello e Polato (2014), a relação entre os níveis da avaliação educacional pode ser compreendida a partir da figura abaixo:

Figura 1. Níveis da avaliação educacional



Fonte: Bertagna, Mello, Polato (2014, p. 253).

Segundo as autoras, cada nível da avaliação educacional – interno e externo – se caracteriza a partir do segmento que protagoniza sua organização e realização. A avaliação interna engloba os processos avaliativos encaminhados pela comunidade escolar de cada instituição. Sendo que a avaliação das e para as aprendizagens se vincula diretamente com a relação entre docentes e discentes, diz respeito ao âmbito micro da atividade pedagógica, aquela realizada em sala de aula, e se faz atrelada aos demais componentes pedagógicos da escola e da sociedade, uma vez que não está apartada, mas imbricada nessa relação de produção da vida.

A avaliação institucional é mais ampla, pois envolve o coletivo da escola. Trata-se de “um processo que envolve todos os seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela” (FREITAS *et al.*, 2009, p. 35). A avaliação institucional se debruça, portanto, sobre os indicadores qualitativos negociados pela comunidade escolar, tendo em vista a melhoria contínua da escola.

Já as avaliações externas são aquelas realizadas por órgãos e/ou agentes avaliadores que não compõem a comunidade escolar; possuem como objetivo alcançar um número maior de

participação das redes, a fim de mapear as condições da educação e orientar as tomadas de decisão (BERTAGNA; MELLO; POLATO, 2014).

As avaliações internas e externas possuem características próprias e se interrelacionam, pois “Embora o processo seja múltiplo e integrado, cada um tem seu protagonista principal”. (FREITAS *et al.*, 2009, p. 35).

Tendo em vista aprofundar nossas reflexões sobre as avaliações padronizadas e aplicadas em larga escala, consideramos necessário retomar brevemente elementos que delinearão este tipo de teste na educação brasileira.

Segundo Fernandes (2009), as avaliações por exames aplicados em larga escala se alimentaram dos princípios da psicometria. Durante o século XX as provas desse tipo se propagaram pelo mundo. Os exames incorporaram ensaios, respostas curtas e problemas, mas foram as perguntas fechadas de múltipla escolha que se estabeleceram como o tipo de questão mais difundida:

Os testes ou as perguntas de múltipla escolha, umas e outras largamente utilizadas em exames nacionais em muitos países do mundo, surgiram nos Estados Unidos, em 1914, para responder a duas dificuldades: a) o número crescente de alunos no sistema educacional associado à chegada de milhões de imigrantes àquele país; e b) o fato de se detectarem grandes discrepâncias na correção de exames em que as perguntas eram do tipo ensaio. Na verdade, pesquisas conduzidas no fim do século XIX e princípio do século XX mostraram que as classificações atribuídas aos testes com perguntas abertas, ou tipo ensaio, variavam muito e dependiam de quem os corrigia. Os sistemas de exames ou de testes foram então considerados pouco eficientes, ou mesmo ineficientes, e excessivamente subjetivos. Os testes de múltipla escolha acabaram por se afirmar no contexto norte-americano, em particular após a descoberta dos instrumentos de leitura ótica das respostas nos anos 50, mas, rapidamente, foram-se disseminando por muitos sistemas educacionais em todo o mundo. As razões para seu aparente sucesso estavam relacionadas com o fato de permitirem examinar um grande número de alunos em pouco tempo e, sobretudo, porque a confiabilidade da correção era total dado que as perguntas, supostamente, eram todas objetivas. (FERNANDES, 2009, p. 126-127).

A formatação de testes com questões fechadas de múltipla escolha impulsionou a aplicação das avaliações para grande quantidade de pessoas, o que permitiu a comparabilidade de diferentes populações de estudantes (FERNANDES, 2009).

A perspectiva amplamente difundida a partir de 1930 defendia a ideia de que a aprendizagem poderia ser medida por meio de testes padronizados. Esse tipo de avaliação foi investido de uma autoridade que se valia de suposta objetividade e neutralidade para versar

sobre a aprendizagem dos/as estudantes, tanto com relação aos comportamentos nas escolas durante as aulas, quanto com relação ao empenho nos estudos por parte de estudantes no contexto intra e extraescolar.

Na atividade docente a avaliação regularia o planejamento, o ritmo de cumprimento do currículo e, portanto, do programa de ensino. Nessa perspectiva, os testes seriam capazes de ajustar a conduta de docentes e estudantes. Para além disso, estes também influenciariam outras dimensões da escola, como a gestão escolar (CATANI; GALLEGO, 2009).

Os estudos decorrentes dos testes para medição de habilidades e aptidões se difundiram no Brasil nas décadas de 1960 e 1970 influenciados pelo pensamento norte-americano, especialmente pelas elaborações de Ralph Tyler. De modo geral, atrelou-se “à concepção de avaliação como mensuração uma ideia de avaliação mais técnica, destacando-se seu caráter cientificista” (CATANI; GALEGO, 2009, p. 34).

Os estudos iniciados na década 1960 abordaram diferentes dimensões da avaliação em educação. Essas reflexões ganharam corpo nas décadas seguintes e se converteram no caso do Brasil sob a forma e política pública de gestão da educação brasileira, a avaliação em larga escala.

O movimento impetrado decorreu de um alinhamento global que se manifestou por meio de reformas gerenciais:

A lógica subjacente à reforma do Estado, que enfatiza o controle dos resultados e os indicadores de desempenho, e à proposta do BM para a melhoria da qualidade e eficiência da educação brasileira, impulsiona uma forma de regulação alicerçada nas avaliações em larga escala, caracterizadas por testes ou provas padronizadas aplicadas em sistemas e redes de ensino, inicialmente em nível nacional (posteriormente em nível estadual e, mais recentemente, encontra-se em nível municipal) com o intuito de verificar o desempenho dos estudantes em conteúdos considerados mínimos para cada etapa de ensino. (BERTAGNA; MELLO; POLATO, 2014, p. 247).

A avaliação educacional em seus diferentes níveis é produzida em uma trama de relações e se legitima a partir de um aparato político e prático balizado pela ação do Estado; a esse respeito, Freitas *et al.* (2009, p. 9) assim colabora: “não podemos esquecer que a educação é um fenômeno regulado pelo Estado. A própria escola (de massa) é uma instituição do Estado”.

A ação do Estado se expressa por meio de políticas públicas. Nas palavras de Azevedo (2003, p. 1), “Política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Sendo assim, tudo que é feito ou não pelo Estado

carrega as marcas do projeto de sociedade adotado e opera sobre a vida das pessoas que o constituem.

Em nosso país a ação do Estado na educação tem sido dinamizada por disputas de poder em torno da avaliação. Os setores sociais e, mais fortemente, o empresariado, tensionam os rumos que as avaliações em larga escala assumem na organização dos processos educativos.

Esses contornos envolvem desde a aplicação de testes censitários, ampliação ou eliminação de áreas de conhecimento nos testes, bem como a exposição de resultados em rankings e até mesmo a premiação ou punição de docentes pelos resultados; estratégias que dizem respeito às formas de regulação impetradas pelo Estado, tendo em vista atender as demandas do mercado (FREITAS, 2016).

A prática avaliativa em larga escala adotada na política pública de gestão da educação nacional exprime diferentes interesses e se caracteriza em função da trajetória histórica desses testes. O engendramento das políticas de avaliação em larga escala tem sido produzido no seio lógica de produção capitalista, portanto se desenvolve afetado pelas implicações mundiais e nacionais.

As avaliações em larga escala apresentam, desse modo, características advindas dos processos de globalização cada vez mais assimétricos e por isso mesmo capitalistas, assim como as características locais vinculadas ao desenvolvimento econômico, social e cultural que conduziram a constituição da escola básica em nosso país (CURY, 2017).

A educação básica tal qual como conhecemos é resultado de inúmeras transformações. O caminho em direção à garantia da escolarização para todos/as envolveu sempre a tensão entre diferentes forças. No Brasil, a escola pública de nível básico avançou em termos de acesso. Por meio das lutas sociais pela democratização, que reivindicaram o acesso aos direitos mínimos para a população, foi possível ampliar o atendimento de estudantes na educação básica.

Esse processo de atendimento da demanda de escolarização no país também atendeu necessidades de mercado – mão de obra qualificada – a fim de melhorar a competitividade frente a outras nações (CURY, 2017; FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007).

O acesso a um nível mínimo de formação contribuiu para o desenvolvimento econômico do país e também possibilitou que uma enorme parcela da sociedade advinda das classes populares adentrasse no ensino formal.

Entretanto, o acesso, apesar de uma grande conquista, não conseguiu resguardar outros direitos no interior das unidades escolares em nosso país. Podemos observar, conforme

destacado por Freitas (2007), que a exclusão no interior da escola vem prejudicando há tempos a aprendizagem dos/as estudantes:

Há hoje um grande contingente de alunos procedente das camadas populares que vivem o seu ocaso no interior das escolas, desacreditados nas salas de aula ou relegado a programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, pseudo-escolas de tempo integral, cuja eliminação da escola foi suspensa ou adiada e aguardam sua eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou conjunto de séries, quando então saem das estatísticas de reprovação, ou em algum momento de sua vida escolar onde a estatística seja mais confortável. (FREITAS, 2007, p. 968).

Observamos, portanto, a exclusão por dentro do sistema como mais uma das contradições da função social da escola. Freire (1987) salienta que a função social da escola em uma perspectiva humanista, revolucionária e, portanto, democrática, a concebe como espaço privilegiado para o pensar. Nesse viés, a escola deveria ser um espaço-tempo oportuno para questionar práticas bancárias em que educandos/as são vistos como depósitos ajustáveis à manutenção lógica mercantil interesse daqueles/as que detêm os meios de produção.

Saviani (2011, p. 84) salienta que “(...) a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento”; contudo, em função da subordinação ao projeto neoliberal sua função específica tem sido continuamente esvaziada:

Ora, considerando-se que o saber, que é o objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. Consequentemente, a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista. (SAVIANI, 2011, p. 85).

Apoiadas nas contribuições de Freire (1987) e Saviani (2011), pontuamos que a contradição entre a função educativa da escola em detrimento da mercantilização do conhecimento incide sobre a maximização das desigualdades.

As situações de não aprendizagem são mascaradas de tal modo que se expropria a escola da sua finalidade. A função primordial da escola básica é garantir formação adequada para que possamos agir criticamente sobre o mundo em que vivemos, tanto na relação com a natureza – mundo físico e suas tecnologias – quanto com os/as outros/as e consigo mesmo. A escola deve

ensinar a pensar (ILYENKOV, 2007). Assim, o processo de ensino, ao se relacionar com os outros componentes do fenômeno educativo, como a avaliação, precisa estar a serviço das aprendizagens de todos/as estudantes e, para tanto, assegurar ações educativas com qualidade socialmente referenciada (NOVAIS; NUNES, 2014; CHARLOT, 2005, 2021; BONDIOLI, 2015; CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

O espaço social, econômico e histórico da escola moderna situa-se em um mundo globalizado orientado pelo capital. A tendência homogeneizadora e competitiva mantém a tensão entre diferentes forças, as disparidades exacerbadas colocam em evidência tudo aquilo que está fora do padrão normatizado e cada vez mais as periferias urbanas são isoladas e fragmentadas (CURY, 2017).

O mundo contraditório e desigual nutre um sistema que se orienta em direção a maximização da produção em detrimento de uma parcela da população que não detém os meios de produção; a exclusão social alimenta, dessa forma, a manutenção desse sistema. Cury (2017) assevera que esses processos desiguais, assimétricos e antiecológicos se ancoram no paradoxo da abundância versus escassez.

A produção da vida impõe inúmeras necessidades, sendo que essa produção se funda em uma base material cujo movimento histórico revela contradições próprias da sociedade. Nessa relação, o ser humano, ao satisfazer suas necessidades, estabelece uma dupla relação com a natureza e consigo mesmo. Ao produzirmos a vida, transformamos a natureza e somos transformados por ela.

Nesse contexto, o conhecimento configura-se como um produto necessário para que se mantenha a produção e, portanto, a competição entre as nações. É demandado o domínio de competências e habilidades que acompanhem essa realidade, sendo assim grande parte dessas necessidades são sanadas pela educação:

Essa razão engendra e supõe um sistema de produção de relações econômicas que, forçados pela concorrência mundial, os Estados buscam trazer para si vantagens competitivas. Desse modo, postula-se uma maior relação entre o sistema de produção e as necessidades exigidas por ele. (...) É certo que a 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).

Desse modo, orientada pela perspectiva neoliberal, a avaliação em larga escala assume a função de garantir a comparabilidade entre os países e imputa-se à educação exigências próprias do mercado. A constituição histórica da avaliação, nesse viés, percorreu um longo caminho, de forma que a ênfase da aferição de rendimento balizou-se na racionalidade técnica neoliberal ganhando mais delineamento a partir da década de 1990.

Alguns paradigmas orientam e permanecem direcionando a avaliação e podem ser observados nos contornos adotados nas políticas públicas; também podem ser evidenciados no contato com as produções científicas cujo arcabouço carrega as marcas da dicotomização referente a este e outros campos. Por ser plurirreferencial e apresentar importante papel nas transformações, o interesse sobre a avaliação se amplia:

Ao voltar-se para programas, instituições e projetos com nítido sentido social e de amplo interesse, ao envolver recursos públicos e ao ser executada por muitas pessoas, especializadas ou não, a avaliação tornou-se declaradamente um fenômeno político, por mais que ideologicamente se queira lançá-la como exclusivamente técnica. A avaliação em nossos dias é cada vez mais assunto que interessa a toda a sociedade, especialmente àquelas comunidades mais preocupadas por seus resultados e efeitos. Mas, atualmente, são os Estados os principais interessados e aplicadores da avaliação, especialmente na perspectiva das reformas, do controle e da regulação. Tão importante é o papel da avaliação do ponto de vista político e tão eficiente é ela para modelar sistemas e garantir determinadas práticas e ideologias que nenhum Estado moderno deixa de praticá-la de modo amplo, consistente e organizado. Isto é, como política pública. (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 706).

No Estado moderno neoliberal atribuiu-se ênfase aos processos avaliativos focados nos resultados para organização das reformas que forem necessárias à regulação do sistema. A constituição teórico-prática da avaliação envolve o conflito entre duas grandes epistemologias, a objetivista e a subjetivista (CALDERÓN, BORGES, 2020; BONAMINO, SOUSA, 2013; DIAS SOBRINHO, 2004).

A avaliação desenvolvida sob a lógica objetivista possui características já citadas aqui e apropriadas pelo neoliberalismo. Apoia-se na corrente empírico-racionalista, com foco nos resultados quantificáveis e aparente neutralidade:

A avaliação objetivista e produtivista vincula-se às ideologias do individualismo e da competitividade, próprios de uma sociedade cujo valor

central é o mercantilismo. À epistemologia objetivista correspondem os interesses individualistas e utilitaristas. De acordo com essa racionalidade, quanto mais produtos úteis, isto é, valiosos para a economia, alcançar uma sociedade, mais feliz ela é. Felicidade social e utilidade geral, assim, equivalem-se, são coincidentes. A felicidade geral é medida por instrumentos e muitas vezes confunde-se com os indicadores. Por exemplo, ela se identifica com o produto nacional bruto, as taxas de inflação, os índices de desenvolvimento humano, as pontuações e classificações de méritos etc. **Importante insistir: a avaliação é o principal instrumento para assegurar o êxito e a direção das reformas.** Em questões de aprendizagem, persistiu durante a maior parte do século XX a crença de que um bom instrumento de medida, especialmente o de cunho psicométrico, garantiria resultados confiáveis e justos, pois supostamente isentos de contaminações. O paradigma positivista asseguraria a objetividade necessária à ciência e à técnica neutras e despojadas de valores, evitando argumentos e evidências de que normas e regras são produtos de processos históricos movidos por contradições, escolhas, interesses e valores que interagem em condições sociais concretas. As visões de mundo acentuadamente objetivistas organizam esquemas fechados de compreensão da realidade e se traduzem por uma ética tendencialmente utilitarista, pragmatista e individualista, fazendo crer que o progresso resulta mecanicamente da gestão eficiente, do uso racional dos recursos e da natureza desenvolvimentista da ciência e da técnica. (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 718-719, grifo nosso).

A defesa da eficácia alastrou-se nos diversos setores da vida. Sob a justificativa de melhor aproveitamento dos recursos tendo em vista a qualidade do serviço prestado, a epistemologia objetivista ganhou força em todo mundo. Diversos grupos adotaram a avaliação orientada pela vertente objetivista, pois ela seria para muitos/as a única capaz de regular os processos educativos com a devida eficiência.

Os testes quantitativos são, nesse viés, o procedimento adequado para dar transparência, realizar diagnóstico, constituir informações em banco de dados, definir padrões de qualidade e responsabilizar sujeitos.

Ao nosso ver, os argumentos em defesa de avaliações massivas, materializadas em testes aplicados em larga escala, foram transformados em ações, práticas e programas de proteção aos interesses do capital, desenvolvendo uma nova regulamentação, mais adequada ao mercado. Dias Sobrinho (2004), a esse respeito, salienta:

A objetividade, como ideia regulativa, de modo algum deve ser negada. Rigor científico, verificabilidade, integridade, capacidade de construir representações consistentes são características da objetividade que devem ser afirmadas. Critico o objetivismo, exagero que faz coincidir objetividade e verdade, que defende a ideia da neutralidade da ciência e recusa a dimensão social e histórica do conhecimento. A objetividade, para ser legítima e mais amplamente reconhecida, precisa reconhecer a dimensão social e

intersubjetiva do conhecimento. Não é possível objetividade sem subjetividade, não há o quantitativo sem o qualitativo, só mediante teorias da complexidade se pode compreender globalmente um fenômeno humano, que por natureza é polissêmico – e este é o caso da educação, como também o é da avaliação. (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 720).

As abordagens críticas e/ou sociocríticas compõem a epistemologia subjetivista que, a partir de um entendimento mais amplo da realidade, leva em consideração a influência dos contextos na aprendizagem e, portanto, nos resultados alcançados. Entretanto, observamos predominância da racionalidade objetivista.

Almeida, Dalben e Freitas (2013) apontam que os usos dos resultados das avaliações em larga escala do modo como vem ocorrendo fragiliza o trabalho das escolas. A objetividade tão aclamada se perde pois, “por melhores que sejam as tecnologias utilizadas, sempre estarão sujeitas aos limites do próprio instrumento, estando condenadas a ser uma pálida e imperfeita foto da realidade escolar” (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1170).

Nessa direção, afirmamos que a priorização de dados objetivos em detrimento de outros descaracteriza os contextos escolares impactando na construção social dos patamares qualitativos, situação que se deve à restrição de indicadores, às políticas e responsabilização e também à visão utilitarista e gerencial que se instalou não só no Brasil, mas em todo mundo. A esse respeito podemos citar os estudos sobre os processos avaliativos em larga escala desenvolvidos nos Estados Unidos e Europa (LAVAL, 2019).

2.1 O alinhamento brasileiro à lógica internacional: As influências do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) na avaliação da educação nacional

Assim como em outras nações, o Brasil procurou formas de inclusão no mercado internacional; para tanto passou a ser membro de diferentes organismos multilaterais assumindo diversos compromissos com tais organizações. As ações pactuadas foram acordadas tendo em vista a liberação de crédito, bem como a inserção em diferentes organismos internacionais cuja participação viabilizaria a projeção internacional do país, permitindo ampliação do contato mercantil do Brasil com outras nações.

No rol dos compromissos firmados inserem-se aqueles vinculados à educação, desta forma o Brasil passa a ser partícipe de diferentes programas de acompanhamento da educação, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), que é atualmente o principal instrumento de regulação da educação em nível internacional (OLIVEIRA, 2020).

O Pisa é uma avaliação internacional da aprendizagem que teve início nos anos 2000. No Brasil o órgão responsável pela operacionalização da avaliação é o Inep:

O Inep é o órgão responsável pelo planejamento e a operacionalização da avaliação no país, o que envolve representar o Brasil perante a OCDE, coordenar a tradução dos instrumentos de avaliação, coordenar a aplicação desses instrumentos nas escolas amostradas e a coleta das respostas dos participantes, coordenar a codificação dessas respostas, analisar os resultados e elaborar o relatório nacional. (...) Desde sua primeira edição, em 2000, o número de países e economias participantes tem aumentado a cada ciclo. Em 2018, 79 países participaram do Pisa, sendo 37 deles membros da OCDE e 42 países/economias parceiras. O Brasil participa do Pisa desde o início da pesquisa. (INEP, 2022, s/p).

O Brasil participou de todas as edições do Pisa, único país sul-americano nesta situação (OLIVEIRA, 2020). A cada edição o número de países participantes aumenta, os testes são aplicados a estudantes na faixa etária de 15 anos, “idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países” (INEP, 2022):

No Brasil, foram 10.691 estudantes de 638 escolas que fizeram a prova em 2018. São 2.036.861 de estudantes, o que representa 65% da população brasileira que tinha 15 anos na data do exame. A prova é aplicada em um único dia, é feita em computadores, e tem duas horas de duração. As questões são objetivas e discursivas. A cada edição, uma das três disciplinas principais é o foco da avaliação. Na edição de 2018, o foco foi na leitura. O Pisa tem sido a principal referência tomada na atualidade para analisar o contexto educativo mundial. Apesar de muitos países latino-americanos não realizarem a prova Pisa; é sabido que ele tem tido uma forte influência sobre as políticas educacionais também nesta região. De acordo com os resultados do último exame, publicados em final de 2019, a região latino-americana se destaca pelo baixo desempenho dos estudantes no conjunto dos países que participam do Pisa, ocupando as posições mais baixas nos rankings elaborados. (OLIVEIRA, 2020, p. 77).

Os testes aplicados avaliam três domínios: leitura, matemática e ciências. As edições são realizadas a cada três anos e abordam o domínio em uma das disciplinas. De acordo com os resultados publicados ao final de 2019, o Brasil alcançou resultado mediano na comparação com os demais países da região (OLIVEIRA, 2022).

Por meio do Pisa, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Ocde) procede na análise comparativa na qual busca, por meio de diferentes ações – como avaliações e discussões sobre as matrizes de referências na alteração dos currículos nacionais – , formar o capital humano para atuar na “sociedade do conhecimento” (CURY, 2017). Para tais

organismos, esses processos permitem aferir o sucesso econômico dos países, uma vez que esse capital oferecerá retorno ao investimento feito por cada nação:

O Pisa tem como principal resultado oferecer uma lista classificatória dos países em relação ao seu desempenho educacional, ou seja, seu efeito de comparação é o que mais importa. Ao promover o ranking dos países em relação à qualidade educacional, a Ocde pretende influenciar com os resultados dos testes também mudanças nos sistemas educacionais em escala internacional. (OLIVEIRA, 2020, p. 80).

Nessa direção, a autora complementa:

Como uma alta classificação se correlaciona com o sucesso econômico dos países – a China foi à primeira colocada na última edição –, o argumento que vem sendo usado para legitimar o Pisa é de que ele é um indicador de que os sistemas escolares estão preparando os alunos para a economia global do conhecimento do século XXI, ou seja, o argumento apela para a promessa de futuro. Os apelos recaem sobre a conhecida retórica da necessária educação para a sociedade do conhecimento, própria do século XXI. (OLIVEIRA, 2020, p. 81).

Os organismos multilaterais compreendem que, para o crescimento e a competição entre as nações, é necessário elevar o conhecimento, uma vez que se faz imperativo lidar com o volume de informações na sociedade do conhecimento, mas também manipular as tecnologias necessárias ao sistema de produção. Nessa esteira de pensamento, impõe-se à educação necessidades próprias de uma economia globalizada.

O entendimento e fomento do desenvolvimento das nações processam-se em uma base desigual, pois a possibilidade de crescimento não acontece da mesma forma para todos. Os países subdesenvolvidos continuam à margem dos ganhos alcançados comparado com aqueles que detêm a soberania do sistema de produção.

A implementação do atendimento das necessidades de mercado exige a regulação entre grupos sociais; esses grupos podem dialogar entre si, mas também podem antagonizar – como é o caso da classe da trabalhadora e da classe detentora do modo de produção. A regulação dessas relações se dá de diferentes formas, englobando desde insumos governamentais destinados ao empresariado, até a formulação de políticas públicas que equacionem a sociedade civil e suas diferentes classes dentro da manutenção e fomento do modo de produção.

O contorno assumido por cada nação é orientado pelo formato de Estado. “É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo” (HÖFLING, 2001, p. 32).

No Brasil a participação na agenda mundial econômica imputou na normatização das políticas públicas orientando, dessa forma, o desenho da função do Estado, que oscila, em geral, entre duas perspectivas, as neoliberais e as democráticas e participativas.

Como bem sabemos, o neoliberalismo vem organizando as agendas internacionais de acordo com o interesse dos organismos multilaterais – o Banco Mundial, a Ocede e a Organização das Nações Unidas para a Educação e a Ciência (Unesco) –, impondo diretrizes de desenvolvimento que fortalece os países ricos e industrializados, e mantém a subserviência de economias emergentes (DOURADO, 2007). Nas palavras de Dardot e Laval (2016):

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

O neoliberalismo trata-se, portanto, de uma racionalidade que contamina todos os espaços sociais. Em especial na área governamental, observamos que a natureza dos projetos, dos programas e, portanto, das políticas públicas, se alinha ao pensamento gerencial contábil em que o público precisa adquirir a eficiência atribuída às instituições privadas. Este processo corrobora com a desqualificação do público e fomenta políticas de privatização e terceirização.

Essas ponderações nos ajudam a pensar que a educação, ancorada nas concepções de Estado com relação ao progresso econômico orientada pelos organismos multilaterais, assimétricas e desiguais (CURY, 2017), asseveram a adoção de políticas públicas para a educação a partir de determinados indicadores de qualidade considerados essenciais para os objetivos de cada nação no rol da economia global.

A organização do Estado neoliberal prevê a adoção de políticas públicas que incentivem o livre mercado, que voltam-se para o reprodução capital. A escola deve, dessa forma, ser reprodutora das demandas de mercado, fornecer mão de obra necessária, e por fim, auxiliar na manutenção da ordem de desenvolvimento econômico.

Nesse contexto, a ascensão de políticas neoliberais acentua desigualdades. Em função da prioridade na produção e uniformização das políticas educacionais com foco na formação para o trabalho, a qualidade fica atrelada à produtividade e a elementos estritamente quantitativos. Laval (2019), sobre a privatização do conhecimento, destaca:

Segundo a OCDE, a aprendizagem ao longo da vida terá que apelar cada vez mais maciçamente para fontes privadas de financiamento, quer se trate de empresas, quer de famílias. Uma vez que “indivíduos e parceiros sociais concordem em investir mais na aprendizagem e na aquisição de competências”, em razão da conseqüente melhoria das condições do indivíduo ou da empresa, os poderes públicos, paralelamente a sua missão de “controle” e “gestão”, devem “criar mercados de ensino – ou intervir nesses mercados – e formas de privatização completas”. Segundo essa lógica, se o saber é um bem privatizado, apropriado pelo indivíduo ou pela empresa, e também uma fonte de rendimentos particulares, seria conveniente considerar um financiamento privado. (LAVAL, 2019, p. 133).

Em síntese, assim como Laval (2019), avaliamos que a escola configura-se como um mercado muito atraente para reprodução da racionalidade neoliberal, constituindo-se como um veículo importante para transmissão e controle dos objetivos do Estado neoliberal.

O interesse na ação do Estado formatado para os fins neoliberais consiste na sua capacidade em alcançar um grande número de pessoas e instituições, tendo em vista a proteção e fomento daqueles/as que possuem a propriedade privada e a produção de bens. Para viabilizar tal organização são primordiais ações que convertam as instituições educacionais em empresas, ajustando o conhecimento as necessidades do momento.

Para nós a subordinação do Estado social voltado para o bem-comum não se efetiva, o bem-estar social é vivenciado por pequenos grupos. O conhecimento converte-se em rendimento econômico, lógica em que a formação dos mais pobres é subalterna ao mercado, por isso pode e deve ser restrita. Segundo Laval (2019, p. 180) “O mercado de ensino é na prática uma máquina de discriminar os filhos das classes populares”.

Em meio a estes movimentos, emergiram no Brasil propostas de avaliação estandardizada cujos estudos iniciais se converteram posteriormente nas avaliações do Saeb aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) na década de 1990. As propostas ganharam um delineamento mais próximo das necessidades impostas pelos organismos multilaterais, como poderemos acompanhar na próxima subseção.

2.2 A constituição da avaliação em larga escala no Brasil sob a lógica globalizada

Gatti (2002) assevera que a avaliação educacional no Brasil não foi objeto de reflexão por muitas décadas, apesar de na atualidade ser objeto de grande preocupação. Até a década de 1990 as propostas metodológicas e investigativas tímidas compuseram o objeto “avaliação educacional”. A escassez de um arcabouço sólido – estudos, pesquisas, práticas e políticas públicas – reverberou na constituição do campo teórico:

Ocorre que o desenvolvimento desse campo em nosso país foi truncado, num processo historicamente compreensível. Incipientemente introduzido nas primeiras décadas do século XX, sob a égide da psicometria, não adquiriu relevância nas produções acadêmicas e no ensino nas décadas subsequentes. Nos anos 60, no âmbito da valorização de perspectivas mais tecnicistas em educação, passa a ser incorporada no contexto das políticas desenvolvimentistas do período. No entanto, no fim dos anos 70 e início dos 80, a avaliação educacional, que ainda não tomara fôlego entre nós, é posta “sob suspeita” como área do conhecimento, inclusive pelas grandes discussões sobre as avaliações vinculadas aos vestibulares para ingresso no ensino superior e suas repercussões na mídia. Diversos motivos contribuem para esse processo de desabonamento social e acadêmico, a confrontar os desejos, de um lado, de alguns estudiosos que queriam contribuir, por meio de seus estudos críticos, para a melhoria desse processo; de outro, os desejos da grande massa de estudantes, impulsionada pelos pais, ansiosa por uma vaga no ensino superior. Essa realidade gera a desqualificação dos processos avaliativos, que se estende à própria avaliação educacional, descaracterizando o seu verdadeiro objetivo como área de estudos e pesquisa. Além disso, a banalização, à época, do uso de ‘testes objetivos’ nos livros didáticos (se é que poderiam ser assim considerados, tal a precariedade de sua formulação) clamou por uma crítica densa, pois apresentava-se este tipo de modalidade avaliativa como solução hegemônica, cujo papel nos processos educacionais mostrava-se bastante duvidoso. (GATTI, 2002, p. 19).

A partir de 1970 iniciou-se um processo discreto e esparso de debate em torno da temática. A discussão desencadeada sobre diversos problemas no cenário educacional no final dos anos 1980, com ênfase no fracasso escolar, incluiu como medida para acompanhamento da educação propostas avaliativas; estas tinham como objetivo estabelecer um panorama da educação de nível fundamental de modo que indicasse as necessidades de melhoria nas diversas dimensões da educação:

No fim de 1987, foi proposta uma avaliação de rendimento escolar em dez capitais, para aquilatar se um processo de avaliação mais amplo do Ministério seria viável e traria resultados relevantes. A avaliação foi feita nas 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries de escolas públicas, com provas de português (incluindo redação),

matemática e ciências – um estudo piloto para verificar a viabilidade desse processo, a receptividade da escola quanto a esse tipo de avaliação, a adequação das provas, etc. Utilizou-se a teoria clássica em avaliação, e o grande desafio foi mesmo a construção de provas adequadas aos diferentes públicos dos estados envolvidos, o que foi possível por meio de parcerias locais. Com o relativo sucesso dessa etapa, as discussões sobre os resultados das provas e dos fatores a eles associados e os debates realizados em seminários nacionais ou locais, expandiu-se o estudo avaliativo para mais 20 capitais e, depois, mais 39 cidades, distribuídas em 14 estados e, à época, um território. (GATTI, 2002, p. 25).

Nessa perspectiva, outras experiências de avaliação de desempenho foram desenvolvidas no período de 1987 a 1991, no setor privado e público. Esse conjunto correspondeu a “estudos mais abrangentes de alunos e escolas” que “serviram de base para o desenvolvimento, nos anos 90, do Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Brasileira” (GATTI, 2002, p. 26).

Os trabalhos com essas propostas deram-se em um período singular, de grande efervescência para democracia brasileira, que coadunava a ampliação do campo teórico da avaliação educacional com o processo de publicação da Constituição da República de 1988. Observamos, deste modo, a congregação de diferentes forças, dentre essas a potência dos movimentos sociais na luta por direitos, inclusive a educação.

A educação, conforme previsto na Constituição de 1988, é um direito subjetivo inalienável; sendo assim, se insere como política pública social, de responsabilidade do Estado, mas não pensada somente pelo Estado.

A educação compõe o leque de serviços essenciais, nessa conjuntura cabe ao Estado promover medidas para a oferta, permanência e conclusão com qualidade dos estudos das crianças, dos jovens e dos/as adultos/as. Por isso nossa Constituição é considerada cidadã, pode ser definida como um marco na busca por uma “educação para todos”.

Postulou-se mediante as iniciativas de avaliação da educação básica a necessidade de compor quadros que se dedicassem ao estudo, pesquisa e aperfeiçoamento de instrumentos e práticas. Ou seja, começou a estruturar-se com mais ritmo e força a constituição do campo teórico da avaliação educacional no país, contemplando, dessa forma, a amplitude inerente à área. Nas palavras de Bonamino (2016):

A partir da década de 1990, assistimos, no Brasil, ao surgimento de dois movimentos complementares que contribuíram para o autoconhecimento quantitativo do sistema educacional. Trata-se, por um lado, da montagem dos

dispositivos de observação orientados para os aspectos internos dos sistemas de ensino fundamental e médio, e, por outro, do esforço do Inep, enquanto instituição responsável pela realização de levantamentos estatísticos e pela avaliação educacional, para ampliar suas análises, muitas vezes com a ajuda das universidades e de instituições de pesquisa. Por meio do Saeb, o Inep inaugura uma nova fase no que diz respeito ao tipo de dados fornecidos ao campo educacional, com a coleta de informações sobre a escola e a apresentação do desempenho dos alunos e dos fatores escolares associados. (BONAMINO, 2016, p. 116).

Este tipo de avaliação pode ser identificado como avaliação de primeira geração, que visa construir um diagnóstico “da qualidade da educação, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo escolar” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 373).

O Saeb representa a consolidação de uma política pública de acompanhamento de resultados que se alinham à participação do Brasil na agenda internacional, ou seja, representa a presença e a subordinação da nação aos organismos internacionais:

A origem do SAEB relaciona-se com demandas do Banco Mundial referentes à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste, segmento Educação, no âmbito do VI Acordo MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento BIRD (Brasil, 1988). Tal demanda, aliada ao interesse do MEC em implementar um sistema mais amplo de avaliação da educação, levou a iniciativas que redundaram na criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau SAEP. Já em 1988, houve uma aplicação piloto do SAEP nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, com o intuito de testar a pertinência e adequação de instrumentos e procedimentos. No entanto, dificuldades financeiras impediram o prosseguimento do projeto, que só pôde deslanchar em 1990, quando a Secretaria Nacional de Educação Básica alocou recursos necessários à viabilização do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico. (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 20).

A década de 1990 configurou-se como marco para avaliação educacional no país, uma vez que avaliações em todos os níveis da união – municipais, estaduais e federais – foram realizadas e, a partir das experiências, o campo teórico ganhou maior delineamento, sendo que nesse processo foram evidenciadas as contradições do sistema educacional. As contradições colocadas em relevo iam desde a matriz de referência utilizada para contextos distintos com currículos e condições materiais desiguais até a interpretação e uso dos resultados.

O período inicial de estruturação do sistema contempla diferentes marcos normativos; Richter (2015) destaca o interstício de 1961 a 1995 na configuração do sistema:

Figura 2. Processo de normatização do Sistema Nacional de Avaliação

Lei nº 4.024 20/12/1961	MP nº 661 18/10/1994	MP nº 830 13/01/1995 MP nº 891 14/02/1995	MP nº 938 16/03/1995	MP nº 992 11/05/1995 MP nº 1.159 de 26/10/1995	Lei nº 9.193 24/11/95
Art. 6º O Ministério da Educação e Cultura exercerá as atribuições do Poder Público Federal em matéria de educação.	Art. 6º O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do Poder Público Federal em matéria de educação, competindo-lhe velar pela observância das leis do ensino e promover a aplicação das medidas cabíveis no caso de desobediência das normas legais e regulamentares.	Não apresentam referência ao Art. 6º	Art. 6º O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem. Acréscimo de 2º§, destes destacamos: §1º No desempenho de suas funções, o MEC contará com a colaboração do CNE e dos Conselhos Setoriais que o compõem.	Art. 6º O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem. Acréscimo de 2º§, destes destacamos: §1º No desempenho de suas funções, o MEC contará com a colaboração do CNE e das Câmaras que o compõem.	Art. 6º Igual teor da MP nº 1.159 de 1995.

Fonte: Richter (2015, p. 104).

A leitura dos dados apresentados na Figura 2 nos oferece uma linha do tempo com destaque para alguns marcos legais importantes na compreensão da temática; esses dispositivos investiram de autoridade o Estado, especificamente o MEC, por meio de formulação de medidas de acompanhamento da educação por meio de políticas públicas de avaliação. Dito de outro modo, a centralidade da avaliação nesses marcos legais indicou o fortalecimento do vínculo do governo federal na proposição das avaliações como principal instrumento de regulação da educação, relação essa que se intensificou ainda mais após 1995 (RICHTER, 2015).

Visualizamos que desde 1961 há uma ampliação da função do poder público sobre a educação e sua avaliação. Nesse sentido, a autora destaca:

Nessa organização se observa a avaliação como dimensão de destaque que passa a ser o alicerce para examinar os problemas da educação e acompanhar se as metas do PNE estão ou não sendo cumpridas – em nível nacional, passa a influenciar (in)diretamente no currículo, pois para a prova era necessária uma base comum de conteúdo. (RICHTER, 2015, p. 104).

Nessa lógica, além de monitorar a avaliação o poder público, regula outros componentes do fenômeno educativo. O processo de regulamentação do Saeb até 1995 envolveu atos normativos considerando o acompanhamento da qualidade da educação nacional.

No primeiro ciclo as avaliações tinham caráter diagnóstico e o processo era mais descentralizado e participativo. No segundo ciclo, em 1993, a participação das equipes docente e pedagógicas das secretarias estaduais de educação se mantém e é acrescida a participação de especialistas acadêmicos.

A partir de 1995 houve mudanças nos objetivos, tendo em vista uma vinculação dos resultados para maior eficiência. Nas palavras de Bonamino e Sousa (1999, p. 111), “os objetivos dos demais ciclos caracterizam-se pela ênfase em produção de resultados que possam contribuir para a monitoração da situação educacional brasileira e para subsidiar os formuladores de políticas públicas”.

O Saeb tem sido continuamente atualizado, de forma que desde sua criação diversas alterações foram realizadas envolvendo o público-alvo, abrangência, formulação dos itens e áreas do conhecimento/disciplinas avaliadas. Com relação à abrangência, verificamos que nas duas primeiras edições – 1990 e 1993 – a aplicação foi amostral na rede pública, voltada para estudantes das 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental (EF), atuais 2º, 4º, 6º e 8º anos.

Em 1995 manteve-se a participação amostral e público-alvo com relação às séries avaliadas, mas houve inclusão das escolas privadas. A formulação dos itens nas três primeiras edições – 1990, 1993 e 1995 – utilizou os currículos dos sistemas estaduais em sua formulação, sendo que as áreas de conhecimento presentes nas três edições foram Língua Portuguesa e Matemática; já em 1990 e 1993, também avaliou-se Ciências Naturais e Redação.

O IBGE apresenta da seguinte forma o histórico do sistema:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi a primeira iniciativa brasileira, em escala nacional, para se conhecer o sistema educacional brasileiro em profundidade. Ele começou a ser desenvolvido no final dos anos 80 e foi aplicado pela primeira vez em 1990. Em 1995, o Saeb passou por uma reestruturação metodológica que possibilita a comparação dos desempenhos ao longo dos anos. Desde a sua primeira avaliação, fornece dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil como um todo, das regiões geográficas e das unidades federadas (estados e Distrito Federal). (IBGE, 2022, s/p).

O processo de reestruturação da avaliação em larga escala foi realizado a fim de adequar o exame para as diversas localidades do país, sendo que uma das mudanças mais substanciais se relaciona com a metodologia da composição das questões selecionadas para os testes.

A adoção da Teoria da Resposta ao Item (TRI) alterou a forma de verificar a proficiência dos/as estudantes nos conteúdos avaliados. Em 1995, além da metodologia, a avaliação

modificou o público-alvo. Foram incluídos/as estudantes da 3ª série do Ensino Médio (EM) e no EF passou a ser realizada com estudantes da 4ª e 8ª série – final do ciclo, atuais 5º e 9º anos. Bonamino e Sousa (2012) assim destacam as alterações realizadas:

Em 1995, foram introduzidas inovações metodológicas em seu desenho, as quais consolidaram sua configuração atual; são elas: i) inclusão da rede particular de ensino na amostra; ii) adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite estimar as habilidades dos alunos independentemente do conjunto específico de itens respondidos; iii) opção de trabalhar com as séries conclusivas de cada ciclo escolar (4ª e 8ª série do ensino fundamental e inclusão da 3ª série do ensino médio); iv) priorização das áreas de conhecimento de língua portuguesa (foco em leitura) e matemática (foco em resolução de problemas); v) participação das 27 unidades federais; vi) adoção de questionários para os alunos sobre características socioculturais e hábitos de estudo. A partir da introdução dessas inovações, o Saeb tornou comparáveis os desempenhos dos alunos entre anos e séries. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 376).

Neste período, o Saeb passou a ser composto de avaliações que buscavam por meio do modelo matemático da Teoria de Resposta ao Item (TRI), verificar as aprendizagens de estudantes em todo país. As reflexões sobre essa alteração destacam que a nova metodologia apresenta avanços ao modelo clássico anterior, pois permite fazer estatísticas ao longo do tempo e considerar as dificuldades das questões:

A Teoria de Resposta ao Item (TRI) é um modelo matemático que permite estimar a capacidade dos indivíduos em determinada área ou disciplina a partir da premissa de que ela é unidimensional. Vale dizer: presume-se, por exemplo, que os alunos tenham uma capacidade ou competência para a matemática que define a probabilidade de que determinado aluno realize adequadamente as diferentes atividades incluídas no banco de questões. Ela tem algumas vantagens sobre o enfoque clássico, pois permite pôr questões e alunos em uma mesma escala; fazer estimativas mais precisas das mudanças ao longo do tempo, mediante equiparação das pontuações; estimar uma medida da capacidade dos alunos que leva em conta a dificuldade das questões, isto é, as questões mais difíceis têm peso maior na determinação da pontuação individual. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 376-377).

Essa alteração metodológica repercutiu no conteúdo utilizado para construção das questões, sendo que os currículos dos sistemas estaduais foram substituídos por matrizes de referência sob o argumento de que “as matrizes curriculares não abarcam todo currículo escolar, dessa forma não pode ser entendida como indicação de orientações de metodologias pedagógicas” (SILVA, CARVALHO, 2022, p. 31). Contudo, o que tem se observado nas

escolas brasileira é o estreitamento curricular em detrimento das matrizes de referência (SOUSA, 2014; JESUS, 2014; PASINI, 2016; FREITAS, 2016).

Em função das mudanças metodológicas, a partir de 1997 a formulação dos itens passou a ser feita “por meio de escalas de proficiência utilizando-se das matrizes de referência, ou seja, conteúdos relacionados a habilidades e competências pretendidas para cada ano/série e também disciplina” (SILVA; CARVALHO, 2022, p. 31).

Na edição de 1997 manteve-se o público-alvo na avaliação das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (Física, Química e Biologia). A avaliação de 1999 seguiu os parâmetros da edição anterior.

A sexta edição ocorreu em 2001, período antecedeu a criação dos extratos censitários do IBGE publicados a partir de 2005. No contexto da sexta edição iniciou-se diálogos sobre novas perspectivas para o Saeb. Em 2001 e 2003 os testes foram aplicados para o mesmo público-alvo de 1999, com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, mediante a utilização das matrizes de referência.

De acordo com Bonamino (2016), em 1999 as publicações do Inep¹⁸ sobre os dados obtidos pelo Saeb reconheceram a necessidade da incorporação de dados contextuais. As reflexões teóricas considerando indicadores sociais e econômicos evidenciam a adoção de uma perspectiva sociológica que não se manteve: “o conjunto de instrumentos contextuais permaneceu relativamente estável até a segunda metade da década de 2000, quando ocorreram novas inflexões, de grau e natureza bastante diferentes dos que pautaram os primeiros ciclos do Saeb” (BONAMINO, 2016, p. 118).

Os anos 2000 demarcam um deslocamento importante na configuração do sistema. O debate sobre as novas perspectivas privilegiou a mensuração de aspectos quantificáveis:

Após uma década e meia de preocupação com os fatores sociais e escolares associados ao desempenho dos alunos e do avanço significativo realizado em 2001 no conjunto dos instrumentos contextuais, a partir da segunda metade dos anos 2000, a primazia foi conferida aos resultados cognitivos da avaliação. O abandono paulatino da perspectiva sociológica que tinha pautado as experiências iniciais de avaliação em larga escala em favor de uma perspectiva cognitiva se evidencia no tratamento dispensado aos questionários contextuais

¹⁸ O Inep é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) “é o órgão federal responsável pelas evidências educacionais e atua em três esferas: avaliações e exames educacionais; pesquisas estatísticas e indicadores educacionais; e gestão do conhecimento e estudos” (INEP, 2022, s/p). Sua missão é “Produzir conhecimento científico e informações oficiais para o aprimoramento das políticas públicas educacionais, contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do País” (INEP, 2022, s/p). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/institucional>.

e nas publicações do Inep relacionadas com o Saeb. (BONAMINO, 2016, p. 120-121).

O avanço da perspectiva cognitivista coadunou com o movimento iniciado na década de 1990, ou seja, aos poucos a psicométrica ampliou seu domínio sobre o formato dos testes e uso posterior dos resultados. Esse processo se subordina à lógica neoliberal na qual as nações devem ajustar suas condutas junto aos diferentes níveis de atuação do Estado, tendo em vista a competitividade econômica.

Os autores Dardot e Laval (2016) asseveram que o neoliberalismo trata-se de “uma racionalidade governamental, e não uma doutrina mais ou menos heteróclita, o neoliberalismo é precisamente o desenvolvimento da lógica do mercado como lógica normativa generalizada, desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 34).

No caso da educação, essa racionalidade provocou a intensificação do controle sobre as formas de acessar e produzir conhecimento. Vale ressaltar que aqui o conhecimento adquire o status de mercadoria, por isso pode ser quantificado, comparado e gerar lucro (CURY, 2017).

Na metodologia comparativa os testes estandardizados respondem a “preocupação com a competição econômica entre os sistemas sociais e educativos e pela adequação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 37). Sendo assim, cabe ao Estado aderir à retórica gerencial e manter o curso de reformas por maior eficiência (BERTAGNA; MELLO; POLATO, 2014).

Ancorado nessa lógica, o Saeb aprimora a regulação do Estado sobre a educação. Freitas (2005) evidencia que, a partir da racionalidade neoliberal, as políticas de avaliação seguem um caminho tortuoso que mais prejudicam do que contribuem com a escola pública, descaracterizando o propósito que justificou a criação do sistema de avaliação:

Em princípio, avaliações de larga escala devem servir para avaliar políticas educacionais *dos governos*, mas, com o advento das políticas neoliberais na educação – especialmente nos Estados Unidos, o campo da avaliação foi sequestrado por estas políticas e as avaliações passaram a ser voltadas para *fiscalizar as escolas*, invertendo sua direção. As políticas ficam ilesas e as escolas aparecem como as grandes culpadas. (FREITAS, 2009, s/p, grifo do autor).

As avaliações em larga escala em nosso país deixaram de ser amostrais e passaram a ser censitárias – os extratos censitários do Ideb foram publicados pela primeira vez em 2005. O cenário atual apresenta justamente o sequestro denunciado por Freitas (2009) em que as provas

aplicadas são de natureza objetiva conforme a metodologia da TRI e os questionários contextuais ainda se fazem presentes; contudo, as análises priorizam os dados cognitivos quantificáveis apoiados nos usos das escalas de proficiência relacionadas às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A narrativa para justificar a política de pressão sobre as escolas mediante a aplicação de avaliações em larga escala e seus resultados é de que a fiscalização e publicização seriam a melhor forma de lidar com os problemas educacionais do Brasil, pois o rendimento apresentado pelas escolas funcionaria por si só como indutor de ações para melhoria da qualidade (FREITAS, 2019).

Nessa direção, o sistema deve intensificar as medidas de regulação, incluindo reformulações como a ampliação da abrangência, por meio da adoção de exames censitários, a alteração na metodologia de elaboração dos itens das provas, assim como priorização de dados de natureza quantitativa para abordar a qualidade das escolas:

O objetivo é chegar até a escola e inserir todas na lógica mercadológica, de preferência colocando uma tabuleta na porta da escola com o IDEB alcançado por ela. Disso, da lógica natural do mercado, emergirá a qualidade da educação brasileira. Uma mentira repetida mil vezes, tem o poder de transformar-se em uma pós-verdade. As avaliações de larga escala devem colocar em julgamento as políticas públicas dos governos e não voltar-se para culpabilizar escolas, professores e estudantes. Se o objetivo é analisar a política dos governos, então, não necessitam ser censitárias. (...) Fazer avaliação amostral seria muito mais barato e igualmente eficaz. É assim que se faz na avaliação nacional dos Estados Unidos de onde gostamos de copiar coisas. Esta brincadeira censitária custa ao INEP 500 milhões de reais a cada dois anos. Dinheiro jogado no ralo e que poderia ser melhor aplicado no desenvolvimento da escola pública. (FREITAS, 2019, s/p).

A narrativa de que a lógica do mercado, do setor privado, é mais eficiente que a do setor público ramificou-se nos diferentes espaços sociais e ganhou adesão. Concordamos com Freitas (2019, 2016) quando afirma que a racionalidade neoliberal “sequestrou mentes e corações”, pois socialmente observamos discursos que sustentam a defesa, apoiada no senso comum, das políticas de avaliação em larga escala como instrumento de melhoria das escolas.

Como vimos, diferentes argumentos buscam justificar a existência dispendiosa de testes censitários que, ao final, custam muito e não contribuem de fato com a melhoria da escola pública brasileira. A constituição desse discurso visa constituir uma narrativa hegemônica sobre a necessidade do sistema de avaliação censitário, ideias essas que se fundamentam na

perspectiva do Estado-avaliador¹⁹”, cuja obsessão avaliativa demanda cada vez mais a necessidade de encaminhar mais e mais adequações ao Saeb.

A reestruturação do Saeb em 2005 por meio da Portaria MEC nº 931 de 21 de março de 2005 estabeleceu que o sistema contaria com duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Aneresc); esta última ficou conhecida como Prova Brasil:

A Aneb, instituída com periodicidade bianual, abarcava a rede pública e privada de ensino e era direcionada aos estudantes do 5º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio regular, tanto em áreas urbanas como rurais. As disciplinas avaliadas eram língua portuguesa e matemática. Os dados da Aneb eram apresentados por unidades da federação (estados) e por regiões geográficas. A Aneresc (Prova Brasil) tinha como foco os estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental da rede pública de ensino. Para participar, as escolas necessitavam ter o mínimo 30 alunos matriculados nos anos avaliados. Tratava-se uma avaliação censitária bianual. Essa avaliação tinha como objetivo produzir diagnósticos em duas áreas da aprendizagem: língua portuguesa e matemática. Os instrumentos avaliativos de ambas, Aneb e Aneresc, compreendiam os testes cognitivos e questionários contextuais. (OLIVEIRA, 2020, p. 93).

Destacamos que as avaliações foram salutares para constituição do sistema e compuseram outro marco significativo na produção dos resultados escolares: a criação do Ideb em 2007.

A partir de 2007 o principal instrumento de controle das políticas públicas para a Educação foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); por meio deste plano foram traçadas metas na busca por uma educação de qualidade seguindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996, que prevê no Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional – “Art. 3º: IX – garantia de padrão de qualidade” e Título III – Do Direito à Educação e do

¹⁹ Afonso (2013) apresenta o conceito de Estado-Avaliador para tratar da adoção de políticas de avaliação pelo Estado dentro do sistema de produção capitalista, no sentido da criação de estratégias para estruturar o modo como opera na regulação das instituições e pessoas. O Estado-Avaliador, segundo o autor, exprime uma obsessão avaliativa, em sua primeira fase – anos 1980 – 1990 – caracteriza-se pela estreita “vinculação ideológica neoliberal e neoconservadora com as políticas avaliativas e de *accountability*. Incremento de avaliações externas nacionais em larga escala (provas de aferição, exames nacionais, exames estaduais...)” (AFONSO, 2013, p. 278). Na segunda fase final dos anos de 1990 e atuais anos 2000, observa-se “Retração crescente da autonomia relativa do Estado-nação e maior protagonismo de instâncias internacionais e transnacionais (...) Prioridade do Estado ao processo de acumulação. Expansão dos processos de globalização (cultural, política e econômica...). Consenso transideológico em relação à necessidade de políticas de avaliação.” (AFONSO, 2013, p. 278). A preeminência da terceira fase denominada de pós-Estado-avaliador se refere aos efeitos da globalização nos diferentes países, nas palavras do autor: “o que está em curso é uma estratégia de exacerbação e diversificação de lógicas neoliberais de transnacionalização da educação” (AFONSO, 2013, p. 280).

Dever de Educar: “IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996, s/p).

O PDE foi criado em 2007 tendo em vista atuar na solução de problemas identificados na educação brasileira; trata-se, portanto, de:

(...) um plano executivo que busca integrar um conjunto de programas que envolvem as etapas, os níveis e as modalidades da educação escolar brasileira com a perspectiva de alcançar uma organicidade no sistema nacional de educação. O PDE é constituído por mais de 40 programas divididos em quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. (FERREIRA, 2010, p. 1).

O plano foi desenvolvido tendo em vista a melhoria da educação, mas também o atendimento de interesses do setor empresarial. Nesse período, segundo Libâneo e Freitas (2018), houve a equalização de interesses distintos, aqueles vinculados ao neoliberalismo com outros relacionados as demandas sociais, trata-se que:

(...) abriu espaço nos planos governamentais ao atendimento de demandas sociais, especialmente de setores empobrecidos da população e de movimentos sociais, mesclando o atendimento às orientações dos organismos multilaterais com políticas de inclusão social. O principal instrumento da política educacional dos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), formulado e divulgado em 2007, com o objetivo específico de melhorar a qualidade da educação básica, em conformidade com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, mantido por entidades empresariais. Uma das ações mais importantes para a estratégia de implantação do currículo de resultados foi a introdução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), incorporando os indicadores da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE). (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 53-54).

O Ideb se constitui como o principal instrumento de gestão pública para versar sobre a qualidade da educação. De acordo com Oliveira (2020, p. 93), esta pode ser considerada a realização de maior relevância do Saeb, pois mediante a introdução do índice houve uma “mudança de cultura no sistema educacional brasileiro”; nessa direção:

O Ideb passou a ser a principal referência para definir o que é a qualidade da educação no país, constituindo-se assim em parâmetro para a formulação de políticas para a Educação Básica. O Ideb foi instituído (...) com a finalidade de colocar à disposição dos estados, dos municípios e do Distrito Federal

instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública. Os resultados da Prova Brasil, a partir de 2007, passaram então a integrar o Ideb, sendo amplamente divulgados na imprensa brasileira. (OLIVEIRA, 2020, p. 93).

O índice é publicado e divulgado massivamente desde sua implementação, mas muitas vezes o efeito dessa exposição é contrário ao objetivo de melhoria da educação. De acordo com Freitas (2016), a pressão para resultados melhores conduz a práticas de preparação para testes em detrimento da aprendizagem significativa e criativa.

A composição do Ideb conjuga resultados das avaliações em Língua Portuguesa e Matemática e das taxas de fluxo escolar – aprovação, reprovação e abandono – obtidas no Censo Escolar. A influência do Ideb na compreensão da qualidade da educação restringiu-se às métricas derivadas dos resultados; nesse sentido, Richter e Silva (2021) salientam:

O Ideb mudou a política de avaliação externa no país e a forma de utilização dos dados ao possibilitar a divulgação dos resultados por escola. A base dessa mudança está na Portaria Ministerial n. 931 (BRASIL, 2005), segundo a qual o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) passa a ser composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb assume os objetivos, características e procedimentos da avaliação da educação básica efetuada, até aquele momento, pelo Saeb que era realizado por meio de amostras da população e, a Anresc assume o objetivo de avaliar a qualidade do ensino das escolas, de forma que cada uma receba o seu resultado. Os primeiros resultados do Ideb publicados são referentes a 2005, pois, embora o índice tenha sido criado em 2007, os dados das avaliações de 2005 já estavam disponíveis. De tal modo, desde 2005, cada escola passou a ter metas a serem alcançadas, com índices intermediários e projetados até 2021. (RICHTER; SILVA, 2021, p. 329).

A divulgação dos resultados individualizados, por escola, possibilitou a elaboração de rankings. Os efeitos desse tipo de divulgação foram a exposição das escolas tanto pelos meios midiáticos quanto pelas pessoas das comunidades escolares, que muitas vezes não dispõem dos conhecimentos necessários para interpretação dos dados. Ou seja, não houve, grosso modo, uma apropriação dos resultados para monitoramento e melhoria dos patamares qualitativos das redes. Ao contrário, a divulgação fomentou a culpabilização das escolas com resultados aquém do esperado e, ao mesmo tempo, desresponsabilizou o Estado.

A pressão gerencial por resultados sustentado pelas políticas de responsabilização engendrou a auditoria das escolas; nessa direção, a prestação de contas utilizou da avaliação e publicação dos seus resultados como meio para o fim desejado (FREITAS, 2016).

O Ideb gerou interesse dos diferentes segmentos sociais, sendo que a divulgação dos resultados está presente em diferentes meios de comunicação. Desse modo, a ideia corrente que se propagou é que o índice é o principal critério nacional para determinar a qualidade das escolas brasileiras. Salientamos o perigo dessa concepção, pois trata-se de uma abordagem restritiva e ilegítima de versar sobre a qualidade das escolas, cujo indicador considera apenas duas variáveis, como será explicado a seguir (CHIRINÉIA; BRANDÃO, 2015; DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007; FREITAS, 2023c).

O cálculo do Ideb envolve uma fórmula matemática que, como dito anteriormente, cruza alguns indicadores: as variáveis envolvidas nesse cálculo são o fluxo de estudantes obtidos junto ao Censo Escolar e as médias de desempenho obtidas no Saeb. A fórmula geral do Ideb, de acordo com a Nota Técnica do Inep, é:

$$IDEB_{ji} = N_{ji} P_{ji}; \quad 0 \leq N_j \leq 10; \quad 0 \leq P_j \leq 1 \quad e \quad 0 \leq IDEB_j \leq 10 \quad (1)$$

em que,

i = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar;

N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;

P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j ;

Em (1), a média de proficiência padronizada dos estudantes da unidade j , N_{ij} , é obtida a partir das proficiências médias em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes submetidos a determinada edição do exame realizado ao final da etapa educacional considerada (Prova Brasil ou Saeb). (BRASIL, 2023, s/p).

Para encontrar a média da escola devemos calcular proficiência em Língua Portuguesa e Matemática (N_{ji}) e a taxa de aprovação dos/as estudantes da escola avaliada (P_{ji}). A média da escola j , N_{ji} , “é obtida a partir das proficiências médias em Matemática e Língua Portuguesa no exame externo realizado ao final da etapa educacional considerada (5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio)” (RICHTER; SILVA, 2021, p. 331).

A média de proficiência é fixada de 1 a 10 e para calcular em que lugar da escala está cada escola o Inep utiliza outra fórmula:

Figura 3. Fórmula para cálculo da proficiência Ideb

$$N_{ji}^{\infty} = \frac{S_{ji}^{\infty} - S_{inf}^{\infty}}{S_{sup}^{\infty} - S_{inf}^{\infty}} \times 10 \quad N_{jiTotal} = \frac{N_{ji}^{lp} + N_{ji}^{mat}}{2}$$

Onde:

∞ = disciplina (Matemática ou Língua Portuguesa);

S_{ji} = proficiência média, não padronizada, dos/as alunos/as da unidade j , obtida no ano i ;

S_{inf} = limite inferior da média de proficiência;

S_{sup} = limite superior da média de proficiência;

$N_{jiTotal}$ = média geral (Matemática e Língua Portuguesa)

Fonte: Richter; Silva (2021, p. 331).

A fórmula acima é utilizada para chegar à proficiência utilizada no cálculo do Ideb; sendo assim, só poderemos realizar o cálculo apresentado na primeira fórmula após encontrar a proficiência das escolas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. As autoras Richter e Silva (2021), apoiadas na Nota Técnica do Inep, assim abordam a interpretação da fórmula:

Nas escolas ou redes que tiverem $S_j < S_{inf}$, a proficiência média será fixada em S_{inf} , assim como, em $S_j > S_{sup}$, o desempenho será fixado em S_{sup} . Quanto à taxa média de aprovação, P_{ji} , caso o tempo exigido para a integralização da etapa escolar (sem repetências) seja normalizado em um, P é o inverso do tempo médio de duração para a conclusão da etapa (T), isto é, $P_{ji} = 1/T_{ji}$; logo, teremos que $Ideb = N_{ji}/T_{ji}$, ou seja, o indicador se torna a pontuação no exame padronizado ajustada pela razão entre o tempo necessário para a conclusão da etapa e o tempo de duração efetivamente despendido para concluí-la. (RICHTER; SILVA, 2021, p. 332).

Dito de outra forma, a proficiência compreende o resultado entre a pontuação no exame e o tempo para concluir a etapa de ensino avaliada. O alcance de resultados melhores conjuga a proficiência nas avaliações das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática ao fluxo – aprovação dos/as estudantes.

Dessa forma, a elevação do índice não pode ser feita considerando somente um dos indicadores, é necessário melhorar tanto a proficiência quanto o fluxo. Para o Brasil a meta definida até 2021 era de seis pontos, sendo que nesse sistema o avanço individual das escolas deveria se refletir no índice coletivo e, para tanto, cada escola teve metas projetadas para esse fim (RICHTER; SILVA, 2021). Os últimos resultados do Brasil divulgados contemplam as avaliações realizadas durante a pandemia de Covid-19, nos anos iniciais – 5º ano do EF - o resultado nacional foi de 5,8, nos anos finais - 9º ano do EF - foi de 5,1 e no Ensino Médio foi de 4,2.

Cientes da composição do Ideb caminharemos um pouco mais, pois as modificações no Saeb continuaram após implementação do Ideb em 2007. As edições de 2009 e 2011 seguiram o delineamento de 2007. Já em 2013 o sistema incorporou outra avaliação, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), conforme previsto no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic); além disso, foi incluída, em caráter experimental, a avaliação de Ciências da Natureza para estudantes do 9º ano do ensino fundamental, mas os resultados dessa área do conhecimento não são divulgados.

Percebemos que, nessa edição, o público-alvo se ajusta à nova nomenclatura, passa a ser 5º e 9º anos do EF e 3ª e 4ª séries do Ensino Médio. No Ensino Fundamental a alteração se deve ao ensino de nove anos instituído por meio da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, cujo prazo para efetivação findou em 2010.

A avaliação manteve o público-alvo e as disciplinas avaliadas – Língua Portuguesa e Matemática – nas edições de 2015 e 2017, sendo que em 2017 a avaliação da 3ª série do EM passa a ser censitária com abertura para adesão de escolas da rede privada participarem deste exame.

O curso das reflexões sobre a readequação do sistema antecede esse período, mas é em 2017 que as propostas ganham delineamento prático na forma de portaria; a natureza da reformulação do Saeb incluiu diversos pontos:

Com a homologação da BNCC (Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017) – transcorrido um longo caminho de construção que abarca o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014)¹⁰ e a 2ª Conferência Nacional de Educação (2014)¹¹ –, decidiu-se aplicar testes de forma amostral utilizando a BNCC como referência na formulação dos itens do 2º ano (Língua Portuguesa e Matemática) e do 9º ano do EF (Ciências da Natureza e Ciências Humanas), bem como um estudo-piloto também amostral na Educação Infantil. Para os anos de fim de ciclo (5º e 9º anos do EF, 3ª e 4ª séries do EM), manteve-se a formulação de itens baseada em matrizes de referência. (OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 2021, p. 4).

O conjunto de propostas destacadas acima foram implementadas no ciclo de 2019. Os questionários passaram a ser aplicados desde a Educação Infantil, já os testes cognitivos iniciam no 2º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, todas as etapas da Educação Básica são avaliadas. Outra mudança se refere à periodicidade, que passa de bienal para anual; além disso, o sistema deixa de usar as nomenclaturas Aneb, Anresc e ANA para os testes cognitivos. A

Portaria nº 10, publicada em oito de janeiro de 2021, determina que esse conjunto de avaliações externas passam a ser denominadas como Saeb (BRASIL, 2021a).

O Novo Saeb, como vem sendo chamado, mantém a busca por avaliar a qualidade a partir dos indicadores das avaliações cognitivas, dos questionários aplicados a gestores/as, secretários/as e docentes e das taxas de fluxo. Há ampliação das séries avaliadas e a inclusão do componente curricular “Ciências da Natureza”, entretanto este último item ainda não foi incorporado à composição do Ideb, pois poderia alterar a análise da série histórica do sistema.

Gostaríamos de chamar atenção para o alinhamento entre o currículo e os testes. Em 2019 o Inep assim apresentou a reformulação:

Às vésperas de completar três décadas de realização, o Saeb passa por uma nova reestruturação para se adequar à BNCC. Começa a transição para novas matrizes de referência, alinhadas à base. Dado o cenário legal, priorizou-se a implementação das matrizes para a avaliação de língua portuguesa e matemática no 2º ano do ensino fundamental e de ciências humanas e ciências da natureza no 9º ano do ensino fundamental, de forma a não impactar o cálculo do Ideb.

As siglas Aneb e Anresc deixam de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos.

A avaliação da alfabetização passa a ser realizada no 2º ano do ensino fundamental, de forma amostral. Começa a avaliação da educação infantil, em caráter de estudo-piloto, com aplicação de questionários eletrônicos para professores e diretores. Secretários municipais e estaduais também passam a responder questionários eletrônicos. (INEP, 2022, s/p).

O ajuste à BNCC atribuiu ao Saeb mais poder para comandar o processo de ensino e aprendizagem pois, ao atrelar a base às avaliações, limita o modo como as escolas se relacionam com os conhecimentos avaliados e progressivamente a ação pedagógica será orientada pelas matrizes de referência, uma perspectiva demasiadamente utilitarista e competitiva.

Os testes amostrais com base na BNCC foram aplicados em 2019 e 2021 da seguinte forma: Questionário na Educação Infantil; testes cognitivos de Língua Portuguesa e Matemática no 2º ano do EF; e no 9º ano do EF em Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As avaliações ao final do ciclo no EF e EM em Língua Portuguesa e Matemática mantiveram as matrizes de referência para não interferir na composição da série histórica dos resultados. Contudo, a adequação será gradativa, conforme determina a Portaria MEC nº 10/2021 (BRASIL, 2021a).

Stoffels e Carvalhaes (2022) apoiados em Afonso (2007) nos alertam para o fato de que esse movimento acaba por preparar os/as estudantes para os papéis que irão desempenhar no

mercado de trabalho e a produção e socialização do conhecimento nas unidades escolares desvincula-se da formação crítica, pois assume aspecto mercantil “que ocorre quando se troca o desenvolvimento de uma atividade intelectual por uma nota, por uma promoção ou por um certificado” (STOFFELS; CARVALHAES, 2022, p. 4).

O perigo da adequação à BNCC advém do entendimento de que a base se ancora em uma “concepção de formação humana pragmática” (ZANOTTO; SANDRI, 2018, p. 137). O modelo de habilidades e competências atende as necessidades do mercado, pois ajusta futuros/as trabalhadoras/as em função das demandas profissionais que as relações de produção na sociedade capitalista anseiam (SAVIANI, 2013). Essa perspectiva, de acordo com Branco *et al.* (2019), já estava presente desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na década de 1990:

(...) é possível verificar a continuidade dos princípios da pedagogia do “aprender a aprender”, que foram veiculadas primeiramente nos PCNs, e, atualmente, voltam a ser defendidos na BNCC, ainda que, oficialmente, o documento não esteja, ainda, assumido pelas escolas. Diante deste fato, torna-se viável afirmar que, se as estratégias são conhecidas, os prováveis resultados também são: fortalecimento do individualismo; acentuação das desigualdades sociais; perda de qualidade na Educação pública; fortalecimento do dualismo entre escola pública e privada; precarização da educação pública; dentre outras consequências. (BRANCO *et al.*, 2019, p. 165).

Sendo assim, a BNCC fomentará, nos diferentes contextos educativos, a padronização e o reducionismo curricular subordinados à “lógica da avaliação por desempenho” (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 40). Os efeitos da base para educação vão na contramão do fortalecimento de uma educação democrática e com qualidade socialmente referenciada. Dourado e Oliveira (2018) acrescentam outras consequências com as quais corroborem:

De modo geral, a BNCC indica ainda: a) ênfase na regulação e controle do sistema educacional sobre o trabalho dos professores e das escolas, contribuindo, paradoxalmente, para secundarizar e/ou desqualificar o trabalho docente e para responsabilizar os professores pelo desempenho dos estudantes; b) entendimento restrito e conteudista da Base Nacional Curricular, visto como currículo único nacional com relação de conteúdos mínimos prescritivos (competências e habilidades); c) vinculação estreita entre currículo e avaliação em larga escala, configurando a centralidade nos resultados obtidos pelos estudantes nas provas nacionais de Português e Matemática, mais do que com os processos de formação; d) enfoque curricular tecnicista, centrado em objetivos de aprendizagem e aferição de aprendizagens baseadas em competências. (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 41-42).

Nessa esteira de pensamento, constatamos o curso articulado de uma política mais ampla engendrada pela reforma empresarial²⁰ da educação e, portanto, pela racionalidade neoliberal (FREITAS, 2018). A agenda neoliberal se intensificou no Brasil especialmente após 2016 – a partir do *impeachment* de Dilma Rousseff (PT) –, como vimos; neste momento um conjunto de ações estruturam as políticas públicas em direção ao ajustamento do setor público ao privado e a dinâmica em busca de resultados foi asseverada.

No bojo dessas políticas observamos a articulação entre diferentes programas, projetos e ações que visam garantir a expansão conservadora e privatista sustentada pela avaliação (DOURADO; OLIVEIRA, 2018). Nesse viés, afirmamos que a BNCC e a reformulação do Saeb expressam “a subordinação formal e concreta do campo da educação aos interesses econômicos em contraposição à perspectiva da educação como direito social e humano” (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 42).

Cientes da reestruturação do Saeb e sua articulação com a BNCC, precisamos compreender como ficaram as escalas de proficiência das disciplinas avaliadas, uma vez que a reestruturação das matrizes alterou as escalas de proficiência.

As matrizes “são estruturadas a partir de competências e habilidades que se espera que os participantes do teste tenham desenvolvido na etapa da educação básica avaliada” (INEP, 2022, s/p). Segundo o Inep, o conteúdo presente nas matrizes não corresponde exatamente aos currículos, são recortes que priorizam, a partir do estudo de professores/as, pesquisadores/as e especialistas, as competências e habilidades que se espera em cada etapa avaliada.

Contudo, em nossa perspectiva, as matrizes acabam por definir quais conhecimentos devem ser privilegiados e hierarquizam os conhecimentos, descartando aqueles que não são passíveis de quantificar. Além disso, pontuamos que os testes a partir de 2019, cuja formulação dos itens se alimenta da BNCC, contribuem com a ampliação da padronização e do reducionismo curricular; em ambas as possibilidades o currículo e a avaliação se subordinam à política de resultados quantificáveis.

²⁰ Freitas (2018) designa como “reforma empresarial da educação” o movimento que considera a escola como uma empresa. No Brasil as reformas advindas desse modelo ganharam força nos anos 2000 e se estrutura a partir do golpe contra a presidente Dilma Rousseff em 2016. Segundo o autor “Nestas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica” (FREITAS, 2018, p. 29). A escola vista como empresa deve prestar contas dos resultados alcançados, sendo assim a padronização, a responsabilização e o controle dos processos são indispensáveis.

Conforme o Inep apresenta, as escalas distribuem o conteúdo da matriz de referência em diferentes níveis de acordo com a proficiência nas respectivas habilidades:

(...) as escalas podem ser visualizadas como régua construídas com base nos parâmetros estabelecidos para os itens aplicados nas edições do teste. A posição ocupada por determinado item na escala indica uma possível linha divisora: os participantes com proficiência acima dessa posição têm maior probabilidade de acertar corretamente e aqueles com proficiência abaixo, menor probabilidade. Trata-se de uma forma de descrição dos resultados para o público de interesse, de forma a proporcionar conclusões e embasar decisões para a melhoria do processo ou dos resultados. Os questionários do Saeb são elaborados a partir da Matriz Mestre da avaliação, que estabelece eixos, temas e tópicos. Os eixos são as dimensões da matriz e refletem aspectos do sistema educacional associados à qualidade da educação. Essas dimensões são subdivididas em temas que caracterizam e discriminam os fatores os quais são acompanhados para avaliar aspectos das políticas públicas vigentes para a educação básica. Os tópicos são subdivisões de natureza operacional para facilitar a agregação de diferentes variáveis associadas aos diferentes tópicos relacionados ao tema estudado. Para cada edição do Saeb, os questionários apresentam itens de questões associadas aos tópicos e temas para desenvolver indicadores que informem sobre as diferentes dimensões da educação. (INEP, 2022, s/p).

As escalas possuem como objetivo identificar os níveis de aprendizagem a partir do resultado do Saeb e sua variação compreende níveis de 0 a 10, como vimos anteriormente na discussão sobre o cálculo do Ideb. Na leitura realizada pelo MEC, esses níveis atualmente são classificados em três:

- a) Insuficiente: níveis de 0 a 3;
- b) Básico: níveis de 4 a 6;
- c) Adequado: níveis de 7 a 10.

Anteriormente adotava-se quatro níveis – insuficiente, básico, proficiente e avançado – , sendo que a reestruturação na divisão dos níveis gerou críticas, uma vez que eleva a nota de corte:

O Ministério da Educação (MEC) começou a adotar uma “nota de corte” para medir o “nível adequado” de aprendizado em português e matemática para o ensino fundamental e médio. Desde 1995, os estudantes das escolas brasileiras fazem exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). De acordo com o desempenho, os estudantes eram distribuídos em até dez níveis – sem estipular a partir de qual deles o aprendizado era considerado suficiente. Neste ano, pela primeira vez, o MEC estipulou o nível 7 como o mínimo adequado. Os parâmetros, no entanto, surpreenderam especialistas

por serem mais rígidos que o de avaliações semelhantes aplicadas no país e no exterior. (TOKARNIA, 2018, s/p).

Como dito, a nota de corte foi questionada. Nas palavras Freitas (2018), a questão central nesta crítica se refere à eliminação do debate, já que alterações desse nível precisam de ampla participação; outro aspecto é que aumentar a pressão sobre as escolas não gerou em outros casos uma resposta na melhoria da educação, mas produziu elementos para justificar a privatização:

Nos Estados Unidos, o efeito de aumentar a pressão sobre as escolas em 2002 foi inócuo quando não gerou efeitos adversos. Mas, ajudou na elevação da privatização da educação. No Brasil, o efeito imediato será produzir mais uma “crise” artificial para justificar as políticas de reforma do governo Temer. No entanto, ao persistir esta classificação, o efeito de longo prazo que se deve esperar é um maior clamor pela privatização das escolas também, na esteira do crescimento destas ideias no Brasil. Produz-se o fracasso da escola pública para justificar a sua privatização. (FREITAS, 2018, s/p).

Face aos processos de reestruturação do Estado moderno, que se alicerçam na avaliação em larga escala e seus resultados para impor reformas, ponderamos sobre a necessidade de acompanhar as constantes modificações, tendo em vista que é imprescindível compor frentes alternativas para um uso qualitativo das avaliações e seus resultados, visando a qualidade social da educação.

Em síntese, os movimentos delineados no Brasil a respeito da avaliação em larga escala apresentam elementos advindos das reformas desencadeadas mais fortemente a partir da década de 1990.

Assim como anteriormente também possuem contornos da racionalidade neoliberal. A estruturação da política pública de avaliação da educação não se deu exclusivamente pela demanda nacional de organizar melhor o sistema tendo em vista os ditos padrões mínimos de qualidade para todos/as estudantes:

A reforma educacional brasileira, já nos moldes do neoliberalismo, ensaia seus primeiros passos nos governos de Fernando Collor e Itamar Franco, com a formulação e divulgação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-1994), redigido com base na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. As reformas desencadeadas entre os anos 1995a 2002 nas duas gestões de Fernando Henrique Cardoso estavam articuladas com as orientações da agenda neoliberal, principalmente por meio do Banco Mundial e Unesco. O Governo Lula deu continuidade a essas políticas, mas abriu espaço nos planos

governamentais ao atendimento de demandas sociais, especialmente de setores empobrecidos da população e de movimentos sociais, mesclando o atendimento às orientações dos organismos multilaterais com políticas de inclusão social. (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 53).

O excerto acima demarca que houve diferenças de acordo com as gestões federais, mas, de formas diversas, a influência dos organismos externos sempre esteve presente. Destacamos que em alguns períodos a abertura para as demandas sociais foi tratada com maior atenção, já em outras os interesses do empresariado e dos organismos multilaterais tomou a frente das ações desenvolvidas.

Esforços foram envidados na busca pela qualidade e diversas ações com características específicas foram desenvolvidas nesse preâmbulo; mas com maior ou menor intensidade, o pensamento neoliberal esteve presente nas políticas públicas brasileiras.

A compreensão do Saeb e especialmente do Ideb são temas complexos e nem sempre compreendidos pelas pessoas que compõem as comunidades escolares. Como veremos adiante, a comunidade participante não considera que a interpretação dos resultados das avaliações em larga escala de nível federal e, por conseguinte, do Ideb, seja simples ou facilmente assimilável; ao contrário, a comunidade participante declara não conhecer como o índice é gerado.

De acordo com os dados obtidos por meio do questionário, 83,3% das técnicas-administrativas, 79,6% das famílias, 76,4% dos/as estudantes e 67,4% dos/as docentes desconhecem como é realizado o cálculo do Ideb. Nessa direção, parcela significativa dos/as participantes também declaram não terem conhecimento do último resultado obtido pela escola neste tipo de avaliação; a taxa de resposta negativa nessa questão no questionário foi de 83,3% no segmento das técnicas-administrativas, 89,1% dos/as estudantes, 85,8% das famílias 85,8% e 43,5% dos/as docentes.

A situação de desconhecimento sobre o Ideb – cálculo e resultado – observada na comunidade participante coaduna com as pesquisas realizadas sobre a temática da avaliação em larga escala e seus resultados. A leitura das produções obtidas junto ao Banco de Teses e Dissertações da Capes indica que as comunidades escolares, especialmente os segmentos que não são profissionais da escola, não possuem formação na leitura e interpretação dos dados, o que por si só prejudica a apropriação e questionamento dos resultados (CRUZ, 2014; PASINI, 2016).

Não podemos desatrelar a formulação do Saeb e, posteriormente, do Ideb, da agenda internacional; eles são alguns instrumentos criados em nosso país para acompanhamento da educação que seguem o conjunto de ações para inserção do Brasil na economia mundial:

(...) espera-se que a avaliação exerça a função de organizadora central das reformas do Estado. O setor mais agudo das avaliações estatais é o da educação, de acordo com a seguinte lógica: a educação é o motor da economia; para o desenvolvimento econômico, é fundamental que seja funcional à economia, e isto significa que a noção de “qualidade” se submeta aos ditames do mercado; há problemas no mundo econômico e político, em grande parte porque a educação não cumpre, com qualidade, os objetivos funcionais e instrumentais que lhe são impostos; é necessário, então, promover reformas na educação; a avaliação deve ser o eixo estruturante dessas reformas. Com isso se produz um desvio importante da natureza propriamente educativa da avaliação, que se afasta das questões mais atinentes à formação e ao sentido social do conhecimento para cumprir papéis relacionados a metas econômicas do setor produtivo e de controle da eficiência e da produtividade das instituições por parte dos governos. A avaliação se tornou, sobretudo, um instrumento de averiguação de quanto as instituições e o próprio sistema são capazes de demonstrar objetivamente no que se refere às suas responsabilidades de bem usar os recursos de que dispõem e de como cumprem as demandas da sociedade, notadamente da produção e do trabalho. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 79).

As demandas das relações de produção solicitam estruturação de ações, programas e projetos que se articulem às suas necessidades. A busca por apresentar resultados objetivos e quantificáveis segue essa linha de pensamento conduzindo reformas em várias esferas da vida.

O Saeb e o Ideb estão nesse bojo da estruturação do Estado, o que não significa que devem se limitar a ele, mas podem, conforme apresentado por Freitas *et al.* (2009), se articular a outros dois níveis da avaliação – avaliação da sala de aula e avaliação da instituição – e contribuir de fato com a melhoria da qualidade em nossas escolas.

Contudo, para essa tarefa, a avaliação precisa se fundamentar em processos educativo/formativos que contribuam com o desenvolvimento de pessoas capazes de “influir nos rumos políticos e econômicos do país, capaz de criar novos conhecimentos, de criar novas direções para o nosso futuro comum” (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 42).

Destacamos que nossa posição se assemelha ao que Freitas (2016) defende:

Aqui, portanto, a questão não se refere a uma recusa da avaliação e nem mesmo à recusa da responsabilização em si, mas, sim, à recusa de determinados conceitos e procedimentos de avaliar e responsabilizar, falidos

em sua origem, que estão sendo postos em ação para orientar a política educacional brasileira. (FREITAS, 2016, p. 129).

Compreendemos que é necessário avaliar, contudo devemos questionar a base em que se desenvolve essas avaliações. Para avançarmos em uma formação voltada ao “ser mais” (FREIRE, 1987), precisamos revogar processos de responsabilização unilateral, assim como ilusão sobre a validade universal e inquestionável dos resultados das avaliações que conduz à percepção utilitarista da escola e, portanto, das pessoas, pois:

A educação não é um espaço que se preste para sua conversão em mercado concorrencial. Lá, no mercado, é típico que haja ganhadores e perdedores. Aqui, na educação, só pode haver ganhadores. As lógicas são incompatíveis. Uma política de auditoria baseada em avaliações censitárias que estimule a competição entre escolas não ajuda a compromissá-las com sua melhoria. As avaliações não devem servir ao propósito de pressionar escolas. Se o objetivo é realizar avaliações de política pública, não precisamos de avaliações censitárias. Bastam as amostrais. As avaliações amostrais, além de poderem ser mais profundas, pois conseguem avaliar mais amplamente o conhecimento das crianças com provas diferenciadas que ampliem a amostragem das habilidades investigadas, são mais baratas que as avaliações censitárias. A avaliação censitária atende ao objetivo de auditar as escolas e não ao de avaliar para apoiar a política pública. (FREITAS, 2016, p. 129).

Saeb e Ideb são parâmetros utilizados tanto para propor políticas públicas quanto para induzir ações nas escolas e nos sistemas de ensino para efetivação da qualidade, entretanto apresentam-se insuficientes para versar sobre a qualidade, pois consideram variáveis restritas.

A última edição do Saeb em 2021 – Portaria nº 10 de 8 de janeiro de 2021 –, como já apresentado, incorporou ajustes técnicos-pedagógicos que ampliaram quatro áreas de conhecimento da Educação Básica: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. A abrangência envolveu todas as etapas da Educação Básica e indicou a progressiva realização de aplicação eletrônica dos testes cognitivos e questionários, bem como a utilização destes para acesso à Educação Superior.

Outro ponto que merece destaque é a vinculação do Saeb ao financiamento, assim apresentado na Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020: “Art. 9º Os resultados do Saeb deverão possibilitar: IX – o acesso a programas governamentais de financiamento ou apoio ao estudante da educação superior” (BRASIL, 2020a, p. 57).

O uso do Saeb na destinação de recursos preocupa, ainda mais considerando o contexto de crise sanitária vivenciada em 2021:

O uso do Saeb para a distribuição de novos recursos do novo Fundeb também preocupa o presidente da Undime, Alessio Lima. Ele prevê que o uso dos resultados deste ano agravará as desigualdades regionais. Por isso, defendeu, para a distribuição dos recursos, usar indicadores anteriores aos da pandemia. (OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 2021, p. 10).

A subordinação do desempenho ao financiamento é cruel, pois colabora com a ampliação das desigualdades, ainda mais considerando o agravamento provocado pela pandemia. A política de pressão (FREITAS, 2016) converte o acompanhamento em controle em diferentes níveis, de forma que no financiamento pode ocorrer uma punição por meio da redução de recursos para aquele/as que não alcançam o desempenho esperado.

Há uma sinalização no novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) sobre a inclusão de indicadores sociais para direcionamento de recursos; contudo, é necessário encaminhar ações que possibilitem reconfigurar a abordagem na qualidade na educação no Brasil:

Redefinir os indicadores de qualidade da educação é uma pauta urgente, tendo em vista que, para alocar parte dos recursos do novo Fundeb, serão usados indicadores de “eficiência” dos sistemas de ensino dos estados e municípios. Se, para isso, fosse usado apenas o atual Ideb, o incentivo financeiro serviria para que as exclusões e desigualdades comentadas acima permanecessem camufladas. Por um lado, é alentador que a lei do novo Fundeb exija a inclusão das desigualdades no novo indicador, possibilitando que, nos próximos anos, a educação brasileira passe a ser monitorada de forma mais adequada. Por outro lado, qualificar e garantir que desigualdades sejam consideradas explicitamente pelo novo indicador é tarefa prioritária e ainda em construção. Se já sabemos que nível socioeconômico, pertencimento racial e gênero condicionam o usufruto dos direitos sociais, por que não modelamos a mensuração da qualidade do sistema educacional com base em seus efeitos/resultados na promoção da equidade entre os desiguais? (SOARES, 2021, s/p).

Adotar indicadores mais amplos significa desenvolver uma visão alargada do sistema de avaliação nacional (FREITAS, 2016) mais calcado na realidade das unidades escolares. A tarefa, como bem-apresentado por Soares (2021), é necessária para que possamos de fato romper com o uso que se tem feito das avaliações e, por conseguinte, do Ideb.

A ampliação das desigualdades, por meio da implementação de um financiamento pautado nas avaliações de desempenho, vão na contramão do fomento à qualidade socialmente

referenciada; desse modo, ficamos cada vez mais distantes da efetivação de uma escola democrática – pública, gratuita e com qualidade social.

A mudança na governança do país mediante as eleições democráticas em 2022 abriu espaço para diálogo para demandas sociais e educacionais. A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) para presidente do Brasil de 2023 a 2026 sinalizou a possibilidade da retomada de políticas democrático-participativas.

Contudo, vemos com atenção a composição do Ministério da Educação, no que se relaciona a melhoria da educação a equipe em exercício apresenta forte inclinação por uma política de gestão voltada aos resultados de desempenho em avaliações. Freitas (2023b), a respeito da equipe do MEC, assim alerta:

Aparentemente, o grupo considera que o Brasil (não só o governo Bolsonaro) fracassou em matéria de educação e só o Ceará acertou. Seu critério: o IDEB alto. Logo, por esta lógica, a política educacional deve ser aquela que foi vitoriosa e obteve o maior IDEB – cuja vitrine há tempos está localizada no município de Sobral, sob liderança inicial de Izolda Cela – agora nomeada Secretária Executiva do MEC, ou “vice-ministra” da educação, em dobradinha com o ex-governador do Ceará, Camilo, agora Ministro. (FREITAS, 2023b, s/p).

Nessa direção, Freitas (2023b, s/p) aponta para “uma proximidade muito grande com as políticas de aparelhos ideológicos de empresários que se organizam em entidades como o Todos pela Educação e similares”.

Esse alerta nos convoca a refletir que apesar da possibilidade de abertura ao diálogo frente a alteração no governo federal ainda teremos, na educação, muitos desafios para enfrentar no campo das políticas públicas.

Nesse sentido, mobilizações já têm sido realizadas, dentre elas citamos a nota pública “Agendas impostas por fundações privadas e nomeação de Secretária de Educação Básica, no MEC, são flagrantes desrespeitos ao direito à educação e aos profissionais da área. Não toleraremos!” elaborada Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE, 2023).

Na nota, além de justificar a rejeição ao encaminhamento da agenda neoliberal, também são abordados encaminhamentos propositivos para frear a agenda em curso; o CNTE solicita que o MEC “reposicione suas agendas e parcerias, a fim de resgatar as dívidas históricas para com a educação brasileira e seus profissionais, fortalecendo o direito à educação pública,

gratuita, emancipadora, democrática, de qualidade socialmente referenciada” (CNTE, 2023, p. 3). Parra tratar do tema, a confederação cobra data de audiência com o Ministro da Educação.

Sustentamos, nessa direção, “um processo de mobilização embasado na participação” (FREITAS, 2016, p. 134) que envolve a defesa de uma avaliação em larga escala amostral, assim como o fomento do desenvolvimento dos outros dois níveis de avaliação, a avaliação da sala de aula e a avaliação institucional – em que a definição dos patamares qualitativos contextualizados são negociados horizontalmente por todos aqueles e aquelas que compõem as escolas, materializando, dessa forma, um projeto democrático pautado na responsabilização participativa (FREITAS, 2016).

Tendo em vista os apontamentos, sinalamos a necessidade de dialogar sobre quais são os indicadores que podem se juntar ou se contrapor aos estabelecidos pelo sistema para construção de uma educação com qualidade social.

2.3 A discussão sobre qualidade: apropriações discursivas a favor de diferentes interesses

Consideramos que uma escola pública, democrática e com qualidade social rompe com a estrutura neoliberal, rejeita a racionalidade técnica para pensar o ensino e aprendizagem e busca meios para produzir conhecimento com os/as estudantes que fomentem a formação integral direcionada à emancipação humana. Nesse sentido, a avaliação torna-se um instrumento que contribui para planejar, influir e retomar aprendizagens, de forma que não se refere a punição, mas a formação permanente de todos/as que fazem parte da instituição.

Este projeto, assim como a escola descrita acima, trata-se de um movimento de luta por processos educativos a favor da humanização interessadas, portanto, no “ser mais”, dimensão ontológica do ser humano, em que todos/as são sujeitos e não objetos no mundo (FREIRE, 1987). É pela construção dessa escola, essencialmente humanizante, que a avaliação deve estar a serviço.

Buscamos, dessa forma, contribuir com o aprofundamento das reflexões e proposições que se fundamentam nos resultados dos testes padronizados aplicados em larga escala para (re)pensar e construir a educação pública em nosso país. Está em curso em nosso país uma racionalidade “imediatista de controle e responsabilização verticalizada” (FREITAS, 2016, p. 128), observada nas políticas públicas, mas também nas relações sociais micro, cuja perspectiva opera no mais íntimo das pessoas e instituições, nas palavras de Freitas (2016):

O que está em disputa neste momento no Brasil é o controle da escola pública e de seu projeto educativo, bem como a criação de um amplo mercado educacional. A elite empresarial brasileira, com sua tese da concorrência purificadora dos mercados, está disputando mentes e corações das nossas crianças e jovens, o que torna a responsabilidade dos educadores profissionais ainda maior. A disputa passa pelo controle de cada escola, de cada professor e se manifesta em uma estratégia que acumula a experiência internacional das elites na tarefa de adequar a escola às necessidades e às teorias organizativas empresariais (Castro, 2011; Soares; Hachem, 2010; Brooke, 2011). Não é sem razão que a principal articuladora deste campo seja exatamente uma entidade destinada a coordenar o desenvolvimento econômico mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sediada na Europa. E, não é sem razão, igualmente, que isso ocorra no Brasil sob impulso do Movimento Todos pela Educação, ancorado na elite empresarial financeira, representada pelos bancos e alguns setores industriais. (FREITAS, 2016, p. 129).

O alerta de Freitas (2016) nos convida a refletir que re(pensar) a construção da escola pública em nosso país exige um esforço para compreensão do projeto em curso e das forças que mobilizam e financiam o projeto de educação aos moldes do mercado. Os organismos multilaterais, a partir de uma agenda internacional, definiram a qualidade para educação global, uma educação que viabilize a competitividade e a geração de lucro.

Contudo, a perspectiva em que nos apoiamos compreende que a educação não é um mercado, não se trata de uma empresa. Sendo assim, em nossas escolas todos/as estudantes deveriam ter seu direito à aprendizagem assegurado e as avaliações, nesse viés, colaboram com a qualidade à medida que fornecem subsídios para planejar e desenvolver o processo de aprendizagem vinculados à vida dos/as educandos/as.

Nesse processo, devemos, “de modo coletivo e propositivo, retomar e continuar lutando por uma agenda democrática e inclusiva no campo da educação, visando a enfrentar a perda de direitos e a ideologia conservadora da política e das ações em curso” (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 42).

Nesse sentido, consideramos que pesquisas sobre a temática constituem arcabouço importante para qualificar o debate sobre o uso dos testes padronizados enquanto política pública para verificar a qualidade ou ausência desta em nossas escolas.

Faz-se necessário qualificar a qualidade, conforme já apontado por diversos autores/as, como Rios (2002), Novais e Nunes (2014), Bondioli (2004), Dourado, Oliveira e Santos (2007), uma vez que, segundo os/as autores/as a “qualidade da educação” constitui-se como um conceito multifacetado que assume definições de acordo com a concepção de quem o utiliza. O

conceito de qualidade adotado se ancora na perspectiva histórico-cultural, em que a qualidade é referenciada socialmente pelos atores sociais de acordo com indicadores que garantam a dignidade, a justiça social e, portanto, a formação integral para além dos conteúdos verificados nos testes padronizados.

Dessa forma, o conceito de qualidade e, por conseguinte, de avaliação aqui defendido se contrapõe à racionalidade neoliberal que normatizou a qualidade a partir de elementos insuficientes para formação integral. Nesse sentido, corroboramos com Chirinéa e Brandão (2015, p. 463) que “a concepção de qualidade de ensino passou a ser significativamente pautada pelas notas e pelos resultados obtidos por meio das avaliações externas, como, por exemplo, o SAEB e a Prova Brasil”.

Nessa esteira de pensamento, as autoras complementam:

A qualidade, nesse sentido, não é uma qualidade que emerge do núcleo formador da escola e dos sistemas de ensino como direito do cidadão, mas uma qualidade concebida por agências multilaterais, com o propósito de diminuir a taxa de pobreza dos países em desenvolvimento e de adequar a educação a uma reestruturação produtiva do capitalismo, no qual a educação ganha papel central, ao ser considerada uma condição geral de produção. (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 465).

As avaliações em larga escala promovidas nas diversas esferas – municipais, estaduais e federal –, segundo as pesquisas desenvolvidas na área²¹, incidem sobre as rotinas escolares e interferem na regulação das ações desenvolvidas pelo Estado, como na formulação de políticas públicas, formação docente e até mesmo nos insumos destinados às escolas. É necessário e recorrente o debate sobre as avaliações em larga escala e as pesquisas revelam elementos complexos e dinâmicos que vão se alterando de acordo com determinações concretas e simbólicas, cujas produções interferem na realidade histórica em que vivemos.

Cientes de que a escola é uma organização complexa que reúne múltiplos sujeitos, com diferentes concepções, expectativas e formas de ver e pensar o mundo, mas também cientes de sua função social, concordamos com Sordi (2009) que se faz imperativo debruçar sobre as condições e os patamares qualitativos que a escola desenvolve.

²¹ Muitas pesquisas foram desenvolvidas nos últimos anos sobre a temática avaliação em larga escala, dentre elas citamos os estudos de Freitas (2002, 2005, 2007, 2012, 2016, 2018); Freitas *et al.* (2009); Bauer, Alavarse e Oliveira (2015); Almeida, Dalben e Freitas (2013); Correia, Arelaro e Freitas (2015), Libâneo e Freitas (2018); Sordi (2009); Sordi, Varani e Mendes (2017); Bonamino e Sousa (2013); Alavarse, Bravo e Machado (2013); Bonamino (2016), Mendes *et al.* (2018), Oliveira (2020); Chirinéa e Brandão (2015); Dias Sobrinho (2004); Sordi e Freitas (2013); Saul (2015); Esteban (2003 e 2008); e Villas Boas *et al.* (2022).

No bojo dessa reflexão devemos incorporar todas as dimensões que influem sobre a função social da instituição educativa. Esse processo institucional de avaliação considera que a escola não produz sua realidade de forma isolada, ela o faz segundo os movimentos do contexto social, político, cultural, econômico – dentre outros marcadores – a que pertence.

A avaliação adotada pela escola colocará em relevo os objetivos traçados; trata-se de refletir qualitativamente sobre os contornos do projeto educativo, tendo em vista a melhoria da qualidade social da educação. Para permitir que este processo seja genuinamente autêntico, devemos garantir a participação democrática e coletiva, processo que será sempre inconcluso, pois caminha incansavelmente na busca por “ser mais” (FREIRE, 1987) dos sujeitos que compõem as unidades escolares.

Nesse sentido, tomamos como referência um conceito de qualidade da educação ampliado, referenciado socialmente, que emerge do núcleo escolar e é pactuado e negociado por toda comunidade escolar, tendo em vista a melhoria contínua dos processos de ensino e aprendizagem.

Pontuamos que as dimensões citadas – participação, democracia, coletivo e reflexão – para avançar na qualidade da educação são frutos de um pacto, de um acordo que surge a partir da negociação estabelecida dialogicamente em cada escola. Sabemos que muitas instituições públicas e privadas se debruçam sobre a temática e implementam ações nesse caminho. Entretanto, muitas vezes, observamos que a qualidade da instituição fica vinculada estritamente aos resultados das escolas nas avaliações externas:

Historicamente, a noção de qualidade da educação tem sido fortemente influenciada por uma visão mercadológica, a partir de pressupostos da qualidade total, expressa por meio de indicadores quantitativos. Inevitavelmente associada aos processos de avaliação, temos visto se consolidar certa aceitação de que a qualidade desejada é aquela medida nas avaliações externas em larga escala. (BERTAGNA *et al.*, 2020, p. 68).

Nesse viés, compreendemos que a qualidade da escola, ancorada nos princípios neoliberais, justifica a adoção de projetos voltados para o controle e reprodução, de forma que as subjetividades nesses projetos são massificadas tendo em vista o rendimento. Para Libâneo e Freitas (2018), nessa organização:

(...) traduzem-se em padrões de qualidade para a educação escolar que se restringem ao eficientismo, sendo o currículo o meio de operacionalizá-lo nos processos de cognição e no comportamento dos alunos, e a avaliação da

aprendizagem, do professor e da escola, o meio pelo qual se opera o controle externo do cumprimento das finalidades de formação de capital humano. Dentro do consenso neoliberal, a escola tornou-se lugar de aplicação de estratégias formativas com finalidades utilitárias: desenvolver competências para obtenção de lugar no mercado de trabalho e propiciar formas de socialização para adaptação ao contexto da globalização competitiva. (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 27).

Neste consenso neoliberal, a educação e a qualidade do ensino encontram-se como engrenagens de produção para a competição e a ampliação do desenvolvimento econômico visando o lucro mercadológico.

Anunciamos que o conceito de qualidade abordado na pesquisa contemplou diferentes indicadores – para os/as participantes a qualidade na escola está para além de índices, entretanto estes não devem ser desconsiderados. Como veremos adiante com mais profundidade, os dados indicam que a noção de qualidade é balizada pelo alcance da aprendizagem dos/as estudantes, em especial pelas condições concretas de ensinar de aprender, devendo se orientar pelo PPP. Sendo assim, o PPP deve guiar as ações educativas, e não as avaliações externas e seus resultados.

3 COMPOSIÇÕES ESCOLARES: a educação básica na rede pública federal

Esta seção objetiva apresentar a escola participante considerando seu contexto de inserção. No Brasil contamos com ampla rede de ensino distribuída em diferentes esferas – municipal, estadual e federal, de tipo público e privado.

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), a educação da população brasileira é direito de todos/as e dever da família e do Estado. De acordo com a legislação nacional, o desenvolvimento das ações educativas tem em vista a formação cidadã e a qualificação para o trabalho. A educação brasileira se organiza a partir de níveis de ensino:

Atualmente, a educação escolar brasileira está organizada em dois níveis de ensino: a educação básica e a educação superior. A educação básica é formada por três etapas – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A educação superior, por sua vez, abrange os cursos sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão. (OLIVEIRA, 2010, p. 1).

A estrutura em níveis foi definida na LDB, legislação que normatizou a estrutura e funcionamento da educação brasileira. Nas palavras de Cury (2008, p. 294) sobre a educação básica: “Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural”.

Além dos níveis, a educação escolar brasileira se organiza assegurando às escolas de educação básica “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996, s/p), de forma que os municípios atuam prioritariamente nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, o governo estadual atende com prioridade o Fundamental II e Ensino Médio e à União compete a condução das universidades federais e a responsabilidade de desenvolver coordenação financeira e técnica da educação escolar brasileira em todos os níveis (BRASIL, 1996; CURY, 2002).

Desse modo, instâncias administrativas municipal, estadual e federal assumem responsabilidades diferentes em um regime de colaboração mútua, tendo em vista corrigir disparidades e garantir padrão mínimo de qualidade de ensino (BRASIL, 1996).

As escolas públicas federais de Educação Básica são formadas por um conjunto restrito de instituições denominadas CAPs, que atendem diferentes etapas desse nível de ensino. Contudo, como veremos adiante, os colégios são unidades de ensino especial vinculadas às IES.

Dito de outro modo, os CAPs oferecem formação a estudantes nas diferentes etapas da Educação Básica e estão inseridos na estrutura organizacional do Ensino Superior da rede federal.

Tendo em vista que a escola participante da pesquisa se trata de um CAP, apresentaremos a configuração de tais unidades escolares destacando aspectos relativos ao percurso histórico, como criação e funcionamento. Em seguida procederemos à apresentação e análise da escola participante, a fim de colocar em relevo elementos pedagógicos relacionados à avaliação.

Situar o campo de estudo no arranjo histórico que o compõe faz-se necessário em função dos objetivos próprios desta investigação, sendo que o primeiro refere-se à própria história que apresenta a gênese do lócus investigado, mas também condensa suas relações com o objeto em análise, a avaliação.

O segundo porque amplia a discussão da temática investigada nos processos sociais que nos conduziram até a atualidade, evidenciando as contradições presentes no processo histórico com base na materialidade que o produziu. A articulação proposta parte do pressuposto que os fenômenos sociais se conectam, fazem parte de uma tessitura que se ancora em uma base material, a própria vida.

Sendo assim, os fenômenos sociais fazem parte de uma totalidade, não se constituem como fatos isolados, mas como uma produção alinhavada, recíproca e condicionada pelas relações sociais.

3.1 Os colégios de aplicação das instituições federais de ensino superior

No Brasil, no decorrer da década de 1930 concepções americanas e europeias, especialmente norte-americanas, influenciaram o pensamento da elite do país, de forma que as reflexões sobre a necessidade de mudanças na educação reverberaram diante da compreensão de que os processos educativos não respondiam as demandas sociais daquele tempo; este processo de busca por renovação desencadeou no conhecido movimento da Escola Nova.

O escolanovismo englobava concepções de autores que defendiam escolas alinhadas a uma perspectiva progressiva e democrática. No Brasil as obras de John Dewey (1858-1952) tiveram impacto relevante neste movimento e foram amplamente difundidas, o que concedeu ao autor grande notoriedade no cenário nacional (APPLE; TEITELBAUM, 2008; WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010; CURY, 2013).

As unidades escolares deveriam desenvolver hábitos que influíssem sobre o desenvolvimento da reflexão crítica a partir da vinculação entre conteúdo e significação social, em que método e matéria, assim como teoria e prática, fossem pensados como unidade (DEWEY, 1970). Segundo Teixeira (2010), toda aprendizagem deveria ser integrada à vida; nesse viés, a sociedade democrática deve “(...) adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direção sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordens” (DEWEY, 2010, p. 108).

De acordo com o movimento da Escola Nova, que possui como representantes pensadores como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, a função preponderante educação formal deveria ser oferecer a direção necessária à prática social, uma vez que, nesta concepção, a direção da educação garante a perpetuação da civilização. Observamos neste período a incorporação sistematizada da escola para desenvolvimento do projeto social-democrata.

Por meio de experiências práticas vividas na escola, estudantes entram em contato com a resolução de situações-problema vinculadas à vida, obtendo, dessa forma, a oportunidade de experimentar a convivência em uma sociedade democrática em miniatura (TEIXEIRA, 2010).

Em meio ao contexto de redemocratização e com inspiração escolanovista cria-se, na década de 1940, instituições de ensino básico vinculadas às universidades federais, especificamente aos Institutos de Filosofia. São escolas para aplicação de práticas docente, ou seja, são fundados campos formativos de educação básica com a finalidade de formar profissionais das licenciaturas ancorados na concepção de que, por meio da vivência, são experienciadas situações sociais integradas à vida. Frangella (2000) destaca a efervescência vivida naquele período:

Seguindo o rastro desse movimento, em 1944, Lourenço Filho como diretor do INEP, encomenda à Álvaro Neiva os primeiros estudos para a implantação de colégios de demonstração vinculados às Faculdades de Filosofia. A gestão da ideia desse colégio de demonstração é inspirada pelas proposições escolanovistas e pelo pragmatismo de Dewey, tendo como principal objetivo a criação de um espaço de formação docente que se desse através da própria experiência do trabalho, o que permitiria também a experimentação de novas orientações técnicas e metodológicas. Desta forma seria possível suprir as necessidades do curso de Didática que tinha como campo de prática dos estágios que até então aconteciam em os colégios particulares e no Colégio Pedro II por cessão de seus diretores, o que nem sempre traduzia-se numa abertura total da escola aos alunos-mestres. (FRANGELLA, 2000, p. 7).

Os estudos sobre a criação de um espaço destinado à formação docente no período de estágio, ou seja, período de inserção do/a licenciado/a no espaço de trabalho docente, ganham corpo. As Faculdades de Filosofia, que englobavam as áreas de Ciências, Filosofia, Letras e Pedagogia, ansiavam por espaços de experimentação pedagógica. Sobre este cenário, Silva (2014) descreve:

Nos anos 40 o ideário renovador povoava as discussões educacionais enredando-se na prática pedagógica de algumas escolas e no discurso dos educadores. Introduzidos no Brasil a partir do processo de redemocratização que marcou a sucessão do até então ditador Getúlio Vargas. As ideias escolanovistas ganham espaço privilegiado no processo de constituição dos Colégios de Aplicação (Cas²²). Apesar de ser uma ideia sem muita aceitação pelas iniciativas oficiais, o surgimento de um colégio de demonstração dessas ideias, nasce no interior das Faculdades de Filosofia tendo em vista a necessidade desta, no que se refere às aulas de prática de ensino ali ministradas, aos futuros professores do ensino secundário. Instituições de caráter semelhante já funcionavam na Alemanha e Estados Unidos. O seu funcionamento é viabilizado através do decreto-lei 9.053 de 12 de março de 1946 que estabelece a criação obrigatória de colégio de demonstração junto às Faculdades de Filosofia destinados à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática. A direção do colégio de demonstração ficaria a cargo do catedrático da cadeira de didática. (SILVA, 2014, p. 8).

Seguindo a linha das ações desenvolvidas, portanto, na intenção de promover melhoria na qualificação docente promulga-se, como apresentado no excerto, o Decreto Federal nº 9.053 de 1946, por meio do qual cria-se o “ginásio de aplicação” vinculado às Faculdades de Filosofia:

Art. 1º - As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática. Art. 2º - Os ginásios de aplicação obedecerão em tudo ao disposto no artigo 72 da Lei Orgânica do Ensino Secundário e respectiva regulamentação, devendo funcionar na própria sede da Faculdade ou em local próximo. (BRASIL, 1946, s/p).

O ginásio de aplicação deveria ficar sob a responsabilidade dos/as docentes que atuavam com Didática Geral, sendo que além da formação docente também caberia a essas instituições estimular a pesquisa. Posteriormente, em 1948 é fundado o primeiro colégio de demonstração com ênfase na formação docente, Correia (2017) contribui:

²² Inicialmente a abreviação para Colégios de Aplicação era CAs, atualmente utiliza-se CAp ou Caps. Mantivemos as citações conforme utilizados pelo/as autores/as, dessa forma encontramos ao longo do trabalho os dois tipos de abreviação.

Os colégios de Demonstração, posteriormente, também foram denominados colégios de Aplicação. Outras dinâmicas foram possíveis de serem trabalhadas a partir deste momento, tais como: trabalhos em grupo, utilização de salas-ambiente, grêmios, conferências, atividades esportivas e artísticas. (...) Mesmo frente às mudanças na prática pedagógica educacional, marcadas pela inserção dos CAP, seu funcionamento se colocava em duas vertentes: Prática de Ensino e Experimentação. (CORREIA, 2017, p. 117-118).

Como vimos, a configuração dos CAPs expressa mudanças históricas, sociais e econômicas que emergiram neste ideário de aspiração democrática e pragmática. Tais mudanças acompanharam o movimento macro do país, explicitando, inclusive, contradições próprias do contexto, mas também de natureza singular dessas instituições, cujo contorno compõe os processos identitários das mesmas.

Esses elementos envolvem desde a denominação – demonstração e aplicação – até as propostas pedagógicas. A ampliação de metodologias de trabalho com estudantes dentre as quais destacam-se a centralidade atribuída a eles por meio de propostas que os coloquem em atividade ativa – seminários, trabalho em grupo; a incorporação de espaços democráticos como grêmios e conselhos possibilitando experimentação de vivências conforme a organização social.

Nota-se que as duas vertentes citadas por Correia (2017) – 1. Prática de Ensino e 2. Experimentação – compõem as funções dos CAPs que expressam aspectos relativos às finalidades que se desenvolveram com ênfase desigual; Frangella (2000) indica a primazia da experiência para formação docente:

(...) os primeiros anos de funcionamento do Cap se pautam no esforço conjunto de inaugurar um curso de formação de professores que instituisse uma nova concepção de professores: “aparelhado” com instrumentos que permitissem o desenvolvimento das aulas de forma a privilegiar o educando como centro do processo, marcadamente ativo, retomando para a formação de futuro docente os mesmos objetivos pretendidos para os alunos do ensino no secundário – o desenvolvimento de um ensino racional, lógico em que o aluno aprendesse a refletir e fazer uso prático e de forma integrada dos conhecimentos adquiridos, na valorização da experiência. (FRANGELLA, 2000, p. 11).

Percebemos tanto nas ponderações de Frangella (2000) quanto nas de Correia (2017), que a prática de ensino adquire prevalência sobre a experimentação, definida como atividade decorrente de pesquisa. Sendo assim, corroboramos com Correia (2017) quanto à diferença

entre as duas vertentes, cuja tônica de desenvolvimento despontou com relação ao ensino, deixando em segundo plano a atividade de experimentação. Nesse viés, Loureiro contribui:

O estágio e a experimentação foram traduzidos para a prática de forma distinta e separados. O estágio, atividade obrigatória dos cursos de licenciatura, acabou sendo desenvolvido pelo licenciando sob a orientação do/a professor/a da universidade, junto ao professor/a do CA, como uma espécie de “aplicação” dos conhecimentos recebidos ao longo de sua formação. Já a experimentação deixou de ser uma atividade complementar ao exercício docente para assumir características propriamente de pesquisa não necessariamente vinculadas às metodologias de ensino e às inovações pedagógicas. (LOUREIRO, 2010, p. 105).

Dentre os aspectos que contribuíram para a prevalência de uma vertente sobre a outra são destacadas as condições materiais, como o aumento do número de licenciados a serem orientados no campo de estágio, Kinpara (1997) destaca. Assim, segundo Loureiro (2010), na década de 1960, por meio do Parecer nº 292/62 do Conselho Federal de Educação, a obrigatoriedade vai deixando de existir e os campos de estágios vão sendo ampliados para escolas da comunidade:

Vale observar as razões que levaram a tais mudanças pautadas na visão dos Cas como *escolas de elite*, que seriam inacessíveis à maior parte da população. A exposição de motivos do parecerista foi a seguinte: a) possibilitar o *treinamento didático* nas escolas da comunidade por parte dos futuros/as professores/as; b) os colégios de aplicação eram *insuficientes* para o atendimento a esse treinamento didático; c) os colégios de aplicação *consumiam muitos recursos*; d) realizando os estágios nas escolas da comunidade, haveria uma *interação entre estagiários e comunidade escolar*; e) os estagiários poderiam servir, nas escolas da comunidade, como *veículos de contínua renovação* dos padrões escolares. (LOUREIRO, 2010, p. 107, grifo da autora).

O Parecer nº 292/62 do então Conselho Federal de Educação seguiu na direção de ampliar os campos formativos e indicou a necessidade de formação em nível superior para docentes da educação básica, destacando o ensino primário que, até então, recebia profissionais sem nível superior. Destacamos que nem todas as indicações do referido parecer se consolidaram no tempo previsto.

Esse contexto produziu várias modificações na organização da educação brasileira, sendo que ainda na década de 1960 novos colégios são criados, mesmo diante da crise sobre sua finalidade e a falta de recursos, “iniciaram um processo silencioso e dramático de

isolamento político e pedagógico” (LOUREIRO, 2010, p. 108); assim, os colégios não contavam mais com a participação efetiva de docentes das Faculdades. Barros (1988) destacou em sua pesquisa que o desgaste vivido entre colégios e universidades é muito mais endógeno que exógeno, faltou articulação para viabilizar que as finalidades dessas unidades especiais pudessem de fato se efetivar-se plenamente.

O *continuum* de mudanças caminha para década seguinte; mesmo em face da ameaça à manutenção dos CAPs, em 1970 a ênfase no estágio permanece e o destaca como centro das funções, o que praticamente extingue o fomento à experimentação nos colégios:

Neste momento, observa-se que os CAP ocupam a função principal de treinamento ou estágio dos futuros professores, não aparecendo mais a função de experimentação, ou seja, tais instituições não exerciam mais a função de Experimentação e Demonstração, orientados pelo Parecer do CFE n.º 292/62 (BRASIL, 1962), voltando-se agora apenas para a função de Aplicação. (CORREIA, 2017, p. 119).

Este período, décadas de 1960 a 1970, condensa inúmeras turbulências. No Brasil o desejo pela modernização se faz cada vez mais presente; em contraposição, instala-se ações conservadoras que oprimem e retiram direitos da população.

O período de ditadura militar, além dos inúmeros crimes que culminaram na morte daqueles/as que contestaram o regime de exceção, também limitou a formação da população em geral; de modo direto ou indireto, podemos observar as consequências nefastas desse tipo organização social. Nas palavras de Traspadini (2019, p. 20), “A década de 1970 demarcou a consolidação de uma geração educada no vazio político, com um silêncio ensurdecedor e gritos contestáveis nos porões da ditadura”.

Na década que se segue, 1980, período de transição democrática, há manutenção dos colégios como campo de estágio prioritário, mas acrescido de mudança nos posicionamentos dos colégios (CORREIA, 2017). Podemos relacionar a efervescência dos movimentos sociais do período com a abertura para retomada de processos críticos, fortemente silenciados durante a ditadura.

No decorrer da década de 1980 as instituições vão assumindo uma postura mais crítica no cenário educacional brasileiro. É colocada em relevo a produção de conhecimento nos colégios de aplicação, não mais estritamente como espaço prioritário de estágio, mas como espaço-tempo de pesquisa, produção e divulgação do conhecimento com foco em metodologias e didáticas inovadoras na Educação Básica:

Para os Cas, as décadas de 1970 e 80, entre outros aspectos, foram de resistência à extinção do mapa educacional brasileiro. Somente a partir da década de 90, marcada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, é que os Cas ressurgiram no campo político educacional. Neste sentido, a partir da publicação do Plano Decenal de Educação, em 1993, destacam-se dois encontros realizados em nível nacional envolvendo os Colégios de Aplicação. O primeiro, organizado pelo MEC em 1993, originou um importante documento intitulado Repensando as Escolas de Aplicação. O então ministro da Educação, Murilo Avellar Hingel, introduziu este documento, revalorizando as origens dos Cas no âmbito da política de formação de professores/as. (...) O segundo encontro foi realizado em Florianópolis em 1994, sob o título: O Plano Decenal de Educação e os Colégios de Aplicação, em que foram analisadas as diretrizes propostas pelo MEC no primeiro encontro. (LOUREIRO, 2010, p. 109).

Em anos mais recentes, a atuação dos colégios no cenário nacional se fortalece: por meio de encontros entre os CAPs, discute-se a função deles em âmbito nacional e são tratados aspectos vinculados à articulação dos colégios espalhados pelo país, o papel dos colégios com relação às políticas públicas de educação, especialmente do fomento da qualidade da educação básica no Brasil, a produção científica nestes espaços, dentre outros.

Tais movimentos podem ser evidenciados a partir da leitura do Relatório de 1994. Neste documento os CAPs fazem a defesa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), criticam a omissão das dificuldades políticas, sociais, históricas e econômicas no Plano Decenal de Educação e traçam diretrizes para os colégios de aplicação (CORREIA, 2017).

O documento formulado no segundo encontro dos CAPs apresenta as fragilidades quanto à atuação dos colégios nas diferentes regiões do país. Identificamos que, apesar da denominação CAP se referir a um colégio referência, muitas questões postas por essas instituições destacaram o hiato entre os objetivos e a realidade vivenciada. A exemplo citamos o distanciamento entre as Universidades e os colégios, bem como a dificuldade orçamentária.

Como podemos perceber, o cotidiano de tais escolas diferenciava-se e ainda se diferencia, como veremos adiante, de outras escolas públicas. Entretanto, a situação privilegiada quando comparada a outras escolas não extingue fragilidades, as quais são notadas desde a criação dos colégios:

(...) os CAP apresentavam dificuldades em relação à autonomia pedagógica, apesar dos Regimentos próprios, pois a dependência financeira intervinha neste processo, o que não garantia a vinculação e participação ativa por parte

da Universidade, servindo mais como campo de estágio do que uma escola de experimentação. (...) No cumprimento dos estágios, os CAP continuavam fazendo este papel, mas devido à demanda, não conseguiam fazer todo o atendimento, abrindo então também para as escolas da comunidade uma alternativa possível. (...). De acordo com esse perfil traçado, apesar de apresentarem uma estrutura diferenciada em relação aos colégios da rede estadual, não era garantido aos CAP ausentar-se dos problemas; o distanciamento do vínculo com a Universidade e a procura por uma identidade dificultavam e interferiam diretamente no seu funcionamento. (CORREIA, 2017, p. 123).

Diversas produções, artigos, dissertações, teses e resultados educacionais²³ apontam que, apesar das fragilidades, os colégios de aplicação ainda se constituem como local de formação elevada, com processos educativos inovadores e com qualidade social.

Porém, as dificuldades enfrentadas pelos colégios podem ser verificadas, não só nas produções científicas, como também na identificação da presença dos colégios nas legislações nacionais que abordam a educação básica. A exemplo, destacamos que os colégios não constam na legislação nacional no ano de 1995: “os CAP, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, não aparecem na Legislação Educacional, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96” (CORREIA, 2017, p. 122). Constata-se que as contradições sobre tais colégios permanecem na atualidade.

Em resumo, a constituição da identidade dessas instituições nos convoca a refletir sobre o delineamento da política de educação nacional. Os CAPs se constituíram em diversas partes do país e contemplam o atendimento de diferentes etapas da Educação Básica. A portaria mais recente que regulamenta o funcionamento e estabelece normas gerais para os CAPs data de 2013, trata-se de um marco na legislação que atualizou a vinculação deles, normatizando a natureza, funções e objetivos dessas escolas: “Art. 2º Para efeito desta Portaria, consideram-se Colégios de Aplicação, as unidades de educação básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente” (BRASIL, 2013, p. 9).

A finalidade dos colégios mantém elementos iniciais da sua constituição, como a inovação e a pesquisa, bem como a manutenção da vinculação dos colégios com as

²³ Silva (2014) apresenta pesquisas vinculadas a pós-graduação traçando um estado do conhecimento sobre os colégios de aplicação. Correia (2017) apresenta elementos históricos vinculados não só à criação dos colégios, mas também aos resultados educacionais obtidos por eles.

universidades. Até 2021 existiam 17 colégios de Educação Básica vinculados às universidades federais.

Quadro 4. Colégios de Aplicação de acordo com Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) e região

IFES	UF	Ano de fundação	Denominação
UFPE	Pernambuco	10/03/1958	Colégio de Aplicação
UFRJ	Rio de Janeiro	20/05/1948	Colégio de Aplicação
UFS	Sergipe	30/06/1950	Colégio de Aplicação
UFRR	Roraima	09/01/1951	Colégio de Aplicação
UFRGS	Rio Grande do Sul	14/04/1954	Colégio de Aplicação
UFMG	Minas Gerais	24/04/1954	Centro Pedagógico – CP
UFSC	Santa Catarina	17/07/1961	Colégio de Aplicação
UFPA	Pará	07/03/1963	Colégio de Aplicação
UFJF	Minas Gerais	23/08/1964	Colégio de Aplicação João XXIII
UFV	Minas Gerais	26/03/1965	Colégio de Aplicação – Coluni
UFG	Goiás	12/03/1966	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação -CEPAE
UFMA	Maranhão	20/05/1968	Colégio Universitário – COLUN
UFU	Minas Gerais	01/03/1977	Escola de Educação Básica – Eseba
UFRN	Rio Grande do Norte	17/05/1979	Núcleo de Educação Infantil – NEI
UFSC	Santa Catarina	08/05/1980	Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI
UFAC	Acre	11/12/1981	Colégio De Aplicação
UFF	Rio de Janeiro	29/03/2006	Colégio De Aplicação – Colégio Universitário Geraldo Reis

Fonte: Portaria MEC nº 959, de 27 de setembro de 2013. Organizado pela pesquisadora.

Em 2022 foram acrescentadas mais 7 unidades especiais pelo Ministério da Educação:

Quadro 5. Colégios de Aplicação de acordo com IFES e região reconhecidos em 2022

IFES	UF	Ano de fundação	Denominação
UFSM	Rio Grande do Sul	1971	Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo – UEIIA
UFES	Espírito Santo	1975	Centro de Educação Infantil CRIARTE
UFCG	Paraíba	1978	Unidade Acadêmica de Educação Infantil/UAEI/CH/UFCG
UFAL	Alagoas	1982	Unidade de Educação Infantil Profª Telma Vitoria – UEIPTV
UFPB	Paraíba	1988	Escola de Educação Básica – EEBAS
UFC	Ceará	2013	Unidade Universitária Federal de Educação Infantil – Núcleo de desenvolvimento da Criança (NDC)
UFLA	Minas Gerais	2017	Núcleo de Estudo da Infância – NEDI

Fonte: Brasil (2022). Organizado pela pesquisadora.

A Portaria MEC nº 694, de 23 de setembro de 2022, alterou a Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013, contudo sua modificação se refere somente à inclusão de novas unidades como CAp pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2022). Fazemos essa ressalva pois até o ano de 2023 não houve modificações quanto ao financiamento dessas unidades.

De acordo com o Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior (Condicap), o reconhecimento do MEC de novos CAps em 2022 não foi acompanhado da ampliação de recursos partilhados entres os colégios.

Esta situação preocupa os/as gestores dos colégios, que têm atuado para dialogar com a gestão federal e minimizar o arrocho gerado no orçamento dos colégios.

A apreciação dos Quadros 4 e 5 indicam que os colégios estão presentes em todas as regiões do país: no Norte encontramos quatro unidades, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Pará, e o Núcleo de Educação Infantil (NEI) da Universidade Federal do Rio Norte, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima e o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre.

A Região Nordeste conta com seis unidades, são elas: o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, Colégio Universitário (Colun) da Universidade Federal do Maranhão, a Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) da Universidade Federal de Campina Grande, a Unidade de Educação Infantil Profª Telma Vitoria (UEIPTV) da Universidade Federal de Alagoas, a Escola de Educação Básica (EEBAS) da Universidade Federal da Paraíba e a Unidade Universitária Federal de Educação Infantil – Núcleo de desenvolvimento da Criança (NDC) da Universidade Federal do Ceará.

No Sudeste encontramos maior concentração de colégios, ao todos são sete, sendo que quatro deles estão situados estado de Minas Gerais: o Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa, a Escola de Educação Básica (Eseba) da Universidade Federal de Uberlândia e o Núcleo de Estudo da Infância (NEDI) da Universidade Federal de Lavras; os outros colégios a compor a Região Sudeste estão localizados no estado do Rio de Janeiro, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e o Colégio de Aplicação da Universidade Federal Fluminense e no estado do Espírito Santo o Centro de Educação Infantil (CRIARTE) da Universidade Federal do Espírito Santo.

No Centro-oeste encontramos uma escola, o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) da Universidade Federal de Goiás.

Por fim, na Região Sul temos quatro colégios, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, dois colégios são vinculados a Universidade Federal de Santa Catarina, o Colégio de Aplicação e o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) e a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) da Universidade Federal de Santa Maria.

Estas 24 unidades encontram-se descritas no anexo da Portaria 959/2013 e devem seguir as diretrizes promulgadas pelo Ministério da Educação:

- I – oferecimento de igualdade de condições para o acesso e a permanência de alunos na faixa etária do atendimento;
- II – realização de atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro;
- III – integração das atividades letivas como espaços de prática de docência e estágio curricular dos cursos de licenciatura da Universidade; e
- IV – ser o espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade, articulada com a participação institucional no Programa de Incentivo à Docência – PIBID e nos demais programas de apoio à formação de docentes. (BRASIL, 2013, p. 9)

Evidenciamos que a necessidade de espaços formativos inovadores para crianças, jovens e adultos, promoveu e ainda promove a reunião de diversos grupos, os quais convivem e produzem a vida nos CAPs.

Nos dias atuais os colégios, como podemos observar na legislação mais recente, ainda se estabelecem como esse espaço-tempo contraditório. Dentre os diversos aspectos verificamos a manutenção dos colégios como espaço preferencial para prática inicial de professores/as, tanto no estágio quanto em programas de incentivo à docência. Na relação com as universidades que os abrigam, destacamos a autonomia das unidades antagonizando com a dependência orçamentária. Outro aspecto diz respeito à comunidade escolar: o público atendido não contempla a comunidade do entorno da escola, como acontece com a maioria das escolas públicas de educação básica.

Nos CAPs a comunidade atendida é descentralizada e está distribuída em várias regiões de acordo com a cidade em que cada um se situa; essa situação se deve à forma de ingresso que pode ocorrer por sorteio ou processo seletivo (provas de seleção). Sendo assim, os colégios não abrigam uma comunidade de um bairro ou setor específico, mas aglutinam grupos de diferentes territórios (CONDICAP, 2012). A heterogeneidade na identidade do público atendido traz desafios na relação cultural desses diferentes sujeitos, mas também potencializa as trocas culturais.

Para além disso, estas escolas também se configuram como lugares inovadores que influem na formação não só dos/as docentes (inicial e continuada), mas também dos/as estudantes, que podem desde a educação básica envolver-se em atividades de pesquisa, mediante projetos de iniciação científica.

A atuação dos/as docentes dessas unidades engloba atividades que vão além daquelas ligadas ao ensino; a carreira do magistério para docentes que atuam nos CAPs envolve a pesquisa, extensão e gestão, Camargo destaca: “Em relação às condições de trabalho, os CAPs

se diferenciam dos demais contextos escolares, visto que esses colégios contavam e contam com professores contratados em cargos efetivos, com um regime de trabalho de 40 horas semanais, dedicação exclusiva” (2014, p. 118).

A carreira dos/as profissionais do magistério nos CAPs é regulamentada pela Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que trata da carreira de docentes na esfera federal. De acordo com o Capítulo 1 da referida lei, aqueles/as docentes que atuam na educação básica se enquadram na “III – Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, composta pelos cargos de provimento efetivo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico”.

Sendo assim, para ingressar nesta carreira é necessária participação em concurso público de acordo com titulação necessária e demais elementos dispostos em editais de seleção. A Revista Nova Escola (2012) assim apresenta a docência nos colégios federais:

Salários acima da média e regime de dedicação exclusiva atraem os docentes e são outro destaque. Para ingressar em uma dessas instituições, o caminho é o concurso público, e os postos de trabalho são disputados. A jornada de 40 horas semanais permite que seja desenvolvida uma trajetória acadêmica. Esse tempo é dividido entre as aulas, a pesquisa e o acompanhamento de estagiários. (SCAPATICIO, 2012, s/p).

A singularidade do magistério na educação básica em instituições federais tem sido percebida como um privilégio. Sabemos, em função de pesquisas sobre o magistério, a exemplo citamos estudos realizados por Gatti (2010), Gatti e Barreto (2009) e Imbernón (2009), que a realidade vivenciada por docentes da educação básica é atravessada por inúmeros condicionantes concretos que fomentam a desvalorização profissional. Podemos citar alguns exemplos como salários baixos e dificuldades no desenvolvimento de propostas pedagógicas em função da estrutura precária das escolas, que vão desde a falta de mobiliário adequado, recursos didáticos, número de estudantes por salas, até a formação continuada a partir da demanda daquele contexto. Não excluimos aqui dificuldades enfrentadas por docentes que atuam nos CAPs, elas existem como veremos adiante, entretanto se apoiam em uma estrutura que se difere em vários aspectos das demais escolas públicas no Brasil.

Com relação às instituições em funcionamento, verificamos que o quantitativo de escolas de aplicação é tímido se comparado ao número de escolas de educação básica do país, e que este pequeno grupo de instituições aparece em muitas oportunidades como espaço seletivo,

de qualidade elevada tanto para formação docente, quanto para formação de estudantes da educação básica.

Diversos veículos de comunicação apresentam os CAPs como espaço singular e de excelência. O Dicionário Interativo da Educação Brasileira, no verbete “colégios de aplicação”, assim conceitua:

São escolas de ensino básico, geralmente ligadas a instituições de ensino superior, que destinam-se à aplicação de técnicas e metodologias educacionais que **visam a excelência em Educação**. O objetivo é que resultados educacionais positivos e seguros obtidos nos colégios de aplicação sejam difundidos para as comunidades das quais fazem parte. Dessa forma, os colégios de aplicação desempenham um papel fundamental **como elo de ligação entre a universidade e as redes de ensino fundamental e médio**, tanto do ponto de vista da formação de professores como na elaboração de propostas de inovação pedagógica e outras experiências que **possam servir de referência**, principalmente no sistema público de ensino. (MENEZES, 2001, s/p, grifo nosso).

O adjetivo “excelência” e o substantivo “referência” indicam a qualidade desejada para as escolas e expressam elementos simbólicos que pairam sobre a natureza dos colégios. Segundo a definição obtida no dicionário Priberam (2022), a palavra referência apresenta até nove significados, destes nove destacamos o item “5. Conjunto de qualidades ou características tomado como modelo”. Já o adjetivo excelência expressa qualidade do que é excelente, grau elevado de perfeição (PRIBERAN, 2022).

À luz dos significados das palavras destacadas do excerto do Dicionário Interativo da Educação Brasileira, compreendemos que todas as escolas deveriam ser de excelência, ou seja, ancoradas na base teórica que orienta essa pesquisa, podemos afirmar que todo ensino deveria promover a aprendizagem de seus estudantes; contudo, também temos ciência de que o ensinar tudo a todos/as não se efetiva, muitas vezes, porque a escola pública criada atende aos interesses do capital (FREITAS, 2018) e também por isso os objetivos de aprendizagem da educação básica não são consolidados.

Quando conjugamos o adjetivo excelência com o substantivo referência, a reflexão que acompanha os colégios pode colocá-los em uma disposição hierárquica superior ao se apresentar como modelo a ser seguido, ou também pode ser compreendido de modo mais horizontal ao pensar que suas práticas e pesquisas podem inspirar e/ou influir sobre outras instituições a partir do elo a ser desenvolvido entre a rede federal e as escolas das demais redes (municipal, estadual e privada).

No entanto, observamos que na circulação nacional a posição de referência é apresentada no isolamento e não no elo com outras redes – destaque sobre a organização e vinculações dos colégios é evidenciada pela Revista Nova Escola (2012) em matéria já mencionada neste estudo. Com o título “Colégios de aplicação são ilhas de excelência no Brasil”, a revista afirma:

Os colégios devem seu título a esta função: ser um espaço onde os estudantes de cursos de graduação que envolvem didática podem aplicar, numa situação real, os conhecimentos adquiridos em sala de aula. A fórmula tem se mostrado bem-sucedida. **A maioria das instituições obteve notas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) bem acima da média dos municípios em que estão** (leia os resultados no quadro na próxima página). **O problema é que a excelência fica restrita aos muros das escolas. Poucas iniciativas levam as metodologias para fora das instituições.** (SCAPATICIO, 2012, s/p, grifo nosso).

A diminuta conexão entre os CAPs e as demais escolas de educação básica evidenciada nesta publicação remonta desafios já identificados desde a década de 1960, conforme apresentado por Loureiro (2010).

Ultrapassar os muros dos colégios tendo em vista o estabelecimento de elos se alinha aos princípios do serviço público incorporado pelas universidades, ou seja, contempla o objetivo de que as instituições públicas devem estar a serviço da população de acordo com a comunidade em que se insere.

As pontes entre os colégios e a comunidade são construídas por meio do atendimento de estudantes na educação básica conjugada ao desenvolvimento de projetos de extensão que são realizados em consonância com as experiências e pesquisas produzidas nos colégios.

Neste ponto, destacamos que o colégio participante da pesquisa está localizado em uma cidade cujo Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025²⁴ em vigência foi elaborado em consonância com o PNE 2014-2024. O PME incluiu a participação da universidade que abriga o CAP, assim como de outras instituições.

²⁴ De acordo com Antunes e Jesus (2017), o PME 2015-2025 foi formulado em consonância com o PNE 2014-2024 por meio de um processo de ampla participação e o texto final foi transformado em lei (nº 12.209 de junho de 2015). Na redação final a Câmara de Vereadores fez a retirada de todas as palavras “gênero” e qualquer menção sobre o tema; “com argumentos similares, retiraram do texto todas as referências à diversidade étnico-racial, mesmo sob protesto da SME, a Comissão Coordenadora do PME, dos(as) delegados(as) e demais educadores(as) que participaram da construção do documento e que estavam presentes à seção” (ANTUNES; JESUS, 2017, p. 49). Mesmo diante da derrota relacionada a retirada dos termos, a promulgação do PME sob forma de lei foi uma vitória tendo em vista que sua efetivação proporcionará condições para que a educação seja exercida com qualidade referenciada socialmente.

Dessa forma, quando observamos o conjunto das redes escolares em que o CAp está localizado, verificamos a presença de legislação que orienta todas as escolas tendo em vista a melhoria contínua da qualidade social da educação. Pontuamos, desse modo, que o CAp se articula com os aparatos legais do contexto e se conecta, portanto, com a política pública de educação regional.

Outro aspecto que nos convoca a reflexão diz respeito aos resultados educacionais. A Portaria 959/2013 determina no Artigo 5º que “Os Colégios de Aplicação terão sua qualidade e eficiência aferidas pelos indicadores oficiais do Ministério da Educação – MEC” (BRASIL, 2013, p. 9); sendo assim, todas as unidades escolares especiais, denominadas colégios de aplicação, devem participar das avaliações em larga escala, responder aos questionários de acompanhamento como censo escolar, dentre outros. Portanto, cabe aos colégios participação nos processos pelos quais os órgãos oficiais compõem os indicadores de qualidade de todo sistema educacional brasileiro.

Os resultados obtidos pelos colégios são considerados acima da média quando comparados aos municípios em que cada um se insere, sendo que estes resultados aglutinam a participação dos colégios nas avaliações de nível federal, conduzidos pelo Saeb. Segundo Charlot (2005), as escolas públicas federais destacam-se quanto aos resultados na relação com a rede pública e privada, situação que, para o autor, deve ser interpretada à luz dos recursos que essas escolas dispõem.

Referendamos a compreensão de que os recursos materiais e humanos são balizadores concretos quando tratamos do contexto de produção de resultados; sendo assim, não podemos fazer uma leitura dos dados somente pelo viés dos resultados quantitativos em avaliações (LAVAL, 2019).

A legitimação desses resultados por meio da mídia fixa uma ideia de hierarquização das escolas fortalecida mediante a divulgação de rankings em que os colégios assumem um lugar de destaque. A comparação entre unidades escolares gera, nos diferentes territórios em que se localizam os colégios, tensão sobre a permanência da escola nesse lugar seletivo de escola-modelo ou escola-referência. Esta situação é sustentada pela compreensão de que os resultados conseguem capturar a qualidade de cada escola. O status adquirido via resultados educacionais expressos no Ideb contribui para valorização social da escola a partir de um recorte muito restrito, todavia a ampla difusão de indicadores de proficiência quantitativa referenda a competição, ranqueamento e isolamento entre escolas (FREITAS, 2012). Ou seja, a avaliação

torna-se um desserviço e acaba não cumprido seu papel principal, qual seja, compreender a realidade e atuar para superar as fragilidades.

No município em que o colégio se localiza foi realizado um processo de discussão sobre a qualidade da educação, sendo que a gestão municipal de 2013 a 2016 atuou junto à rede escolar para construção de indicadores qualitativos mais ampliados.

Tendo em vista esse movimento, diferentes ações foram encaminhadas: a Secretaria de Educação do Município fomentou o diálogo por meio da “Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente”; além disso, implementou projetos coletivos para discussão e intervenção sobre os resultados educacionais e, ainda, formação docente.

Nessa direção, também foi publicada a Lei nº. 11.444 de 2013, que instituiu a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender, cujos objetivos relacionam-se à criação de um regime de cooperação para enfrentar os desafios educacionais.

As políticas públicas encaminhadas na esfera municipal contribuíram com a discussão sobre o tema da avaliação e, por conseguinte, da qualidade, sendo que este movimento alimentou a construção do PME 2015-2025. Ao nosso ver, o PPP da escola se aproxima dos diálogos sobre a qualidade socialmente referenciada debatida na esfera municipal de 2013 a 2016, não se restringindo a resultados de avaliações em larga escala.

O processo de discussão da qualidade e construção de indicadores foi descontinuado no município, contudo algumas das políticas públicas engendradas nesse período não findaram com o governo, como o PME 2015-2025.

Em uma perspectiva de gestão pública voltada para elevação de resultados, a qualidade assume característica restritiva enviesada pela concepção neoliberal. Sendo assim, a comparação, a competição e o gerenciamento se destacam com maior força, ficando em segundo plano, ou inexistindo em muitos contextos, uma análise dos resultados externos articulados à avaliação da sala de aula e à avaliação institucional.

Como vimos, a estimada e desejada escola de excelência que se torna modelo para as demais da rede permanece na conjuntura atual antagonizando com aspectos embrionários, os quais já discorreremos, sobre o elo dos colégios com outras redes e com a própria universidade e outros que foram pouco analisados, como o financiamento e a articulação entre os próprios colégios de aplicação. Ambos se referem ao tipo de relação estabelecida entre entes que fazem

parte do mesmo corpo – colégios e universidade que os abrigam – mas também entre os colégios que são unidades especiais, mas pertencem a universidades diferentes. Ou seja, tratamos aqui de conexões endógenas e exógenas dentro de uma rede mais ampla, a rede federal de ensino.

As conexões entre os CAPs foram apresentadas ao tratar do percurso histórico de constituição dos colégios, como os encontros entre os colégios nas décadas de 1980 e 1990. Deste modo, consideramos salutar esclarecer aspectos relativos à relação entre colégios na atualidade.

O Condicap orienta suas ações a fim de promover a articulação entre os dezessete colégios. Em outubro de 2012 o conselho dos colégios de aplicação federal publicou um portfólio com o objeto de publicizar as práticas e pesquisas desenvolvidas no interior de cada uma das dezessete unidades.

Além das informações sobre as diferentes atividades desenvolvidas pelas unidades especiais de ensino, o documento nos oferece elementos importantes daquele contexto social e político:

Este portfólio é a concretização de um Projeto antigo no interior do Condicap. Na gestão do Professor Jorge Luiz Day Barreto – UFRGS (2002-2003) e na gestão da Professora Edvânia Braz Teixeira Rodrigues – UFG (2003-2005), os Colégios de Aplicação já se organizavam para a produção de um banco de dados que permitisse, pelo menos, que as unidades conhecessem entre si suas estruturas e práticas. Em 2005 as atividades de contato do Condicap com o Ministério da Educação (MEC), a então diretora do Colégio de Aplicação da UFRJ, Professora Militza Bakich Putziger, havia marcado um encontro com o Secretário Adjunto do MEC. Sr. Fernando Haddad para tratar de assunto específico do referido Cap. Naquele momento Fernando Haddad elogiou o trabalhos dos Colégios de Aplicação e comprometeu-se em combinar com o Ministro da Educação Tarso Genro, meios de inclusão de nossas unidades nas políticas educacionais do MEC, uma vez que sempre tivemos dificuldades de inserção nas mesmas. Logo em seguida, o Sr. Fernando Haddad tornou-se o Ministro da Educação e durante o seu mandato os diálogos de institucionalização dos CAP estiveram abertos, muito diferente do tratamento que nos era dado em governos anteriores. (CONDICAP, 2012, p. 4-5).

O encaminhamento das demandas dos colégios junto ao MEC congrega movimentos de avanço diante das fragilidades detidas em sua constituição histórica. Observamos que os avanços, mesmo que tímidos, contribuíram com a institucionalização do conselho e trocas entre os colégios, processo que foi e ainda é atravessado por uma série de rupturas advindas especialmente da estrutura macro, como veremos adiante.

Neste documento, o Condicap sinaliza a compreensão dos colégios sobre a identidade das unidades, bem como sua contribuição para educação brasileira. Salientamos que esta é uma compreensão parcial uma que vez que a elaboração de tais produções contou com representação dos/as gestores que compõem o conselho em diferentes tempos:

Não queremos nos apresentar como centros de excelência. Somos Escolas Públicas e como tal, somos carentes de investimentos públicos. Entretanto, em nossas realidades a ampla maioria dos Colégios de Aplicação possui como forma de ingresso o sorteio público de suas vagas. Desta maneira temos no interior de nossas Escolas os mais diversos matizes sociais e pelos resultados de permanência dos alunos e de avaliações como o IDEB, considerados os índices locais e regionais, é fato que temos experiências exitosas que se conhecidas e pesquisadas podem servir de referência para muitos dos dilemas educacionais brasileiros que relacionam à busca de uma sociedade de fato inclusiva. (CONDICAP, 2012, p. 5).

O conselho, ao publicar o portfólio, apresenta a identificação contemporânea sobre a inserção dos colégios no cenário nacional, procura situar os colégios no rol das escolas públicas que carecem de investimento – mas o faz referenciando o destaque dos colégios em avaliações externas –, coloca em relevo os resultados alcançados no Ideb e utiliza o termo referência.

A análise do portfólio nos conduz a indicar que o nicho em que se encontram os colégios, apesar do esforço das instituições, é distante e muito particular quando comparado a outras redes, questões essas vinculadas à criação destas unidades; torna-se desafiador, desta forma, fugir à benesse ou engodo de constituir-se como centro de excelência e/ou referência.

O atual Condicap teve sua criação regulamentada em maio de 2016 e constitui-se em pessoa jurídica de direito privado. Segundo seu estatuto – Artigo 2º –, são objetivos do conselho:

- I- A inserção dos Colégios de Aplicação nas políticas de ensino, pesquisa e extensão IFES;
- II- A integração dos Colégios de Aplicação das IFES, sua valorização e sua defesa;
- III- A representação do conjunto de seus filiados, inclusive judicialmente. (CONDICAP, 2016, p. 1).

O conselho trata-se de uma instituição recente e contempla a necessária articulação entre os CAPs. Dessa forma, abriga discussões entre as demandas, conquistas e outros temas

envolvendo os colégios, atuando na frente de lutas em defesa não só das escolas, mas também das categorias de trabalhadores/as que estão lotados nestas unidades.

Após o golpe de 2016, medidas de controle do orçamento público determinaram o limite de gastos sob a justificativa de continência da dívida pública, o que geraria maior eficácia do Estado e recuperaria a confiança de investidores. Essa e outras medidas que vieram na sequência compõem o escopo de reformas de escassez na manutenção de serviços públicos.

A Emenda Constitucional nº 95 de 2016 foi promulgada como promessa de melhoria para economia do país, o que não aconteceu. Este instrumento legal – Emenda nº 95 – estabeleceu, portanto, Novo Regime Fiscal (NRF), que não só congelou os gastos por 20 anos, mas produziu redução das verbas destinadas aos serviços públicos, dentre eles a educação.

Na prática consideramos que houve redução, uma que vez que não há previsibilidade de, por exemplo, aumento de demanda devido ao crescimento populacional; além disso, o teto de gastos toma como parâmetro o ano de publicação da emenda, 2016:

No que diz respeito ao campo da educação, estudo do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos socioeconômicos – Dieese – detalha que se o NRF tivesse sido aplicado entre os anos de 2002 e 2015, o equivalente a R\$ 377,7 bilhões teriam deixado de ser investidos no segmento. Na mesma linha, há estudo que prevê que, com o NRF, o percentual constitucional de aplicação de 18% da receita na educação cairá sistematicamente até o ano de 2036. Nesse sentido, mantendo-se uma previsão de aumento de crescimento gradual ao longo dos anos, em 2026 será destinado ao segmento 14,4% da receita, ao passo que em 2036 será 11,3%. (CASSI; GONÇALVES, 2020, p. 48).

O ordenamento financeiro das universidades foi impactado pela NRF, assim como aconteceu para todas as esferas públicas. Na educação essa alteração interfere no Art. 212 da Constituição Federal de 1988, que determina:

(...) no âmbito da União, deveria ser aplicado 18% (dezoito por cento) da receita líquida resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências na manutenção e desenvolvimento do ensino mas com a aplicação do limite resultou-se em uma desvinculação da arrecadação líquida de impostos do financiamento da educação pública. (COSTA; COSTA; SILVA, 2020, p. 1304).

A situação de corte gastos em educação e sobre outros serviços sociais prestados à população se asseverou no contexto de crise sanitária – pandemia de coronavírus. A linha de

enfrentamento adotada pelo governo federal dificultou a chegada das vacinas no país, medida salutar para redução de óbitos e, portanto, para retomada das relações de produção que influem na melhoria da saúde econômica, muito debatida e alvo de diferentes reformas públicas para melhoria de indicadores como o Produto Interno Bruto (PIB).

As medidas negacionistas, além de demonstrarem pouco apreço à vida, impactaram fortemente a retomada do ritmo econômico. Neste cenário, a situação econômica das instituições públicas seguiu a tônica de arrocho compartilhada hoje por toda população que vivencia o desemprego, preços elevados e ampliação da fome²⁵.

As universidades públicas mais uma vez tiveram cortes justificados em função do teto de gastos. Desta vez foram cortados 14,5 da verba das universidades e institutos federais para despesas de custeio e investimento. Referente ao impacto de mais um corte a universidade pública em que o CAp está inserido lamenta:

A Reitoria da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) manifesta profunda preocupação e tristeza quanto ao bloqueio de verbas orçamentárias destinadas ao funcionamento das instituições federais de ensino, anunciado pelo Governo Federal nesta última sexta-feira, dia 27 de maio. Preocupação, porque representa uma paralisação dos recursos de custeio da ordem de 14,54%, somando-se aos cortes contínuos e sistemáticos dos valores de custeio e investimento dos orçamentos das universidades e institutos federais, desde 2016. (...) É inaceitável que o Estado Brasileiro, cuja responsabilidade constitucional é fomentar a educação pública, promova bloqueios e contingenciamentos em áreas estratégicas como saúde, educação, ciência e bem-estar social. A UFU e todas as demais instituições federais de ensino são duramente afetadas por esse bloqueio, o que gerará impactos negativos para o desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da inovação e da formação dos/das estudantes em todos os níveis de ensino, do infantil até o pós-doutorado. (UFU, 2022, s/p).

Esse processo caracterizado pela reformulação do Estado reduziu justamente a receita destinada a serviços essenciais, provocando arrocho na gestão financeira das universidades, o que, conseqüentemente, rebateu sobre os CAPs.

²⁵ Os meios de comunicação divulgam constantemente a situação grave em que vivem os/as brasileiros. Segundo matéria veiculada na Folha de São Paulo em junho de 2022, a situação de insegurança alimentar é a pior nos últimos 30 anos, atualmente 33 milhões de pessoas passam fome no país. Podemos corroborar que o acesso ao alimento advém de uma situação econômica ampliada que se vincula à renda e, portanto, aos empregos disponíveis a população. Se refere também à alta da inflação, que reduz o poder de compra, deixando, dessa forma, fragilizado o abastecimento alimentar das famílias com menor renda. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/06/33-milhoes-de-pessoas-passam-fome-no-brasil-atualmente-aponta-pesquisa.shtml>.

É nesta conjuntura orientada pelo capitalismo contemporâneo que o mundo vivenciou a crise sanitária imposta pela pandemia de Covid-19, e é neste mesmo contexto que se desenvolveu esta pesquisa, em especial a etapa de coleta de dados.

Sendo assim, consideramos primordial indicar os elementos que se impuseram sobre o campo investigado, evidenciando nesse percurso aspectos que antecedem a crise sanitária e que foram, por sua vez, agravados por ela. Trata-se de um movimento que objetiva ampliar as determinações sobre o objeto investigado a fim que nos aproximar cada vez mais da sua concretude.

A pandemia e a relação com o governo federal se alteraram no decorrer da pesquisa. A crise sanitária foi controlada por meio da vacinação e das medidas sanitárias; além disso, a alteração na governança com a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) ao final de 2022 abriu a possibilidade de retomada do diálogo para fortalecimento da democracia e da educação pública brasileira.

Consideramos que conhecer a trajetória histórica das unidades especiais de ensino denominadas CAs e sua situação atual nos permitiu situar o campo investigado no seio das relações de produção em que ele se faz e refaz. Mas é preciso também conhecer a fundo a instituição participante e suas relações neste conjunto maior que a abriga.

Para tanto, apresentamos na seção a seguir o contexto regional em que se insere a escola participante, bem como os caminhos trilhados até a constituição atual do colégio. Buscamos colocar em relevo a construção histórica da unidade ancorados nos documentos legais da instituição, tais como Regimento e PPP.

A análise destes arquivos visa cercar a instituição dos determinantes históricos, ou seja, trata-se de um movimento de apreensão da escola através do tempo, e também de um momento importante para identificar as ideias e agentes pedagógicos/as em articulação aos dados construídos, tendo em vista o objetivo de analisar a influência das avaliações em larga escala no contexto de um CA.

O acesso à unidade, conforme descrito no projeto aprovado pelo Comitê de Ética, se deu em conformidade com medidas de proteção à saúde, respeitando o distanciamento social durante a fase de construção dos dados mediante o uso digital dos instrumentos de questionário, GF e entrevistas.

3.2 De escola-benefício a Colégio de Aplicação: caminhos (tr)ilhados

A escola participante, como já apresentado, trata-se de uma Unidade Especial de Ensino de uma Universidade Federal situada na Região Sudeste. O município em que colégio participante se localiza abriga uma rede ampla de escolas públicas. Além da legislação nacional e estadual a cidade possui PME, como já mencionado. O PME aborda a educação desenvolvida no município com relação a todas as escolas, seja de tipo público ou privado.

Com relação ao plano, consideramos importante destacar que o documento que tem vigência de 2015 a 2025 possui seis eixos²⁶, dos quais um trata diretamente da Qualidade da Educação: Democratização e Aprendizagem. Neste eixo são registradas diretrizes específicas para a avaliação educacional, dentre as quais destacamos a implementação e o fortalecimento de práticas de avaliação formativa e avaliação institucional, assim como a utilização de dados das avaliações internas e externas para orientar as políticas públicas educacionais.

Consideramos relevante evidenciar tais elementos pois não há, na orientação municipal adotada por meio do PME, uma priorização das avaliações externas e seus resultados em detrimento dos demais elementos que compõem e influenciam o fenômeno educativo.

A rede municipal possui 172 instituições, dentre as quais 68 são de Educação Infantil, 54 de Ensino Fundamental, 1 escola de música e 1 Centro de Formação de Professores denominado Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe); somam-se à rede própria 48 escolas gerenciadas por Organizações da Sociedade Civil (OSCs), das quais 46 são de Educação Infantil e 2 de Ensino Fundamental.

No município observamos uma escalada na ampliação do atendimento pelas OSCs a partir de 2017. Essa ampliação do repasse do dever do Estado para outras organizações da sociedade civil evidencia a maximização da terceirização, marcas explícitas da influência do modelo de gestão orientado pelo mercado em que há uma valorização do privado sobre o público (FREITAS, 2018).

A rede estadual reúne 70 escolas no município, sendo que: 24 atendem Ensino Fundamental completo – anos finais e iniciais –; 19 atendem Ensino Médio e Fundamental completo; 13 são de Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental; 8 oferecem Ensino

²⁶ Os seis eixos são: I) Sistema Municipal de Ensino; II) Educação Inclusiva: Cidadania e Emancipação; III) Qualidade da Educação: Democratização e Aprendizagem; IV) Gestão Democrática; V) Valorização dos Trabalhadores da Educação: formação e condições de trabalho; VI) Financiamento da Educação: transparência e controle social. (UBERLÂNDIA, 2015).

Médio e anos iniciais do Ensino Fundamental; 1 oferece somente Ensino Médio; 3 ofertam EJA com Ensino Fundamental e Médio; 1 oferta Educação Especial; e 1 é uma escola de música. Na rede federal a cidade possui um Instituto Federal (IF) e uma universidade federal, que abriga o CAp participante da pesquisa.

O colégio oferece Educação Básica para estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental, também possui modalidades de ensino de EJA e Educação Especial. De acordo com o site da unidade escolar:

A Escola origina-se em 1977, antes mesmo da federalização da Universidade de Uberlândia (UnU), com a denominação de Escola Pré-Fundamental Nossa Casinha. Nesta ocasião, tinha como finalidade oferecer aos servidores desta universidade o melhor em educação para as crianças na faixa etária de dois a seis anos, caracterizando-se assim como uma escola benefício. Sua criação ocorreu num momento histórico, pois, além do contínuo crescimento e expansão, a UnU vivia o processo de sua federalização, que implicava na necessidade de ter profissionais mais qualificados em diferentes áreas de conhecimento. (ESEBA, 2022, s/p).

A escola foi criada para atender a demanda de profissionais que atuavam na universidade, sendo assim sua criação remonta do período em que a instituição que a abrigava migrava para a esfera federal. A federalização possibilitou crescimento da rede universitária, ultrapassando os limites do município de origem; atualmente a universidade conta com sete campi, sendo quatro na cidade de origem e outros três situados em outras cidades da região.

De acordo com Gatti Jr. (2002), a universidade em questão exerce um papel articuladora entre as várias instituições formativas da região do Triângulo Mineiro e se destaca também por seu papel na produção de conhecimento mediante a realização de pesquisas em diversas áreas do conhecimento.

Como podemos perceber, a fundação da escola básica na década de 1970 ocorreu na perspectiva de escola-benefício – denominada de Nossa Casinha, a unidade inicialmente atendeu crianças de 2 a 5 anos de idade. Nos anos que se seguiram, a unidade passou por muitos processos de ampliação do atendimento que influíram em seu formato:

Atendendo ao fluxo normal da escola, foi criado em 1978 o 3º período e por solicitação dos pais, para continuidade escolar, em 1979 teve início o curso de 1º grau, com uma turma de 1ª série. Em 1980 foi ampliada, estendendo-se seu raio de ação ao Campus Santa Mônica, com oito turmas de pré-escolar. Em agosto de 1980, sob a coordenação geral da Divisão de Apoio ao Ensino de 1º e 2º graus, órgão da Pró-reitora Acadêmica, na gestão do Reitor Prof. Ataulfo

Marques Martins da Costa, decidiu-se centralizar o atendimento da escola no Campus Santa Mônica, localizando à Av. Universitária, s/nº os cursos de pré-escolar e as quatro primeiras séries de 1º grau. (...) Considerando-se a viabilidade e o interesse da Universidade Federal de Uberlândia, providenciou-se a extensão do Ensino de 1.º Grau até a 8.ª série, com a implantação da 5.ª série, a partir de 1983. Com a Resolução 01/83, de 30/08/1983, o Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia, atendendo proposição do Conselho Pedagógico Administrativo da Escola Nossa Casinha, aprovou a mudança de seu nome para Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU), denominação esta mais adequada para a situação da escola que passou a abranger a faixa etária até os 14 (quatorze) anos em consequência da extensão dos anos de ensino de 5º ao 9º anos. Nesse mesmo ano foi realizada sua transferência de endereço para o *Campus* Educação Física no qual se encontra atualmente. Em 1985, com apoio da Pró-Reitoria de Ensino, Pesquisa e Extensão e Pró-Reitoria de Recursos Humanos, iniciou-se um trabalho de alfabetização de pais e servidores da UFU. Atualmente esse trabalho se estruturou como a modalidade Educação de Jovens e Adultos, que atende turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental na Eseba/UFU. (ESEBA, 2019b, p. 5).

Verificamos que de 1977 a 1985 foram desencadeadas as principais mudanças no atendimento, as quais culminaram na organização atual, que contempla o ensino para estudantes do 1º Período da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. Posteriormente, o estatuto deste e dos outros dezesseis colégios de aplicação é regulamentado por meio da Portaria MEC nº 959 de 2013 (BRASIL, 2013), o que constitui um marco normativo para tais instituições.

Hoje o ingresso na escola participante é realizado por sorteio público. São ofertadas sessenta vagas para estudantes ingressarem no 1º período da Educação Infantil; para os demais anos de ensino também são sorteadas vagas para composição de lista de espera. O ingresso na EJA possui o mesmo princípio, sorteio público, entretanto face a baixa demanda não é necessário realização de sorteio de vagas, uma vez que a procura nesta modalidade não extrapola o limite de vagas ofertado²⁷.

O público atendido vem se modificando ao longo do tempo, mas o perfil de estudantes matriculados na escola por muitos anos se restringiu a classes mais favorecidas, classificadas com renda média a alta, com predominância de estudantes brancos/as – de acordo com dados obtido junto a unidade escolar estudantes pretos/as e pardos/as correspondiam a 16,79% em 2019.

²⁷ A educação para jovens e adultos é adotada por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). As vagas ofertadas são contemplam do 6º ao 9º ano do ensino fundamental com formação profissional em auxiliar administrativo, conforme dados disponibilizados no site da unidade.

Esse dado se torna relevante quando comparado com situação nacional: segundo pesquisa sobre a cor ou raça da população brasileira realizada pelo IBGE (2019), também orientada pela autodeclaração obtida na amostra por domicílios, 46,8% se declaram pardos/as e 9,4% pretos/as, o que perfaz 56,2% de pretos/as e pardos/as.

O confronto dos dados da unidade com a composição brasileira indica que a escola não refletia a população de seu país; ao contrário, estava restrita a alguns grupos historicamente privilegiados, uma vez que “apesar de pública, e de adotar o sistema de sorteio para ingresso, a escola continuava majoritariamente branca” (MACHADO; SANTOS; SANTOS; SILVA, 2020, p. 911).

A partir do recente estabelecimento de cotas, a representatividade do público atendido tem se modificado. As cotas adotadas pela escola abrangem sete modalidades, em conformidade com outros processos de seleção para ingresso na universidade da qual faz parte: 1. Perfil Socioeconômico, 2. Negros/as (Pretos/as e Pardos/as) ou Indígenas e Perfil Socioeconômico, 3. Pretos, Pardos e Negros/as (Pretos/as e Pardos/as) ou Indígenas, 4. Pessoa com Deficiência e Perfil Socioeconômico, 5. Pessoa com Deficiência e Negra (Preta e Parda) ou Indígena, 6. Pessoa com Deficiência e 7. Ampla Concorrência.

A vigência do sistema de ingresso de acordo com as sete modalidades é recente:

Em 2019, houve um esforço conjunto da Comissão de Editais, da Comissão para a Diversidade Étnico-racial e Socioeconômica e da direção da escola para a construção da minuta de edital de sorteio público, aplicando cotas étnico-racial e socioeconômica. Essa minuta de edital foi submetida à apreciação da Procuradoria Federal junto à UFU, que, no Despacho nº 00092/2019, manifestou-se pela possibilidade de a Eseba criar ações afirmativas e pela obrigatoriedade de essas políticas serem instituídas por ato normativo próprio a ser expedido pela autoridade competente para tal – no caso, o Conselho de Graduação (Congrad) e o Conselho Universitário (Consun). (MACHADO; SANTOS; SANTOS; SILVA, 2020, p. 911).

O ingresso por cotas faz parte do rol de ações afirmativas da unidade tendo em vista tornar a unidade mais inclusiva e representativa da sociedade em que se insere; dessa forma, o ingresso por sorteio é realizado de acordo com a quantidade de vagas em cada modalidade. Esse processo foi iniciado em 2014 por meio de cotas para pessoas com deficiência e em 2019 houve ampliação das modalidades.

Assim, no sorteio de 2019 a escola adotou pela primeira vez o princípio da equidade, desta forma, para o ingresso em 2020 as famílias dos/as estudantes, conforme publicizado em edital, deveriam se inscrever conforme as modalidades vigentes.

Seguindo a linha afirmativa, desde 2019 50% das vagas de ingresso são distribuídas em cotas; manteve-se 10% de vagas para pessoas com deficiência e 40% para pessoas negras, pardas e indígenas, e para perfil econômico cujo recorte contemplam famílias com renda de até 1,5 salário. As demais vagas ficam disponibilizadas para ampla concorrência.

A diversidade na entrada de estudantes pode ser percebida na circulação pelos corredores da unidade, fato celebrado pelo “Projeto Construindo uma escola antirracista” que, durante evento denominado “Anansi: semana preta”, ilustrou a presença de diferentes grupos na composição dessa escola:

Figura 4. Crianças em roda (à direita ano 2019, à esquerda ano 2020)



Fonte: Comissão para a Diversidade Étnico-racial e Socioeconômica (2022).

A percepção imediata observada mediante a apreciação da fotografia nos conduz a articular esse retrato, recorte da realidade, com reflexões que denunciam o racismo estrutural presente nos diversos espaços sociais.

Quando nos deparamos com uma população com maioria parda e negra, porém não representada neste e outros espaços, percebemos que as formas de acessar determinados bens ainda mantêm uma lógica excludente, de acordo com artigo publicado pela Comissão para a Diversidade Étnico-racial e Socioeconômica:

Acreditamos que, além de promover a inclusão social por meio da ampliação do acesso, a implantação das cotas contribui para que a Eseba se torne uma escola ainda mais plural. Sabemos que as instituições escolares não ensinam apenas os conteúdos listados em seus currículos formais. Elas ensinam também através da construção de seu próprio ambiente. Assim, ao enfrentar o desafio de instituir cotas raciais e socioeconômicas em seu processo seletivo, via metodologia do sorteio público, a Eseba assume o compromisso de se tornar uma escola ainda mais inclusiva e mais diversa, evidenciando uma dada leitura de mundo e de seu papel nele. A médio e longo prazos, como Comissão para a Diversidade Étnico-racial e Socioeconômica, acreditamos que isso transformará nosso ambiente escolar como um todo e, por extensão, os/as estudantes que por aqui passarem. Instituir cotas, nesse sentido, é ampliar acesso, promover a equidade e, ainda, educar para a construção de uma sociedade mais justa, mais igualitária. (MACHADO; SANTOS; SANTOS; SILVA, 2020, p. 911).

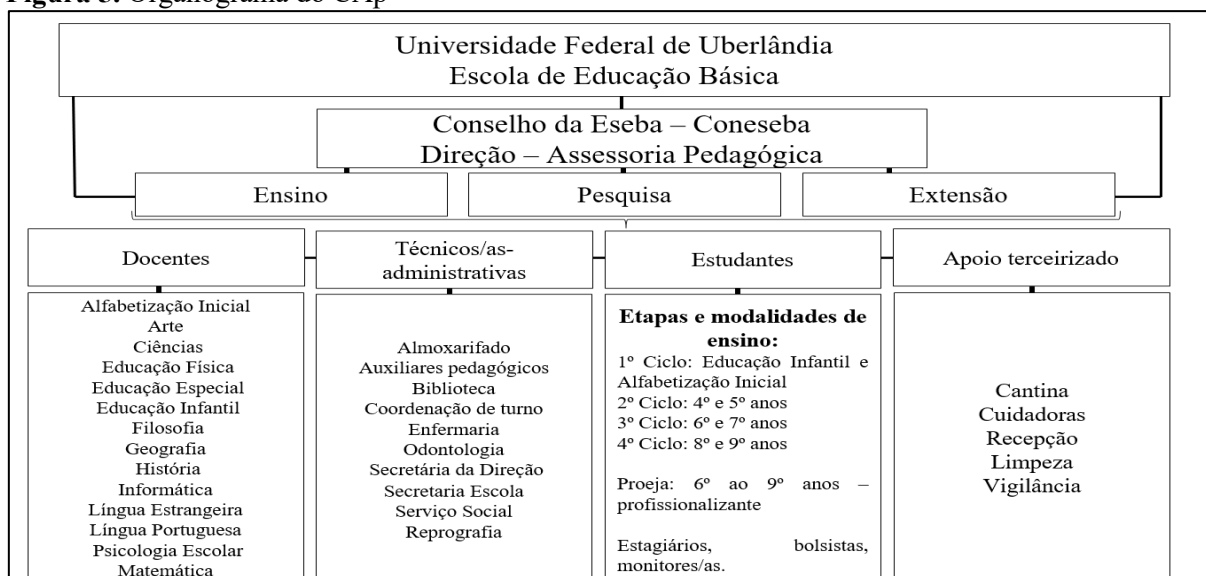
Ressaltamos que garantir o acesso é um dos desafios na busca por equidade, mas não se restringe a esta ação, pois a permanência de estudantes pretos/as, pardos/as advindos de classes populares exige ações de apoio estudantil, como aquelas relacionadas a transporte e alimentação. As mudanças recentes manifestam os encaminhamentos propositivos da unidade tendo em vista os desafios contemporâneos para superação de formas discriminatórias, não inclusivas, entretanto muito presentes nas relações sociais.

A organização das relações, além de se dar na base simbólica, envolve aspectos normativos, como a regulação do ingresso aqui discutido. Compreende também a relação recíproca de outros elementos, como a instituição pedagógica no que diz respeito não só ao ingresso, mas também a sua estrutura, as pessoas que constroem, cotidianamente, ideias e rituais pedagógicos. Neste momento nos deteremos ao organograma e ao ambiente físico, colocando em relevo as características do espaço que abriga a instituição.

De acordo com organograma elaborado pela equipe gestora do CAp, a unidade compõe a estrutura geral da universidade, obedece, portanto, os órgãos superiores: os conselhos deliberativos. Dessa forma, todas as decisões tomadas no Conselho da Escola de Educação Básica (Coneseba) precisam estar em consonância com os Conselhos Superiores²⁸ nos temas que forem pertinentes ao colégio.

O organograma produzido pela equipe gestora assim apresenta a estrutura organizacional da escola:

²⁸ Atualmente a universidade possui cinco conselhos superiores: Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (CONSEX); Conselho de Graduação (CONGRAD); Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação (CONPEP); Conselho Diretor (CONDIR); e Conselho Universitário (CONSUN).

Figura 5. Organograma do CAp

Fonte: Equipe gestora da escola (2023).

As decisões da escola quanto aos diversos temas são referendadas no Coneseba, que conta com a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar – docentes, técnicos/as-administrativos/as, estudantes e apoio terceirizado. A unidade realiza atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O segmento docente possui 84 efetivos e 8 substitutos, que se organizam em treze áreas de conhecimento: Alfabetização Inicial, Arte, Ciências, Educação Física, Educação Especial, Educação Infantil, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Psicologia Escolar e Matemática. O segmento técnico-administrativo atua em dez setores: Almoxarifado, Auxiliares pedagógicos, Biblioteca, Coordenação de turno, Enfermaria, Odontologia, Secretária da Direção, Secretaria Escola, Serviço Social e Reprografia, e sua equipe possui 20 técnicos/as-administrativos/as.

Os/as 730 estudantes atendidos/as estão matriculados/as do 1º período da Educação Infantil até o nono ano do Ensino Fundamental dentro de quatro ciclos. A EJA oferece ensino com qualificação profissional em Assistente Administrativo/a para estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Além dos/as estudantes da Educação Básica a escola recebe graduandos/as do Ensino Superior para realização de estágio curricular obrigatório, estágio remunerado, bolsistas para desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão e monitores/as que atuam no apoio à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial. O apoio terceirizado atua na cantina,

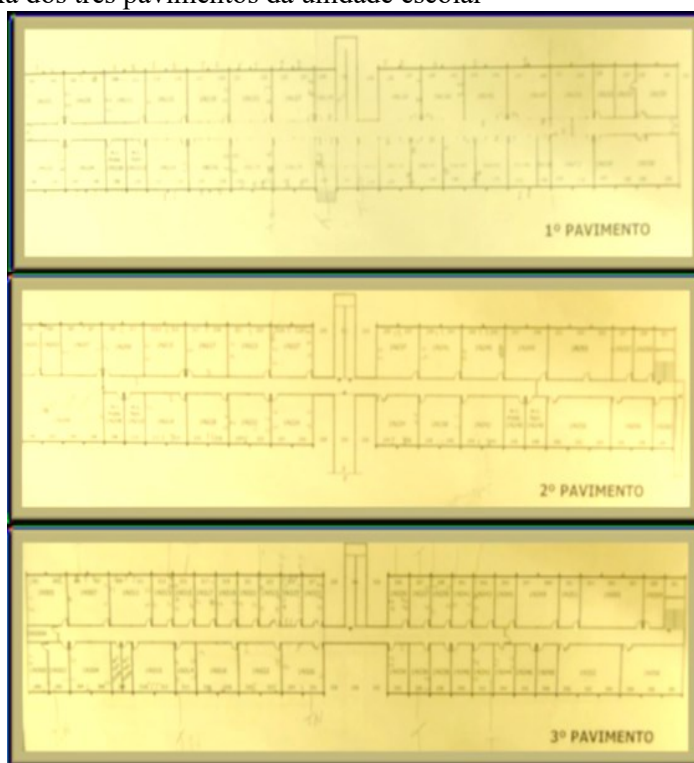
recepção, limpeza, vigilância e também no cuidado de crianças e adolescentes com deficiência. De acordo com dados obtidos junto a gestão, o apoio terceirizado conta em 2023 com quarenta profissionais.

Infelizmente não foi possível contar com a participação destes em nossa pesquisa, apesar de destacarmos que, na organização do trabalho pedagógico, esse coletivo faz parte e influencia a construção dos processos democráticos. Entretanto, as condições precárias de trabalho, como o regime de trabalho e o fato de estarem submetidos/as e contratados/as por empresas privadas, por exemplo, são impeditivos dessa participação.

O prédio escolar da instituição está localizado em um dos campi da universidade situado na cidade de Uberlândia, especificamente na Zona Leste da cidade, em uma região privilegiada e de grande circulação. Nas proximidades da escola encontramos agências bancárias, lojas, vias expressas, shopping center e equipamentos públicos, tais como posto de saúde, escolas de educação básica, ensino médio e superior, posto policial, corpo de bombeiros, dentre outros.

A unidade possui três andares, sendo que nos dois primeiros estão localizadas as salas de aula e no último encontram-se os laboratórios e setores administrativos. As salas destinadas para uso docente estão distribuídas nos três pisos, conforme a planta baixa da escola:

Figura 6. Planta baixa dos três pavimentos da unidade escolar



Fonte: Camargo (2014). Adaptado pela pesquisadora.

A Figura 6 apresenta a distribuição dos três pavimentos: no 1º estão situadas salas de aula, salas específicas para o ensino de Arte nas linguagens de Música e Artes Visuais, almoxarifado e enfermaria. Além disso, possui um portão de entrada que, após a pandemia, passou a ser utilizado para descentralizar espaços de grande circulação.

No 2º pavimento encontramos a portaria principal, salas de aula que recebem estudantes dos três turnos, sala da Psicologia utilizada para atividades com estudantes denominadas de oficinas e reuniões administrativos/pedagógicas, sala de professores/as da área de Alfabetização, biblioteca e banheiros.

No último piso estão situadas as salas de professores/as e outras destinadas às demais áreas de conhecimento, direção, assessoria, coordenação de turno, secretária escolar, secretaria da direção, sala para assistente técnico administrativo e assistente social, reprografia e banheiros.

Além disso, a escola também possui outros espaços além do prédio principal. Os outros ambientes são interligados por meio de rampas, escadas e, mais recentemente, elevador, pois o terreno em que se encontra a escola tem declive, se tomamos como referência sua portaria principal. Sendo assim, para acessar os demais espaços é preciso percorrer, descendo e subindo, este espaço com acentuada inclinação.

Situada na parte inferior do terreno encontramos o refeitório, sala de ginástica, anfiteatro, quadras cobertas e quadras abertas, parquinho, ducha, tanque de areia e área verde. Esses ambientes externos são utilizados para fins específicos, como alimentação, brincadeira livre, atividades físicas, aulas e reuniões, mas também como espaço de integração entre estudantes de diferentes turmas.

A composição arquitetônica data da década de 1970, dessa forma, a projeção dos espaços não contemplou uma construção inclusiva, de forma que a locomoção da comunidade escolar pelos pavimentos é feita por inúmeras rampas e escadas. No local em que havia somente escadas foram providenciadas rampas e elevador para atender a demanda das pessoas com dificuldade de mobilidade.

Para além disso, observamos que a estrutura provoca uma hierarquização arquitetônica entre os níveis de ensino; a exemplo citamos a Educação Infantil no primeiro pavimento e gestão, administração, laboratório e salas de docentes de áreas especializadas no último. Camargo (2014), sobre a estrutura arquitetônica, detalha a distribuição dos espaços a partir da planta da unidade escolar:

Percebe-se que a atual estrutura física da escola não foi previamente planejada para a realidade dos alunos da Educação Básica, no entanto foi sendo adaptada conforme as necessidades e demandas o exigiam, sendo atualmente constituída por mais de vinte salas de aula (dezoito delas equipadas com data show), uma sala de esportes e ginástica, uma biblioteca, dois Laboratórios de Informática, oito Laboratórios (Ciências, Química, Língua Portuguesa, História, Geografia, Informática e Psicologia Escolar), onze salas dos professores por Área de ensino, um Espaço Cultural, uma Brinquedoteca, três salas de Atendimento Psicossocial, cinco Salas ambiente de Artes (Música, Artes Visuais e Teatro), um playground, um tanque de areia, uma ducha, duas quadras de esporte cobertas, nove banheiros, um refeitório, um auditório, uma secretaria escolar, três salas da Direção e Assessorias. (CAMARGO, 2014, p. 120).

O arranjo da estrutura arquitetônica apresenta limitações que influem sobre a organização pedagógica – a equalização do espaço é apresentada pelos/as profissionais da escola como um elemento limitador da aproximação entre os segmentos. Já os equipamentos da escola são considerados apropriados, não encontramos nos questionários sobre a unidade dados que denunciassessem escassez ou ausência de material pedagógico.

De acordo com os dados obtidos por meio dos questionários, disponibilizados de setembro de 2021 a abril de 2022, na questão 1 do item “Escola e Avaliação”, o espaço físico é tratado como elemento de menor apreciação pela comunidade escolar.

Para os/as docentes e técnicas-administrativas o espaço físico situa-se em último lugar dentre os elementos que mais apreciam na instituição. Para famílias o espaço-físico ocupa o 5º lugar e para estudantes o 4º. A reposta emitida por esses grupos considerou a seguinte indagação: “O que você mais gosta na escola? Atribua pontuação para cada item considerando a escala de 1 a 5, na qual 5 é a pontuação máxima, ou seja, 5 gosta muito e 1 gosta pouco”. Nessa escala de valoração foram contemplados 8 aspectos: Relações interpessoais; Estrutura Curricular; Estrutura física; Gestão; Alimentação; Localização; Organização pedagógica; Qualificação dos/a profissionais; Ser pública, gratuita e laica; Ser uma escola federal.

Em campo específico destinado a acréscimos às repostas, encontramos um exemplo de como a fragilidade da estrutura física é tratada:

O fato de a escola ser dividida em áreas, inclusive no espaço físico, prejudica o pleno desenvolvimento das relações interpessoais e do trabalho pedagógico interdisciplinar. (...) a baixa avaliação do espaço físico se dá pela construção da escola em andares e níveis, o que potencializa o ruído e prejudica o ensino/aprendizado. (D10, QUESTIONÁRIO, 2021).

Segundo os/as participantes da pesquisa, o espaço físico constitui-se como um dos aspectos que mais necessita de melhoria, para os segmentos das famílias e estudantes a melhoria do espaço escolar (estrutura física) ocupa o segundo lugar e para docentes e técnicas-administrativas a questão da estrutura ocupa o primeiro lugar nos itens a serem melhorados na unidade, foram considerados sete elementos fixos, os quais foram: Estrutura Curricular; Estrutura Física; Gestão administrativa; Organização do trabalho pedagógico; Alimentação (lanche); Localização da escola; e Qualificação dos/as profissionais. Além disso, foi disponibilizado espaço para acréscimo de outros elementos que a comunidade julgasse necessário.

A comunidade destacou a necessidade de melhoria relacionada a política de inclusão escolar, tanto para estudantes com deficiência quanto para aqueles/as em situação de vulnerabilidade social; esta questão, de acordo com participantes, poderia ser fomentada por meio da implementação da educação em tempo integral, intérprete de Libras, estrutura do conselho administrativo e ampliação do corpo docente.

Com relação ao apoio estudantil para estudantes em vulnerabilidade social, a equipe gestora da escola anunciou na primeira reunião com a comunidade escolar em 2023 o início de programa de assistência estudantil específico para a educação básica, cuja primeira edição terá início no primeiro semestre de 2021.

As evidências quanto ao isolamento vivenciado em função da estrutura física e organização por áreas de conhecimento também foram abordadas em outras pesquisas; a esse respeito, Camargo (2014) apresenta:

(...) o modo pelo qual está organizada essa estrutura física é um limitador para as relações entre os professores da escola, pois os corredores estreitos e a compartimentação do pavilhão em salas dificultam as relações sociais e favorecem o convívio somente de pequenos grupos. Ou seja, cada professor se agrupa em um espaço, o que facilita a organização dos trabalhos entre as áreas e dificulta a interação com os demais professores, por isso a sensação de quando adentramos na escola é de que há muitas escolas dentro de uma só. (CAMARGO, 2014, p. 120).

A identificação dessa permanência corrobora com os achados desta investigação, de que a estrutura física tem sido um limitador da convivência pedagógica, situação que se dá diante de uma inalteração do espaço físico da escola e também em função da organização dos turnos

de ensino, que aproxima e, ao mesmo tempo, distância determinados grupos. Ou seja, de acordo com o turno de atuação do/a profissional, este terá maior contato com determinados grupos, uma vez que estes conjugam situações e espaços comuns, dentre as quais citamos atendimento às famílias e reuniões pedagógicas e administrativas, bem como horário de ensino, no caso de docentes.

Todavia, também é possível reconhecer esforços para promoção do intercâmbio que favoreceram a construção de vínculos, trocas e integração entre os diferentes grupos. Essas tentativas de aproximação procuram superar o distanciamento e, portanto, a fragmentação do trabalho. No corpo das ações já realizadas encontramos projetos de pesquisa, ensino e extensão, dentre os quais citamos:

1. Projeto Construindo uma escola antirracista: ingresso e permanência na educação básica: O projeto busca investigar e analisar como se efetivam as práticas pedagógicas antirracistas a fim de fomentar espaços formativos que contribuam para ampliação e efetivação de uma pedagogia antirracista, que influa no desenvolvimento de toda comunidade escolar. O projeto nasce alinhado às ações de enfrentamento ao racismo e vulnerabilidade social desenvolvidas pela Comissão para Diversidade Étnico-racial e socioeconômica. Para tanto, adotou a abordagem qualitativa, envolvendo docentes e estudantes desde a Educação Infantil; organizado em espiral, contemplou a realização de análise documental, formação da comunidade, aquisição de acervo antirracista, construção de ações dialógicas e culminância com atividade científica pedagógica denominada “Anansi: semana preta”, realizada no período de 25 e 29 de abril. De acordo com o site da universidade:

O projeto “Construindo uma escola antirracista: ingresso e permanência na educação básica” receberam financiamento de um edital promovido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert). Há 18 meses, a Eseba vem realizando ações de formação com os docentes, intervenção com os alunos, construção de um acervo antirracista com diversos materiais didáticos, pedagógicos, brinquedos, livros e itens artísticos que sirvam para dar seguimento a essa proposta de educação que se volte para as relações étnico-raciais na escola. (UFU, 2022, s/p).

2. Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Alfabetização (Gepa): se dedica a estudar e pesquisar a alfabetização na perspectiva discursiva. Contempla a participação de profissionais da escola de diferentes ciclos e áreas de conhecimento, também recebe membros de outras redes de Educação Básica e Ensino Superior. Realiza reuniões

mensais em que, além do estudo dos referenciais teóricos, são apresentadas práticas desenvolvidas. Possui como objetivo principal oportunizar corporificação daquilo que se estuda, promover práticas alfabetizadoras a partir de metodologias humanizadoras.

3. Diário de Ideias: Trata-se de um programa amplo que engloba diversas ações e projetos. O Diário de Ideias é uma metodologia criada pela Prof^a Dr^a Luciana Muniz para promover a aprendizagem criativa e autoral, em especial na aprendizagem da leitura e da escrita, foi premiado em 2018 na 11^a Edição do Prêmio Professores do Brasil na categoria anos iniciais. O programa envolve grupos heterógenos, que vão desde docentes, técnicos/as, gestão, estagiários da graduação, estudantes da educação básica da escola participante, até aqueles que estão situados em outras redes, o que foi oportunizado por parceria com a Rede Pública Municipal. Na escola conta com participação de profissionais e estudantes de diferentes ciclos e áreas de conhecimento. Promove, assim, formação de vínculos e articulação dos grupos constitutivos da unidade. Atualmente constitui-se como:

Programa de extensão institucional da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC) da Universidade Federal de Uberlândia. Tem a finalidade de efetivar formação de professores(as) com ênfase em ações pedagógicas inovadoras para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de estudantes e demais profissionais da Educação Básica. (UFU, 2022, s/p).

A prática social que estrutura essas ações na escola manifesta contradições presentes em todas as esferas da produção da vida humana, carrega dessa forma regularidades do movimento real macro – totalidade. O distanciamento entre os/as trabalhadores que atuam nos três turnos aliado à divisão por áreas de conhecimento produz relações em que a defesa das ideias pedagógicas se fragmenta na mesma medida em que são compostas estas frações no interior da escola.

Em contraposição, também são propostas ações que atuam nas frestas, como os projetos citados. Os projetos são pensados e realizados a partir de possibilidades institucionalizadas, como a realização de pesquisa e extensão. Nessa perspectiva podem ser desenvolvidos para além da divisão de turnos e áreas. Observamos desse modo, que os projetos contribuem para produzir rompimentos que fogem ao modelo organizacional que reproduzem a divisão da relação de produção no interior das escolas.

As condições materiais/estruturais não são suficientes para apreendemos a reprodução ideal do movimento real da escola; elas no auxiliam situar a instituição, mas é na articulação com outros componentes que buscamos desocultar esta realidade. Sendo assim, abranger mais componentes constituidores amplia as determinações sobre o campo investigado, auxiliando na tarefa de aproximação da totalidade social.

Compreendemos, como Cury (1986), que assim como as instituições, as ideias pedagógicas, o material pedagógico, os/as agentes educativos e o ritual pedagógico são componentes básicos do fenômeno educativo, que se articulam reciprocamente expressando consensos e contradições que exprimem a concretude da realidade em que se insere, na mesma medida que reproduz essa totalidade. Nessa linha de pensamento, analisamos o PPP da escola tendo em vista identificar as ideias pedagógicas da escola, em especial aquelas que se vinculam a avaliação.

Nessa linha de pensamento realizamos a análise de documentos que expressam a elaboração teórica das ideias pedagógicas da escola, o PPP. Consideramos relevante colocar em destaque a proposta pedagógica da unidade tendo em vista evidenciar como a unidade se relaciona com a avaliação.

A elaboração do PPP atual iniciou-se em 2007 e foi encerrada com a publicação do documento em outubro de 2019. O projeto foi construído ao longo de quinze anos e conforme publicizado no site da escola, este tem sido retomado para acompanhamento das metas e necessários ajustes.

Assim, a discussão sobre o projeto e exequibilidade das metas, incluindo reflexões sobre necessidades de modificação, acréscimo ou exclusão no documento em vigor é atividade permanente na unidade com comissão própria denominada “Comissão Permanente do Projeto-Político-Pedagógico”. Esta comissão tem papel central na articulação de ações que garantam o envolvimento da comunidade na construção/revisão do documento:

Art. 4.º. São atribuições da Comissão do Projeto Político Pedagógico da ESEBA:

- I – Convocar toda comunidade ESEBA (famílias, estudantes, docentes e técnicos/as da ESEBA) para participar das Plenárias do PPP/ESEBA;
- II – Divulgar previamente o documento consolidado pela Comissão Multidisciplinar;
- III – Providenciar a infraestrutura, necessária à realização das Plenárias;
- IV – Constituir as assessorias que julgar necessária. (ESEBA, 2023, p. 1).

Segundo Portaria publicada anualmente, as ações da comissão devem se orientar pelo diálogo constante entre os pares, a fim de que a participação coletiva esteja presente nas definições do PPP; a cada ano é realizada publicação da portaria com atualização da composição de membros.

O projeto atual contemplou discussões acumuladas ao longo de quinze anos. A escola adotou um caminho de ampla participação para composição do documento, sendo que o processo vivenciado foi compartilhado na Revista Nova Escola no ano de 2019 em matéria intitulada “Projeto Político Pedagógico: um exemplo para você elaborar o seu”. Muniz *et al.* (2019) apresentam no artigo citado um recorte das ações realizadas no período de 2007 a 2015, colocando em relevo como se deu construção do projeto.

A escola adotou o Planejamento Coletivo de Trabalho Pedagógico (PCTP) (MUÑOZ PALAFOX, 2004) para dar andamento aos trabalhos relacionados à elaboração do PPP. Para tanto, foram encaminhadas quatro fases, assim denominadas: Primeira fase – Diagnóstico: a escola que temos; Segunda Fase – Carta de Princípios: reflexão sobre a escola que temos; Terceira Fase – Plano de Ação: como executar nossas ideias para conseguirmos a escola que queremos?; e Quarta Fase – Avaliação: a escola em constante movimento (MUNIZ *et al.*, 2019). As fases descritas envolveram ações sobre a percepção da comunidade escolar com relação a cinco eixos: Gestão, Convivência, Currículo, Avaliação e Formação. As fases descritas dizem respeito ao processo de construção do documento concomitantemente a uma avaliação da própria instituição feita por seus pares.

Desse modo, ao produzir o PPP, a escola também realizava avaliação institucional, pois coletivamente refletia sobre os fundamentos teóricos e práticos que melhor se adequariam a realidade e ao projeto da escola que se deseja construir. Nesse movimento pactos sobre a qualidade da escola são negociados, tendo em vista uma responsabilização participativa de todos os segmentos intra e extraescolares (FREITAS, 2016).

Para consecução da fase 1, a comissão específica constituída para encaminhar os trabalhos relacionados à construção do PPP, de posse das orientações metodológicas propostas no PCTP, promoveu debates entre os/as adultos/as (docentes, gestão, técnicos/as e famílias) com foco nos eixos citados acima.

Já com estudantes, as dinâmicas contemplaram a faixa etária dos agrupamentos, sendo que nos Fóruns de Classe, após os diálogos, as reflexões eram condensadas em relatórios, e o documento final com as reflexões das turmas do 1º ao 9º ano compôs um relatório final

aprovado em plenária pelos/as estudantes. Os documentos dos debates com os demais grupos seguiram a mesma linha e foram compilados e aprovados em assembleia geral.

Esse movimento, organizado em Grupos de Trabalho (GTs) que seguiam os eixos Gestão, Convivência, Currículo, Avaliação e Formação, produziram o documento intitulado “Diagnóstico avaliativo: a escola que temos” (MUNIZ *et al.*, 2019). A fase diagnóstica reuniu elementos para próxima fase “Carta de Princípios: reflexão sobre a escola que temos” (MUNIZ *et al.*, 2019).

A Carta de Princípios se orientou pelos documentos produzidos na primeira fase em articulação aos estudos promovidos em cinco seminários. Os encontros se relacionavam aos eixos, sendo assim foi realizado um seminário para cada eixo. Mediante a articulação dos diagnósticos e dos estudos acumulados nos seminários a unidade sistematizou a “definição do conceito de cada eixo e a elaboração dos princípios éticos, políticos e pedagógicos da ‘escola que queremos’” (MUNIZ *et al.*, p. 7) o que constituiu a Carta de Princípios.

De posse do diagnóstico e da Carta de Princípios a escola incorreu na próxima fase, a elaboração do Plano de Ação. O plano apresenta aquilo que a unidade elegeu para cada um dos cinco eixos – metas, recursos necessários, dentre outros – e indica o tempo projetado para alcance dos objetivos traçados em conformidade com os princípios éticos-políticos adotados:

O tempo de implementação de cada meta foi estabelecido, principalmente, de acordo com as possibilidades processuais da escola (recursos humanos e materiais, entre outros) e considerando a prioridade estabelecida pelo coletivo da instituição escolar. As metas estão de acordo com as dificuldades encontradas ao longo do processo, na fase de diagnóstico da “escola que temos” e da “escola que queremos”, e têm como propósito solucionar os problemas identificados, bem como indicar novas ações. Mantivemos a mesma metodologia da construção da Carta de Princípios, com a organização de GTs, garantindo a discussão coletiva para identificar as dificuldades encontradas no diagnóstico e formular, à luz da Carta de Princípios, as metas e sua temporalidade para cada eixo. O objetivo foi organizar o Plano de Ação a partir das dificuldades detectadas em cada eixo, para apreciação e votação de toda a comunidade escolar em Plenária. Temos que lembrar que o PPP, entendido como processo, mesmo após a avaliação das metas e de sua aprovação pela comunidade escolar, não se esgota. (MUNIZ *et al.*, p. 7).

A unidade construiu este projeto buscando garantir a participação de toda comunidade escolar. Compreendemos que este processo de construção coletiva manifesta o esforço da escola em tentar efetivar processos democráticos participativos. Dessa forma, carrega consigo

as contradições próprias da totalidade em que se insere, e por isto deve ser continuamente avaliado.

A pertinência de uma meta se relaciona com um tempo histórico, social e econômico que pode alterar-se e influir na sua necessidade ou não, da mesma forma podem surgir outras demandas a serem incluídas como metas.

Portanto, além de avaliar o alcance das metas criadas, a unidade deve atentar-se para as transformações vivenciadas pela unidade, tanto aquelas relacionadas ao contexto mais amplo, como o financiamento e sua inserção dentro das universidades federais, quanto aquelas advindas da comunidade de estudantes e famílias que atende, elementos estes oriundos do contexto de inserção da escola.

A avaliação permanente possibilita que o projeto seja referendado pela comunidade escolar e não se torne somente mais um documento normativo. Para tanto, destacamos a última fase eleita pela unidade, denominada “Quarta Fase – Avaliação: a escola em constante movimento”, assim descrita:

O processo de avaliação das ações com o PPP ocorre em todas as suas fases. Ainda assim, é essencial uma avaliação ao final das etapas concluídas, para a possibilidade de rever e/ou acrescentar novas metas, categorias ou mesmo novas definições teóricas e práticas. Para a avaliação, propusemos a mesma metodologia utilizada na fase do diagnóstico, por meio de grupos de trabalhos e fóruns, mediante perguntas geradoras. Ao apresentar estas quatro fases, tentamos abordar temas e ações que são fundamentais para a construção de um Projeto Político Pedagógico. Outros aspectos também são essenciais para compor um PPP, tais como: história da escola, estrutura orgânica e física, quadro de profissionais, recursos financeiros, projetos permanentes e matriz curricular de cada conteúdo. E também é preciso ressaltar que a elaboração coletiva do PPP é um processo permanente, não se encerra, se baseia nas ações cotidianas e constitui o pilar que sustenta nosso caminhar conjunto. (MUNIZ *et al.*, 2019, p. 9).

A descrição do caminho trilhado para construção do PPP orientado pelo PCTP não se deu forma linear, foi um processo longo e atravessado por questões que se impuseram, como o funcionamento interno da instituição ou políticas públicas advindas de reformas do Estado. Metas emergenciais foram destacadas pela unidade em função da política de distribuição de vagas; essa questão gerou necessidade de ajuste na unidade tendo em vista a nova organização de pessoal determinada pelo governo federal para os CAPs (ESEBA, 2019a).

O documento publicado em 2019 expressa o processo de construção do PPP vivido na unidade. Cientes dos caminhos trilhados, compartilhamos agora as ideias pedagógicas eleitas

pela unidade. Destacamos que, ao descrever o movimento de elaboração do PPP, já evidenciamos elementos que evidenciam o referencial em que se ancora e as ideias pedagógicas.

A criação de espaços de diálogo na forma de GTs manifestou a compreensão de que este projeto deveria expressar as escolhas do coletivo que constitui a unidade; trata-se de um esforço para que todos/as pudessem protagonizar e se corresponsabilizar pela escola que está sendo construída.

Os destaques nos anexos do documento contemplam, além do artigo de Muniz *et al.* (2019), que descreve um recorte do percurso de construção do PPP, a estrutura da Comissão Permanente do PPP nos dois últimos anos; este registro informa que nem todos os grupos foram representados neste período. Em alguns momentos determinados grupos não indicaram representação para composição na comissão que trata do PPP.

Então, apesar do movimento realizado, nem sempre o princípio da representação na comissão foi garantido. Aspectos relacionados a demandas das áreas de conhecimento, das famílias e/ou das técnicas-administrativas inviabilizaram a presença de alguns grupos; questões como aula dos/as docentes ou atividade de trabalho dos/as técnicos/as concomitante com as reuniões da comissão influenciaram na representatividade na referida comissão.

Apesar disso, todos os elementos a serem tratados no PPP são discutidos e deliberados em assembleia ampla e posteriormente formalizados nas reuniões do conselho da unidade, o CPA.

A efetivação da participação trata-se de uma construção que exige compromisso e condições concretas, para que ao se fazer presentes nos espaços de discussão e deliberação as pessoas tenham condições reais de dialogar com seus pares com qualidade. Nesse viés, compartilhamos que o conceito de participação corresponde a um:

(...) processo de aprendizagem que constitui a formação política, social e cidadã, pela qual o sujeito percebe-se histórico e social à medida que se integra e se sente parte de um coletivo, com o qual aprende a colocar suas posições e a respaldá-las, a argumentar, dialogar, escutar, refletir, respeitar ideias divergentes. Nesse processo, desenvolve um senso de protagonismo ao partilhar pontos de vista e decisões, produzindo conhecimento social em permanente construção. Consolida-se por meio da participação ativa, crítica e consciente dos sujeitos, a partir da reflexão e análise de questões que permeiam os diversos espaços, momentos e situações reais, com vistas à tomada de decisões e à ação que transformem a realidade rumo à melhoria da qualidade de vida individual e coletiva. (OLIVEIRA, 2017, p. 136).

A participação coletiva requer engajamento crítico, pois as ideias e suas conseqüentes reflexões e ações carregam consigo a responsabilidade de transformação da realidade. Quando analisamos a importância da participação estamos tratando, portanto, da qualidade social da educação. Nesse sentido, reconhecemos que a qualidade tem natureza transacional, participativa, autorreflexiva, contextual e plural; é um processo e tem uma natureza transformadora (BONDIOLI, 2004, p. 13-14).

Sabendo da importância do PPP para orientação da unidade escolar, tendo em vista os patamares qualitativos negociados, compartilhamos que este documento:

(...) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELLOS, 2014, p. 69).

A estrutura do documento da unidade participante apresenta uma organização própria, contempla elementos pré-textuais (capa, contracapa e sumário), oito seções – Introdução; Breve histórico, Princípios ético-políticos de currículo da Eseba/UFU; Fundamentos para a construção e implementação de currículo na Eseba/UFU: perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano; Implicações práticas do perfil discente enquanto meta coletiva; O funcionamento do tempo e do espaço curricular da Eseba; Formação desenvolvimento humano e conteúdos escolares e sua relação com a organização do tempo e do espaço escolar em “ciclos para desenvolvimento humano e aprendizagem” – e Considerações finais.

O processo que culminou na construção do PPP publicado em 2019 condensa as ideias pedagógicas primordiais para unidade e serão aqui analisadas – consideramos como primordiais pois foram as escolhidas para constar no documento, ou seja, trataremos do pensamento pedagógico registrado no PPP.

Deprendemos que as elaborações da escola inscritas no PPP resultam do pacto coletivo vivenciado durante o período de elaboração. O documento se apresenta não como um fim em si mesmo, mas como proposta a ser vivenciada no cotidiano, na orientação das práticas, nas relações da comunidade escolar, no acompanhamento das metas, bem como de todo projeto que deve refletir a realidade e desejos desta escola; revela, portanto, aspectos constitutivos de sua história passada, presente e futura.

Considerando a estrutura do documento dos aspectos já discutidos neste texto, optamos por não retomar a Introdução e Breve histórico, pois compreendemos que já os contemplamos no tópico anterior. Sendo assim, procederemos na leitura e reflexão com foco nos demais itens do documento ancoradas nos dados construídos em articulação ao referencial teórico tendo em vista identificar como a avaliação é abordada no PPP.

A escola contemplou elementos indispensáveis a um PPP, tais como Marco Referencial, Diagnóstico e Plano de Ação. Na escrita do documento assumiu estrutura singular para a redação, elegeu o currículo como componente primordial para delinear suas propostas.

O texto apresenta as concepções de mundo, ser humano, desenvolvimento, ensino, aprendizagem, avaliação e contexto de inserção da escola, bem as metas traçadas tomando como referência o currículo: o assume como fio que se cruza com outros e, nesse alinhavo, se articula com os demais componentes educativos.

Alguns elementos são substanciais para compreendermos a relação da escola com a avaliação, sendo que as concepções que alicerçam este projeto são importantes para refletirmos sobre a base epistemológica pactuada pela escola. A escola adota princípios éticos-políticos-pedagógicos a partir do eixo currículo, que é assim caracterizado pela unidade:

(...) o currículo é um espaço de tensões e constantes negociações entre diferentes concepções de educação, de ser humano, de sociedade, de cultura e de espaço e de tempo, que advêm das demandas das distintas esferas sociais que interseccionam com o ambiente escolar, a ele trazendo novos desafios. (ESEBA, 2019a, p. 09).

Sendo o currículo componente pedagógico central para a escola, sua estrutura deve orientar-se pela democracia. Desta forma, deve primar pela construção coletiva, apropriação e ampliação do saber mediante aprofundamento e intercâmbio entre os diferentes campos de conhecimento e fomentar a reflexão crítica, bem como a pluralidade na formação das identidades e coletividade (ESEBA, 2019a):

Nesse sentido, adotou-se a perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano como base orientadora para articular os princípios estabelecidos para o desenvolvimento da matriz curricular institucional, reconhecendo nos estudos relacionados ao desenvolvimento humano fundamentos e parâmetros significativos para o desenvolvimento no contexto escolar, de natureza linguística, cognitiva, motora, afetiva, de relação interpessoal, emocional e comportamental. (ESEBA, 2019a, p. 12).

Nessa direção caminha o conceito de aprendizagem apresentado. É assinalada a importância da relação que o/a aprendiz desenvolve com o contexto escolar, com destaque para a participação ativa e dinâmica que configura “o processo de aprender, de ensinar e de aprender a aprender” (ESEBA, 2019a, p. 13):

O ato de aprender, nessa proposta, é entendido como ação e parte de um processo subjetivo que envolve elementos simbólicos e emocionais, rompendo com a ideia de conhecimento a ser apropriada como verdade única. Assumimos que aprender um processo do sujeito e está associado ao caráter gerador do ser humano frente as informações do contexto (ESEBA, 2019a, p. 14).

Ao descrever o modo como a aprendizagem é percebida na escola é evidenciado como a unidade concebe o ser humano e o mundo. Para a escola a concepção de ser humano e as relações provenientes dessa interação estão alicerçados no inacabamento humano, na necessidade dos espaços sociais para aprendizagem e desenvolvimento. Contudo, o emprego o termo “aprender a aprender” adotado no PPP revela uma contradição relacionada aos interesses formativos da escola, de forma que este conceito vincula-se a políticas de formação por competências que atendem aos interesses do mercado:

Trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (DUARTE, 2001, p. 38).

Segundo Duarte (2001), o lema “aprender a aprender” defendido pelo escolanovismo ganhou aderência social e se faz presente até os dias atuais. A base desse lema carrega consigo retórica e métodos próprios que caminham de mãos dadas com a manutenção das desigualdades da sociedade capitalista.

Tomando como referência as elaborações de Duarte (2001), visualizamos que a contradição presente no PPP evidencia como a lógica neoliberal está arraigada e se perpetua

em diferentes espaços. A escola afirma que sua formação não está subordinada à lógica mercadológica, mas orientada por uma base, a Teoria Histórico-cultural (THC), que elege ações educativas humanizadoras, cujas propostas visam uma formação ampliada, e por isso mesmo democrática, cidadã e emancipadora.

Corroboramos parcialmente com o documento, reconhecemos que a atuação dos sujeitos frente ao contexto está circunscrita na reciprocidade dos elementos que o compõem, há uma dinamicidade em que os seres humanos afetam o ambiente e são afetados/as por ele, dessa forma é necessário um olhar ampliado para o desenvolvimento humano, cuja compreensão rejeita lemas como o “aprender a aprender”.

No documento a avaliação é abordada inicialmente no item destinado a aprendizagem. Considerando os processos didáticos para desenvolvimento do currículo, visando a aprendizagem de todos/as, orienta-se por meio do Sistema Didático Integral (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012) o desenvolvimento de ações de caráter ativo, intencional e participativo do/a estudante, tendo em vista aprendizagens mais complexas. Nessa direção, destaca-se a necessidade de:

envolver o aprendiz em sua condição ativa na formulação e seleção dos objetivos de aprendizagem em prol do acompanhamento dos seus próprios objetivos de aprendizagem; b) prezar pela qualidade dos conteúdos trabalhados em sua profundidade e não pela quantidade, favorecendo a imaginação, a curiosidade, o caráter investigativo e a geração de ideias próprias; c) propor atividades que desafiem o aprendiz e que sejam oriundas dos interesses cotidianos do mesmo, que instiguem sua produção como protagonista; d) proporcionar momentos em que a natureza das tarefas a serem realizadas pelos alunos envolvam a produção de ideias próprias do discente; e) propor leituras desafiadoras, que instiguem o aluno a pensar e a interagir com a leitura, capaz de ir além das ideias do autor; f) realizar um sistema de avaliação e autoavaliação da aprendizagem com ênfase na produção, elaboração reflexiva e individualizada do conhecimento; g) estabelecer adequadas relações professor-aluno e um clima comunicativo- emocional que caracteriza a sala de aula com incentivo à reflexão, à curiosidade e à imaginação. (ESEBA, 2019a, p. 15).

A leitura detida das orientações sobre a condução das ações pedagógicas indica um conjunto de elementos que se vinculam a perspectiva formativa de avaliação. Villas Boas (2011) aponta que a avaliação formativa está voltada para melhoria das aprendizagens; segundo a autora, este tipo de avaliação é ajustável às necessidades do contexto, tratando-se de um processo em que professore/as e estudantes participam ativamente.

A vivência da avaliação formativa no interior da escola permite formulação e acompanhamento conjunto dos objetivos de aprendizagem, fornece feedback constantes colaborando com professores/as e estudantes da consecução e/ou ajuste dos objetivos almejados e envolve ações planejadas tendo em vista a aprendizagem de todos/as (VILLAS BOAS, 2011).

Observamos, diante das elaborações da autora, que a avaliação formativa potencializa práticas democráticas em que todos/as agentes são corresponsáveis, desse modo o processo pedagógico é eminentemente participativo e emancipador.

Nessa direção, concluímos que a abordagem da aprendizagem eleita pela escola contempla ações intrínsecas à avaliação formativa:

Os desafios presentes nessa estrutura de funcionamento escolar implicam, necessariamente, a ação de repensar as concepções de aprovação/reprovação escolar, associados aos princípios da avaliação formativa. É necessário apontar que o que caracteriza a organização de ciclos é, dentre outros aspectos, o envolvimento dos discentes e docentes em coletivos responsáveis pela produção da vida escolar, favorecendo a organização compartilhada do próprio cotidiano escolar (PISTRAK, 1925) e a garantia de uma ampliação do tempo de/para as aprendizagens. Para alcançar tal meta, devemos intensificar os processos de discussão e formação para a atuação na proposta de ciclos, bem como nos princípios da avaliação formativa (VILLAS BOAS, 2009; FERNANDES, 2006; FREITAS, 2003; 2004; LOPES, SILVA, 2012). Tais princípios estão em consonância com a concepção de educação dessa escola inclusiva, democrática, criativa, autoral, protagonista, emancipatória, humana e transformadora. (ESEBA, 2019a, p. 27).

Considerando a avaliação formativa, a escola acrescenta:

A avaliação, enfim, deixa de ser um recurso pontual de verificação de aprendizagem, de conferir se algo está correto, para se constituir em um processo que permita ao professor efetivar mudanças na prática pedagógica em prol da aprendizagem (LUCKESI, 1997). Vale destacar também o quanto é importante considerar que existem diferentes formas de compreender os conteúdos, bem como as explicações, e nesse sentido é necessário ter um olhar minucioso, inclusive em relação às habilidades e as percepções dos alunos público da educação especial, sendo necessário avaliar as produções dos alunos de forma particular. Para tal, é necessário respeitar o nível de cognição do aluno, realizando adaptações para as suas necessidades; além de abolir a adoção de um ritmo único de aprendizagem; (...); flexibilizar as formas de avaliação (provas, ditados, dentre outros); utilizar recursos que promovam a acessibilidade dos estudantes e facilite as aprendizagens dos mesmos, assim como valorizar as diferentes formas de expressão (fala verbal, libras, apoio do escriba, comunicação alternativa, utilização de apoio de tecnologia assistiva e de informática. Assim para a realização do processo avaliativo, é necessário flexibilizar as formas de aplicar os conteúdos e até mesmo os suportes que

podem ser usados em sala, de forma a favorecer as aprendizagens. Com isso, busca-se aproximar nossa prática à concepção de avaliação formativa. (ESEBA, 2019a, p. 27-28).

A abordagem avaliativa é progressista, o excerto do PPP demarca que a posição teórica adotada busca desvencilhar-se das práticas avaliativas pontuais, vinculadas a perspectiva somativa expressa pela cultura tradicional de avaliação sobre a qual nos opomos.

Villas Boas *et al.* (2022) sustenta que a avaliação da educação – da sala de aula e do sistema – em nosso país passou por modificações ao longo do tempo, contudo a presença de práticas classificatórias ainda estão presentes e marcam as práticas pedagógicas em nossas escolas.

Na avaliação formativa a essência não é medir, ranquear, ameaçar ou desestimular estudantes gerando uma exclusão por dentro (FREITAS, 2007); ao contrário, a avaliação formativa contempla ações planejadas realizadas durante o processo, assim é concebida como uma avaliação das e para as aprendizagens (FERNANDES, 2009), pois “A educação não é um espaço que se preste para sua conversão em mercado concorrencial. Lá, no mercado, é típico que haja ganhadores e perdedores. Aqui, na educação, só pode haver ganhadores. As lógicas são incompatíveis” (FREITAS, 2016, p. 133).

Tomando como referência as elaborações de Villas Boas (2011), Villas Boas *et al.* (2022), Fernandes (2009) e Freitas (2016), compreendemos que a concepção de avaliação eleita pela escola se alinha a concepções humanizadoras e se distancia de práticas que tomam como orientação a avaliação classificatória que responsabiliza de forma unilateral a produção do fracasso ou do sucesso escolar.

Nessa perspectiva, a construção da educação desenvolvida é responsabilidade de todos/as, desse modo a perspectiva da avaliação formativa é adequada e melhor responde as demandas do contexto.

Ao nosso ver a concepção de avaliação da escola se alinhava com a perspectiva defendida ao longo PPP, sendo assim verificamos que o documento apresenta coerência entre as ideias pedagógicas relacionadas às diferentes dimensões da ação educativa.

Para além disso, verificamos que o referencial teórico registrado no PPP se apropria de estudos e pesquisas relacionadas com produção científica em avaliação escolar, tais como Freitas *et al.* (2009), Freitas (2005, 2007, 2012, 2016, 2018); Mendes *et al.* (2018); Sordi; Freitas (2013), Sordi (2009, 2018); Villas Boas (2011), dentre outros.

A corrente teórica escolhida pela escola coaduna com a base adotada nesta pesquisa, alinha-se ao pressuposto de que a ação educativa deve estar a serviço da aprendizagem de todos/as, e que a avaliação é um componente decisivo no fomento das aprendizagens. Ressaltamos que no PPP não encontramos nenhuma menção à avaliação em larga escala ou externa.

No documento a avaliação contemplada relaciona-se com o nível interno, avaliação da escola – institucional – e com mais ênfase a avaliação das e para as aprendizagens desenvolvidas no contexto da sala de aula. Tomando como referência o PPP, a relação entre professores/as e discentes devem se orientar pelo respeito mútuo com atenção às aprendizagens de todos/as.

Porém, a orientação por uma avaliação ampliada voltada para as aprendizagens conforme descrito no PPP nem sempre é vivenciada por todas as disciplinas. De acordo com uma participante do segmento docente, os componentes curriculares que não possuem avaliação formal registrada em boletim escolar dos/as estudantes são menos valorizados no contexto escolar:

Infelizmente entende-se avaliação a partir da classificação de notas estabelecidas nas tarefas ou atividades encaminhadas aos estudantes e isso é apenas um quesito no processo de formação e avaliação que precisamos desenvolver. Com isso, há enorme discriminação dos componentes curriculares que não utilizam essa forma de avaliar ou que não a consideram como única no processo educacional. Desconsideramos tanto ao pensar a avaliação dessa maneira que não damos conta que acabamos por dar finalidade à educação a uma classificação por notas, quando deveríamos perceber que Educação é muito mais amplo do que isso. (D9, QUESTIONÁRIO, 2021).

Observamos nesse relato a contradição entre a proposta avaliativa e a realidade vivenciada. Percebemos, por meio do questionário e do GF, que o entendimento e a avaliação escolar devem valorizar procedimentos variados tendo em vista a aprendizagem de todos/as; na mesma medida verificamos que essa compreensão não é consensual, pois as disciplinas que não utilizam de registro das avaliações por nota são desmerecidas em detrimento daquelas que usam desse registro.

Na escola participante o currículo é composto por quatorze componentes²⁹. A atribuição de nota, seja por conceito ou valor numérico inicia-se a partir do segundo ano do Ensino Fundamental. Os componentes curriculares que não utilizam registro com nota no boletim são Educação Física, Arte³⁰, Psicologia e Informática³¹.

No nosso entendimento, o trecho citado coloca em destaque uma situação recorrente nas escolas brasileiras em que o valor social da disciplina está relacionado a atribuição de notas; desse modo, paira no senso-comum uma noção de que os componentes curriculares que merecem dedicação são aqueles alvo de avaliação formal e com registro no histórico de cada estudante e também os que são cobrados nas avaliações externas. Esse entendimento conduz a um estreitamento curricular que empobrece a formação dos/as estudantes brasileiros/as (DOURADO; OLIVEIRA, 2018).

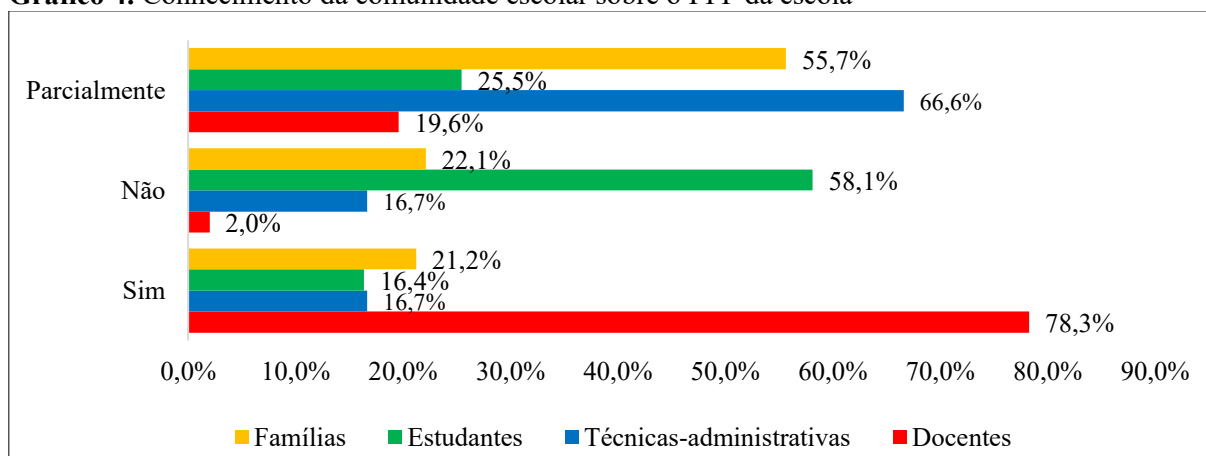
Percebemos nesta seção que a construção do PPP buscou a participação efetiva de toda comunidade, movimento que permitiu à escola a negociação coletiva dos seus patamares qualitativos, definindo concepções, indicadores e metas para a unidade, processo que, ao nosso ver, indica o desenvolvimento de uma avaliação institucional.

Contudo, os dados desta pesquisa construídos junto à comunidade participante indicaram um distanciamento quanto ao projeto vigente, o que para nós enfraquece as ações educativas da escola:

²⁹ Os componentes da Educação Infantil são Arte, Brinquedoteca, Educação Física, Educação Infantil e Espaço Cultural. Do Ensino Fundamental do 1º ao 3º são Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Brinquedoteca, Educação Física, Filosofia, Informática, Psicologia e Literatura. Do 4º ao 9º ano os componentes são Arte, Ciências, Educação Física, Filosofia, Psicologia, Geografia, História, Informática, Línguas Estrangeiras (Espanhol, Francês e Inglês), Língua Portuguesa e Matemática.

³⁰ O conteúdo curricular Arte contempla as linguagens de Artes Visuais, Dança, Teatro e Música.

³¹ Desde 2020 o componente curricular de Informática está suspenso. Essa alteração no currículo foi realizada para atender uma demanda da gestão frente a composição da equipe gestora. Desse modo, para garantir que a Assessoria do 1º Ciclo fosse preenchida foi realizado um remanejamento de docentes na unidade, situação que se deve pela ausência de substituição para docentes que ocupam cargos de Assessoria. A escola realiza remanejamentos para substituir docentes que atuam na gestão o que por sua vez pode impactar no currículo.

Gráfico 4. Conhecimento da comunidade escolar sobre o PPP da escola

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

O gráfico apresenta que o segmento docente é aquele que mais indica conhecer a proposta pedagógica da unidade, com 78,3%. Os demais segmentos manifestaram pouco ou nenhum conhecimento sobre o PPP. O segmento estudantil foi o grupo que mais assinalou a resposta Não, com 58,1%, seguidos das famílias com 22,1% e das técnicas-administrativas com 16,7%. A opção parcialmente registrou maior taxa de resposta pelas técnicas-administrativas com 66,6%, seguidas das famílias com 55,7%, estudantes com 25,5% e docentes com 19,6%.

Os segmentos das famílias e dos/as estudantes possuem o menor nível de conhecimento sobre o PPP. Essa constatação nos leva a inferir que muitas famílias não compreendem o tipo de escola que seus/suas filhos/as frequentam e, desconhecem, portanto, a concepção de avaliação adotada na unidade.

Nessa direção questionamos: o não conhecimento do PPP evidencia a ausência de uma avaliação institucional? Compreendemos que o desconhecimento do projeto envolve a ausência de debate sobre a escola em um processo de avaliação coletiva que articule os patamares qualitativos em interface aos outros dois níveis da avaliação educacional – das aprendizagens e em larga escala.

A leitura dos dados relacionados a avaliação na escola cruzados ao PPP nos apoia na análise de que o descompasso anunciado brevemente aqui repercute na concepção da comunidade sobre temas que abordaremos nas próximas seções como qualidade da educação, avaliações em larga escala e Ideb.

Por fim, gostaríamos de destacar a inserção do colégio na região em que está localizado, sendo o único da rede federal destinado à educação básica. Verificamos a adoção de uma concepção de avaliação das e para as aprendizagens, nesse sentido a escola assume a concepção

formativa. Entretanto, também reconhecemos um descompasso entre a concepção e os dados construídos: a escola apresenta uma proposta pedagógica orientada pela perspectiva da THC, elege processos avaliativos que aglutinam indicadores ampliados sobre a qualidade da escola, contudo indicam também a dificuldade na valorização de conteúdos curriculares que não atribuem notas na avaliação dos/as estudantes, fato que se vincula a concepções restritivas não só da avaliação, mas da formação humana.

De posse das reflexões já realizadas, procedemos à apresentação dos/as participantes da pesquisa.

3.3 Participantes da pesquisa

Todos/as aqueles/as que constituem o espaço educativo influem sobre a organização da instituição, profissionais, estudantes e famílias estabelecem relações e constroem a escola coletivamente. A comunidade escolar dessa instituição é bastante heterogênea. Durante a realização da coleta de dados foram abordados cinco segmentos: gestão, docentes, técnicos/as, estudantes e famílias.

Sacristán (2005) aponta que, para tratarmos das demandas educacionais, precisamos de um “diagnóstico justo da situação”, pois as condutas adotadas diante dos realidade educativa vivida se apoiam em nossas preferências, pontos de vista e representações, ou seja, se apoiam na leitura de mundo e ação do coletivo que participa dessa comunidade:

Quando refletimos sobre alguma realidade, quando a analisamos, fazemos comentários ou lembramos algo sobre ela, ativamos um discurso carregado de conceitos e de combinações destes cujos significados (que são construções nossas) delimitam o sentido que essa realidade adquire para nós na hora de pensar e agir nela ou em relação a ela. Assim, em educação utilizamos tópicos como *aprendizagem, ensino, disciplina, inteligência, interesse ou motivação, fracasso, qualidade do ensino, nível escolar, classe social, cidadania, cultura, meio ambiente, docente, educação pública, currículo, criança, jovem, construtivismo, etc.*, como termos que aglutinam em torno de cada um deles significados delimitados. Algumas dessas categorias da linguagem prolongam antigas histórias que foram moldadas por longas tradições de pensamento e de prática. (SACRISTÁN, 2005, p. 20, grifo do autor).

Nessa relação educativa, a realidade escolar assume uma trama de múltiplos significados que transitam no campo simbólico e material. Sendo assim, as compreensões sobre

qualidade, resultados escolares e avaliação assumem contornos próprios para cada grupo escolar que, em determinada medida, podem ou não compartilhar da mesma compreensão.

A produção científica na Pós-Graduação em Educação no Brasil, nos últimos onze anos, envolvendo os temas avaliação externa/avaliações em larga escala, apontam a primazia de estudos envolvendo professores/as e gestão escolar. A não participação de determinados grupos colaboram para um tratamento fragmentado dos fenômenos educativos.

Assim, ao tratar de problemas educativos e não envolver as famílias e estudantes contribuimos com a responsabilização unilateral de docentes e gestores; além disso, legitimamos o discurso de que determinados grupos não podem emitir opiniões, discordar e/ou propor soluções para as demandas escolares. É necessária a “(...) presença das vozes de todos envolvidos, para obtenção de diagnóstico justo e, nesse caso, não contamos com a visão das famílias e dos próprios alunos” (SACRISTÁN, 2005, p. 94).

É justamente por entender a importância da participação de diferentes sujeitos escolares na reflexão sobre as avaliações em larga escala e suas relações com a qualidade da escola, tendo em vista evidenciar elementos que influenciam na construção da proposta da escola pesquisada, que envolveremos todos os segmentos direta ou indiretamente participantes da comunidade escolar.

Para tanto, apresentaremos a seguir a descrição inicial referente ao perfil da comunidade – estes dados se referem a parâmetros censitários de cada segmento. Serão apresentados dados censitários quanto a idade, gênero, cor e estado civil, perfil familiar e socioeconômico; além disso, de acordo com o perfil de cada grupo são acrescentadas perguntas quanto à atuação na escola, menores que estão sob a responsabilidade de cada família e estudam na escola, dentre outras. Tratamos também do processo de construção desses dados junto à comunidade.

3.3.1 Caracterização dos e das profissionais atuantes na escola

a) Gestão e Docentes³²

³² Optamos por apresentar os segmentos gestão e docentes juntos uma vez que a equipe gestora da escola é constituída por professores eleitos/as para ocupação da gestão. A unidade possui um cargo de direção e dois de assessoria. As assessorias da direção correspondem à figura da vice-direção. A equipe gestora atual foi eleita para o período de 2020 a 2024, contudo em função de demandas pessoais a equipe foi reorganizada com a troca de duas profissionais; a nova equipe gestora foi referendada no conselho da unidade e passou a gestar o CAp no segundo semestre de 2022.

Nosso ofício é tenso exatamente porque se situa nesse fogo cruzado que sempre se deu em torno de projetos de sociedade, de homem, de mulher, de negro, de índio, de trabalhador, de cidadão, em síntese, de ser humano. Até os professores que se pensam neutros, técnicos, apenas docentes transmissores de sua matéria estão optando por um tipo de sociedade, por valorizar determinadas dimensões de um protótipo de ser e deixando de lado outras dimensões. Percebamos, ou não, queiramos reconhecer ou não, sempre estaremos como docentes a serviço do desenvolvimento de protótipos de ser social. Neste sentido a velha tensão entre educar ou instruir, ser docente, professor ou educador é uma falsa tensão, mas nos incomodará ao longo de nossa experiência profissional. Não há como fugir, sempre nossa docência será uma *humana docência*. (ARROYO, 2000, p. 83, grifo do autor).

A constituição e desenvolvimento profissional de docentes acumulam inúmeros estudos no Brasil e no mundo. De modo geral, a disputa pela formação do/as profissionais que formam outros/as, carrega consigo dimensões vinculadas ao contexto social, econômico, histórico e de trajetória de vida. A tensão envolvendo a profissão professor(a) emerge do sentido da própria função conforme evidenciado por diferentes pesquisadores, Arroyo (2000), Pereira e Ratto (2008), Imbernón (2009), dentre outros/as.

O sentimento falso que conduz docentes a desenvolverem um entendimento da realidade pautado na má-consciência, processo que pouco a pouco vai destituindo o professorado de seu papel/função e realizando a transferência do poder de decisão e orientação para uma instância exterior a si, coloca em relevo a tensão que advém da própria organização social.

Entretanto, em uma perspectiva humanizadora, voltada para as aprendizagens, a docência caminhará sempre na direção da humana docência (ARROYO, 2000), ou seja, avançará para processos de humanização de mão dupla, em que o sentido do seu fazer não perde, mas potencializa-se na troca dialógica amorosa com toda comunidade escolar (FREIRE, 1987).

Cientes da conjuntura complexa que é ser professor/a no Brasil e da necessidade de compreender os/as participantes a partir de seus contextos sociais e econômicos, apresentamos dados relativos ao grupo de docentes da escola participante a partir das informações contidas nos questionários.

O corpo docente da instituição possui atualmente 84 professores e professoras efetivos/as e oito substitutos/as. Estes profissionais podem ser agrupados em dois regimes de trabalho: docentes que ingressam na instituição via concurso público e são servidores/as efetivos; e outro grupo que trabalha no regime contratual via processo seletivo, os quais

permanecem na instituição até dois anos consecutivos. Ambos os grupos possuem carga horária de 40 horas semanais.

Durante a coleta de dados, a instituição contava com 81 docentes; destes, 46 consentiram participação na pesquisa, perfazendo adesão de 56,7%. A abordagem contemplou convite verbal realizado em reuniões dos/as docentes, envio de e-mail, mensagem via plataforma utilizada durante o ensino remoto e também mensagem via WhatsApp no período de 14/09/2021 a 04/10/2021. Todos os contatos objetivaram estabelecer o contato inicial para aceite do convite para participação na pesquisa e esclarecimento de possíveis dúvidas sobre o estudo; os diversos contatos buscaram ampliar a participação do grupo docente. A constituição do perfil docente considerou a adoção dos seguintes parâmetros:

- a) Identificação: idade, estado civil, cor;
- b) Perfil familiar/socioeconômico: Quantitativo de pessoas por residência e renda familiar;
- c) Formação: Graduação, Pós-Graduação e área de conhecimento da Pós-Graduação;
- d) Área e atuação na escola: Ciclo de atuação, Área de atuação.

Mediante a resposta dos/as docentes ao questionário, foi possível estabelecer o panorama do perfil sociodemográfico dos/as professores/as. O grupo de docentes que respondeu ao questionário situa-se na faixa etária entre 31 e 59 anos de idade, grande parte possui relacionamento estável, 78,3% indicaram estar casados/as (69,6%) ou em uma União Estável (8,7%). Com relação ao gênero, 78,3% se identificam pertencentes ao gênero feminino³³.

A presença expressiva de mulheres no magistério pode ser percebida em todo mundo, sendo que esse processo histórico de feminização do magistério foi influenciada por relações econômicas e patriarcais:

Desde a criação das primeiras escolas normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prerrogativa das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela Educação. Forte determinante da entrada da mulher no mercado de trabalho, a carreira do magistério expandiu-se por meio de um padrão altamente segmentado do ponto de vista de gênero, seja em relação a outras carreiras, seja com respeito à própria carreira docente, a qual durante muitas décadas reservou aos homens as funções de mando nos sistemas

³³ Os dados apresentados em porcentagem foram calculados considerando o total de respondentes.

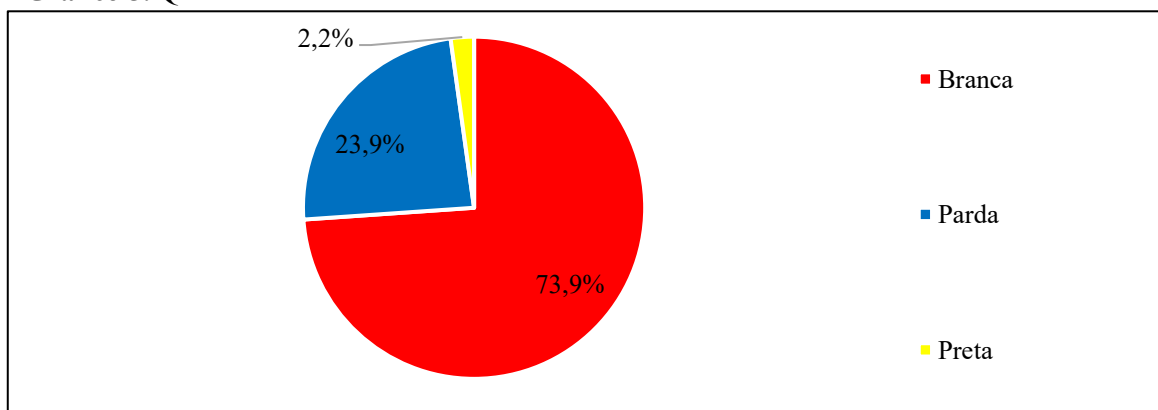
educativos (direção e supervisão), enquanto as mulheres ficaram restritas às salas de aula. (GATTI, BARRETTO, 2009, p. 161-162).

A partir de extensa pesquisa realizada no Brasil, Gatti e Barreto (2009) destacaram que a tônica de gênero permanece quando observamos as matrículas nos cursos de licenciatura. Destaca-se o fato de a feminização ser processada de forma diferente conforme o curso de graduação: o curso de Pedagogia concentra maciçamente mulheres e não ocorre em tal proporção em outras licenciaturas:

O processo de feminização das outras licenciaturas, um pouco mais tardio que o dos cursos de formação das professoras primárias, ocorreu acompanhando a expansão dos ginásios, nos anos 1950 e 1960, e a popularização da escola de primeiro grau de 8 anos, após a Lei nº 5.692/71, que foi seguida da perda relativa de prestígio dos professores, e em particular dos licenciados, e da piora nas condições de trabalho e remuneração. Mas nesse segmento da docência – o do professor especialista – os homens ainda mantêm uma presença significativa. (GATTI, BARRETTO, 2009, p. 163).

Na escola, de acordo com as respostas das participantes, a docência é marcadamente feminina; segue, portanto, a tônica nacional. A respeito da cor, os/as docentes se concentraram em três grupos, com indicação predominante da cor branca, seguida da parda:

Gráfico 5. Questionário. Cor



Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Somente 2,2% dos docentes se autodeclararam negros/as. Brancos/as somam 73,9% e 23,9% pardos/as. O perfil familiar dos/as professores/as são agrupamentos familiares pequenos envolvendo quatro pessoas não incluindo o/a participante da pesquisa:

Tabela 2. Questionário. Perfil familiar – quantidade de moradores/as por domicílio incluindo o/a participante

Quantidade de moradores/as	Proporção (%)
1	6,5%
2	28,3%
3	23,9%
4	34,8%
5	6,5%

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

A organização familiar com menos membros representa o movimento global de redução da taxa de natalidade por meio das medidas contraceptivas e inserção da mulher no mercado de trabalho, mas também devido à elevação do nível de educação, planejamento familiar, custo de criação do/as filhos/as, dentre outros.

Segundo o IBGE, a mudança no arranjo familiar com relação a quantidade de membros iniciada desde 1960 acentuou-se nas décadas seguintes, atingindo a média de 1,7 filhos/as por mulher em 2018. Além dos/as filhos/as, o arranjo familiar pode envolver membros com outro tipo de parentesco, como avós.

Já a situação socioeconômica destoa da média nacional, segundo texto publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em 2017 a “remuneração dos professores é relativamente baixa no Brasil e varia entre regiões e por local de residência”, o mesmo estudo chama a atenção ainda existirem de docentes que possuem renda *per capita* inferior a 0,5 salário-mínimo (SM³⁴).

De acordo com Andrade *et al.* (2004), no Brasil 65,5% dos/as professores possuem renda familiar entre dois e 10 SM, sendo que o SM do período era de R\$ 260,00, ou seja 65,5% ganhavam entre R\$ 520,00 a 2600,00 e 24% entre 10 e 20 SM (de R\$ 2600,00 a R\$5200,00).

Outro estudo desenvolvido no ano de 2011 envolvendo professore/as do estado de Minas Gerais atuantes no município de Uberlândia indica que 78,94% são especialistas e ganham entre R\$ 1.815,00 e R\$ 2.564,56 (PUENTES; LONGAREZZI; AQUINO, 2011, p. 140); nas considerações concluem docentes participantes da pesquisa possuíam “renda inferior a três mil reais em média e renda familiar igual ou inferior a seis salários-mínimos”.

Observamos contexto favorável quanto ao perfil econômico e ao ganho médio das famílias:

³⁴ O salário-mínimo durante a pesquisa do Ipea em 2017 era de R\$ 937,00.

Tabela 3. Renda familiar mensal

Renda	Distribuição por docentes
5.001,00 a 10.000,00	28,3%
10.001,00 a 20.000,00	54,3%
20.001,00 a 100.000,00	17,4%

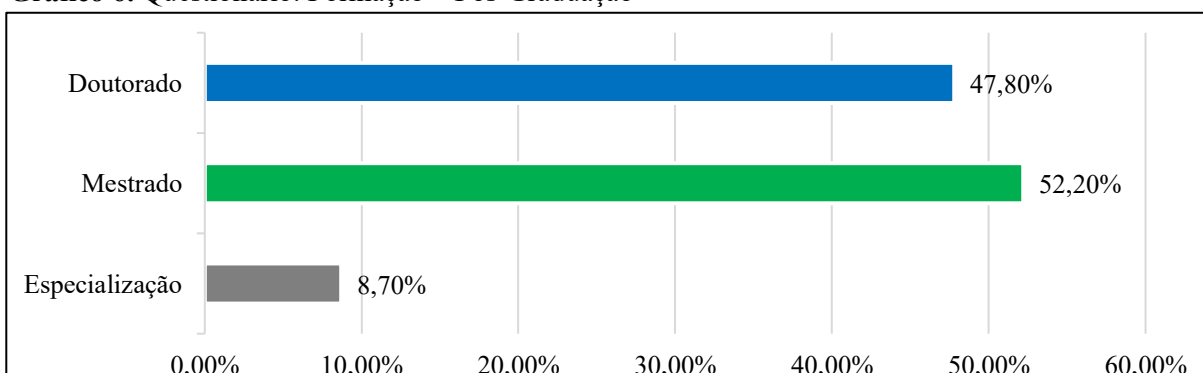
Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Condição relevante que contribui para composição da renda refere-se aos profissionais do magistério federal possuírem plano de carreira que valoriza financeiramente a obtenção de titulações *stricto sensu* (mestrado e doutorado), fato que não ocorre na mesma proporção em outras redes de ensino – estadual, municipal e privada.

Essa constatação pode ser verificada ao acessar o Portal da Transparência das esferas públicas ou até mesmo ao observar a greve iniciada em março de 2022 por professoras e professores do estado de Minas Gerais solicitando da gestão atual reajuste salarial para efetivação do Piso Salarial Nacional da categoria, que atualmente é de R\$ 3.845,63. As condições concretas para subsistência são múltiplas e impactam na qualidade de vida dos/as profissionais da educação.

A desvalorização financeira impele a muitos/as destes docentes realização de vários turnos de atividade de ensino frente a estudantes, situação que não ocorre na escola participante, pois a carreira prevê atuação não só no ensino, mas também nas atividades de pesquisa, extensão e gestão. Sendo assim, o/a docente lotado somente nesta unidade escolar possui um plano de carreira que lhe resguarda quanto ao tempo de ensino, mas também na remuneração obtida para desenvolvimento de suas funções.

Todo corpo docente possui formação em nível de graduação na área em que atua. Com relação a Pós-Graduação, 8,7% possuem especialização, 52,2% mestrado e 47,8% doutorado:

Gráfico 6. Questionário. Formação – Pós-Graduação

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Os/as professores marcaram todas as opções em que se qualificaram, sendo assim docentes registraram neste item mais de uma opção. Ao visualizar o gráfico observamos o alto nível de qualificação dos/as docentes da instituição. Compreendemos que o percurso formativo em cursos, eventos, atividades culturais e também na Pós-Graduação são preciosos para o desenvolvimento profissional docente.

Segundo pesquisas realizadas sobre a repercussão da Pós-Graduação na trajetória profissional dos/as egressos desses cursos, a prática deste/a profissional “incorpora um conjunto de temas e problemas numa perspectiva de crítica ao sistema tradicional de ensino” (ZAIDAN *et al.*, 2011, p. 156).

Os cursos de pós-graduação são diversificados, mas todos se situam na grande área de conhecimento Ciências Humanas, com prevalência de cursos em Educação (65,2%). Identificamos 14 especialidade de formação conforme indicação do grupo docente: Educação, Educação Física, História, Estudos Linguísticos, Psicologia Social, Geografia, Especialização em Arte Educação, Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Filosofia, Artes, Doutorado em História, Literatura Comparada, Linguística Aplicada e Bioquímica.

O nível de especialidade indica investimento docente na formação voltado para área de atuação. Apesar da distinção, das áreas observamos inclinação dos/as docentes em realizar atividades que coadunam com as demandas da profissão.

Com relação às áreas de conhecimento identificamos que das 14 áreas existentes na unidade 13 estão representadas no questionário, ou seja, somente uma área de conhecimento não participou desta etapa de coleta de dados.

A área não participante é a de Informática, pois apesar de constar no currículo da escola, a disciplina não tem sido ofertada. Como dito esta situação se deve a um remanejamento interno da unidade para substituir a docente que atualmente encontra-se atuando como membro da equipe gestora. Isto porque não é disponibilizada contratação de professores/as para substituir aqueles/as que atuam nessas funções, de acordo com as regras do ensino federal a liberação para contratação de substituto é somente para quem ocupa o cargo de direção na unidade.

Desse modo, historicamente a escola precisa realizar “arranjos” para substituir os/as professores que assumem a função de Assessores/as³⁵.

³⁵ Compete ao Assessor/a Especial:

I. Substituir o diretor em suas ausências e impedimentos eventuais.

A equipe gestora que atuava durante a coleta de dados participou de duas etapas da coleta de dados: o questionário individual e a entrevista coletiva entre o segmento. Já o segmento docente respondeu ao questionário individual e GF.

O segundo instrumento – entrevista ou GF – alterou conforme a quantidade de pessoas participantes em cada atividade, mas as questões problematizadoras se mantiveram as mesmas. A equipe gestora é constituída de três integrantes, dessa forma o diálogo a partir das questões propostas não pôde ser denominado como GF, mas como entrevista.

b) Trabalhadoras/es Técnico-Administrativos

Os/as profissionais que atuam no cargo de Técnico-Administrativos/as da unidade possuem diferentes funções. Atualmente este grupo reúne 20 servidores/as distribuídos da seguinte forma:

Tabela 4. Servidores/as Técnico-Administrativos da unidade escolar

Cargo	Quantidade de profissionais
Assistente em Administração	08
Assistente Social	01
Auxiliar de Creche ³⁶	05
Pedagoga	01
Técnico em Enfermagem	04
Técnica em Assuntos Educacionais	01

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Durante a coleta de dados atuavam na unidade onze técnicos/as, sendo que seis concordaram em participar da pesquisa:

-
- II. Trabalhar em consonância com o Diretor, auxiliando-o no desempenho de suas funções. (ESEBA, 20
 - III. Supervisionar a manutenção e conservação das instalações, bem como acompanhar o plano de trabalho do setor e docentes.
 - IV. Manter controle de recebimento de material, distribuição, estoques e inventários.
 - V. Responsabilizar-se pela parte disciplinar da escola: controle de turnos, entrada e saída dos discentes, orientação das atividades de recreação e pontualidade do pessoal.
 - VI. Supervisionar e visitar os diários de classe.
 - VII. Incumbir-se das atividades decorrentes de suas atribuições. (ESEBA, 2019, p. 10).

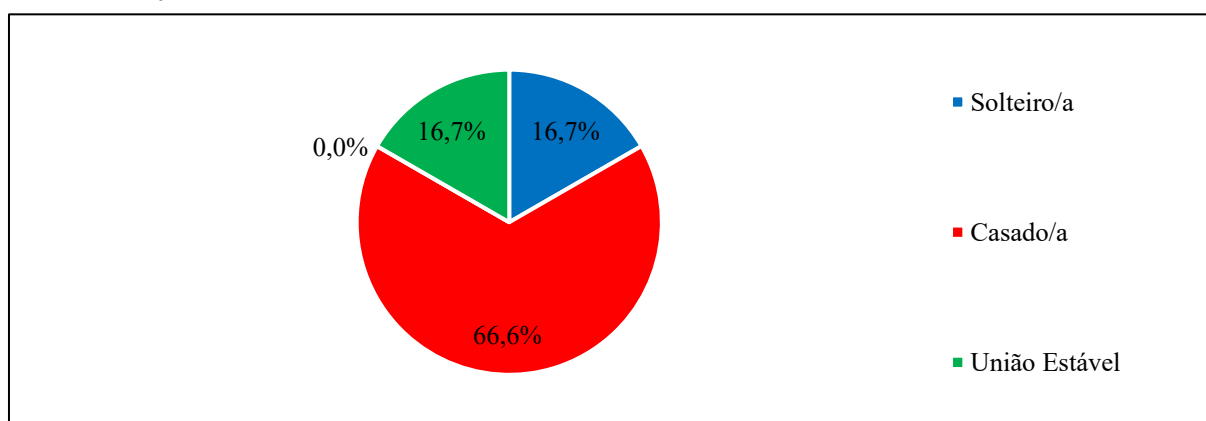
³⁶ Na escola participante não há creche, a Educação Infantil ofertada inicia-se no 1º Período. Contudo, não há na esfera federal um cargo criado para atuar nessa etapa e suprir as necessidades da escola. Sendo assim, a possibilidade encontrada para composição da equipe de profissionais para apoiar no trabalho desenvolvido com crianças pequenas foi a realização de concurso para o cargo de Auxiliar de Creche.

Tabela 5. Técnicas-administrativas da unidade escolar que participaram da pesquisa

Cargo	Quantidade de profissionais
Assistente em Administração	01
Assistente Social	01
Auxiliar de Creche	03
Pedagoga	01

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Como podemos ver na tabela acima, a pesquisa contemplou técnicas que atuam em quatro setores da escola. Todas as participantes são do gênero feminino com idade de 31 a 50 anos. A maioria indicou Casada no estado civil:

Gráfico 7. Questionário. Estado civil

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Segundo o gráfico acima, 83,4% do grupo possui vínculo duradouro com outra pessoa, constituindo, dessa forma, família. Metade se autodeclara branca e a outra metade parda. O perfil familiar é composto de até quatro pessoas, sendo que 50% indicaram residir com três pessoas.

A renda familiar varia de R\$ 5.001,00 a R\$ 20.000,00, situação semelhante ao grupo docente. Indica, assim como dito anteriormente, condição financeira favorável a organização familiar, quando comparada a renda das famílias brasileiras.

Verificamos condições de formação compatíveis com o nível de exigência dos cargos que ocupam, sendo que todas possuem Ensino Médio completo, cinco possuem formação em nível superior e, destas cinco graduadas, quatro possuem especialização.

O tempo de atuação na escola varia de três anos e nove meses a nove anos. Todas as profissionais já concluíram o estágio probatório e possuem conhecimento da dinâmica de funcionamento da instituição. Vivenciaram situações distintas de atuação, contexto presencial

e remoto, ou seja, conhecem a escola antes da pandemia de Covid-19 e durante a crise sanitária. O questionário indica que os/as profissionais nem sempre estão em atuação no cargo de ingresso na instituição:

Tabela 6. Setor de atuação das técnicas-administrativas na unidade escolar

Cargo	Setor de atuação	Quantidade
Assistente em Administração	Secretaria da Direção	1
Auxiliar de creche	Apoio a Inclusão Escolar	2
Auxiliar de creche	Almoxarifado e Fiscal da Cantina e contratos referente a merenda escolar	1
Pedagoga	Coordenação de Ciclo	1
Assistente Social	Serviço Social	1

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

As alterações dos espaços de atuação se devem a fatores como readaptação, necessidade da escola de profissionais em setores que não possuem profissionais designados e desejo do/a profissional. Observamos em todos os casos que o desempenho das funções é respeitado.

Com relação ao turno de trabalho, as profissionais participantes possuem jornada de trabalho manhã e tarde perfazendo oito horas diárias; somente uma delas atua somente no período da manhã, realizando 6 horas de trabalho diário. Assim como a equipe gestora, a participação deste segmento na segunda etapa de coleta de dados foi mantido; as questões problematizadoras foram apresentadas e dialogadas com duas integrantes, momento que denominamos também como entrevista.

3.3.2 Caracterização da comunidade atendida: Estudantes e famílias

Estudantes e famílias receberam o convite para participação na pesquisa no segundo semestre de 2021. A etapa de coleta de dados com as famílias referente ao questionário compreendeu o período de agosto de 2021 a novembro de 2021 e o GF foi realizado em março de 2022.

Já com os/as estudantes, a coleta se iniciou com o questionário em dezembro de 2021; em função da baixa devolutiva foi realizada nova tentativa de adesão ao questionário em março e abril de 2022 e grupo focal em abril de 2022.

Todas as etapas contaram com o apoio da escola. Inicialmente foram enviados comunicados informando sobre a pesquisa e realizando o convite na plataforma em que o ERE

foi desenvolvido; também foram enviados convites reiterando a importância da participação da comunidade por meio do WhatsApp.

Contactar a comunidade via remota foi uma tarefa realizada de modo insistente, foram disponibilizados contatos para que as famílias e estudantes esclarecerem possíveis dúvidas quanto a pesquisa e também foi disponibilizado espaço por meio de plataforma online com abertura de reunião para quem desejasse dialogar on-line sobre os objetivos da pesquisa e participação da comunidade escolar.

Esse movimento só foi possível em função da parceria com a gestão, que apoiou a pesquisa no contato remoto com estudantes e famílias, permitindo a comunidade entrar em contato com a pesquisa e, dessa forma, ampliar a participação.

Realizar as etapas de construção de dados remotamente constitui-se como possibilidade de realização de uma pesquisa em um contexto pandêmico. Falamos de investigação que lida com interações sociais escolares, percepções, subjetividades, condicionantes concretos, ou seja, uma investigação que se debruça sobre os fenômenos educativos, sem o fenômeno estar situado no espaço físico da escola, mas em lugar virtual, em desenvolvimento por meio de ferramentas digitais. É nesta conjuntura que esta pesquisa foi construída.

Dessa forma, desafios se impuseram no encontro com os/as outros/as que compõem a escola, ou melhor, eles se reconfiguraram, pois o desafio sempre existiu, mas agora a família e os estudantes não estavam no lócus pesquisado, mas em suas casas, imersos na rotina cotidiana do lar; a escola deslocou-se para outro espaço.

Sendo assim, não seria possível chegar aos sujeitos sem a mediação da equipe gestora da unidade escolar, sem essa parceria de interlocução com a comunidade escolar a pesquisa encontraria ainda mais dificuldades para se desenvolver.

a) Estudantes

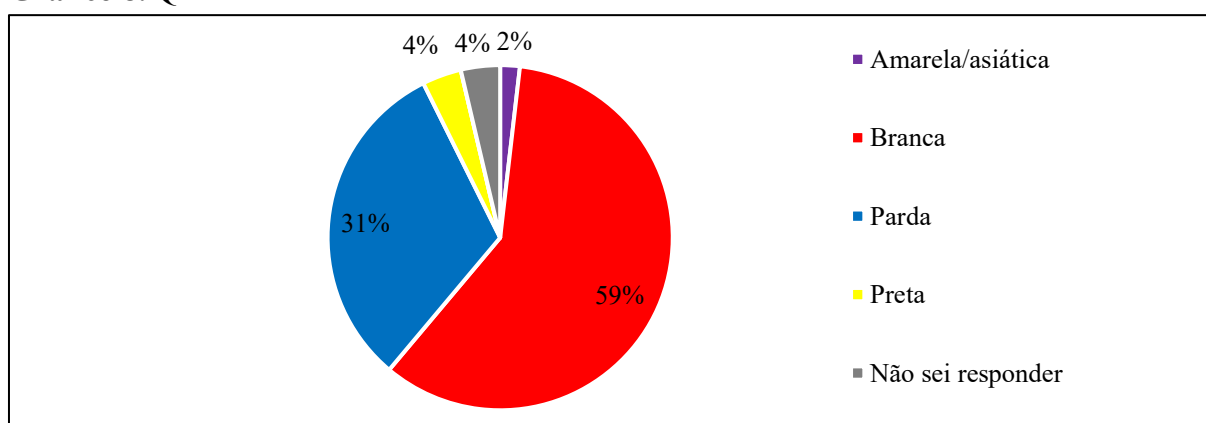
Atualmente a unidade possui 730 estudantes matriculados/as na Educação Básica, 120 na Educação Infantil, 582 no Ensino Fundamental e 35 na EJA realizado em consonância com a formação profissional denominado de Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Durante a coleta de dados a quantidade de estudantes era 613, destes 433 correspondiam ao recorte adotado. Deste total de estudantes, 57 responderam ao questionário, 55 consentiram

participação e dois não consentiram; o total de participantes corresponde a 12,41% do segmento estudantil.

Dos 55 participantes, 54,5% são do gênero feminino e 45,5% do gênero masculino. Com relação a cor os/as estudantes se identificaram da seguinte forma:

Gráfico 8. Questionário. Cor

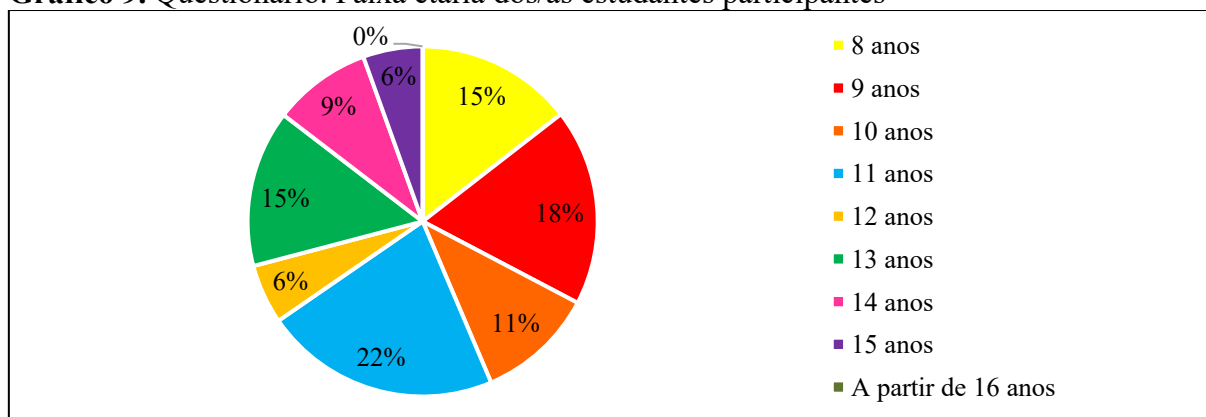


Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Na autoidentificação étnico-racial predomina a identificação branca (59%), seguido da autoidentificação parda (31%). Observamos que a autoidentificação étnico-racial dos/as estudantes não corresponde a representatividade étnico-racial da população brasileira, que possui 56,2% de pessoas pretas e pardas, sendo 46,8% pardos/as e 9,4% pretos/as (IBGE, 2019).

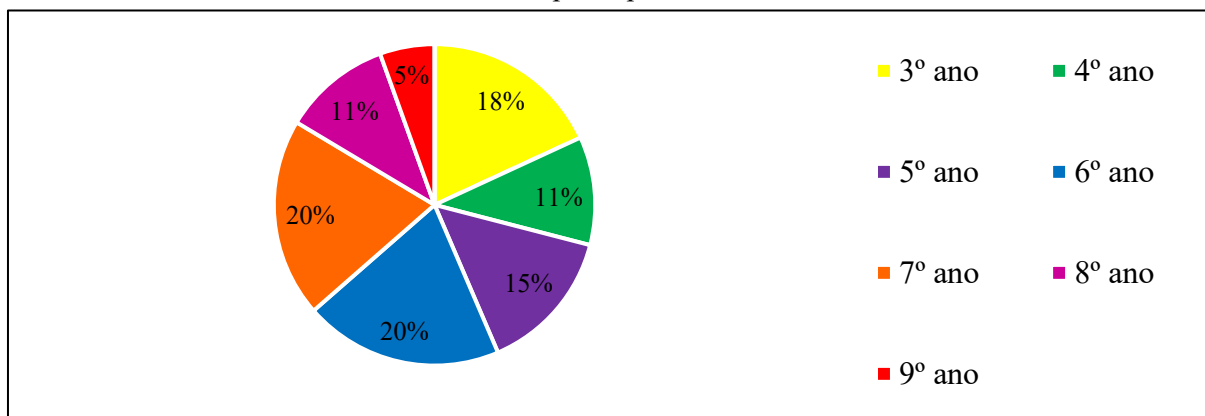
A faixa etária dos/as participantes varia de oito anos a quinze ano de idade:

Gráfico 9. Questionário. Faixa etária dos/as estudantes participantes



Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Observando o gráfico visualizamos que todas as faixas etárias eleitas para a pesquisa foram representadas e estão distribuídas do 2º ao 9º ano de ensino:

Gráfico 10. Anos de ensino dos/as estudantes participantes

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

A modalidade do Proeja não contou com representação discente; nos demais anos observamos uma distribuição de participação mais expressiva no 6º e 7º anos, seguido do 3º ano.

Com relação ao perfil familiar, há prevalência em composições com três a quatro pessoas incluindo o/a estudante:

Tabela 7. Questionário. Perfil familiar – quantidade de moradores/as por domicílio

Quantidade de moradores/as	Proporção (%)
2	7,3%
3	45,5%
4	38,2%
5	7,3%
6 ou mais	1,8%

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Predominam arranjos familiares menores, sendo que de acordo com o IBGE (2022) a composição média das famílias brasileiras 3,07 pessoas, número que declinou nos últimos anos em função da redução da taxa de fecundidade.

Desta forma, o perfil dos/as estudantes participantes é caracterizado pela prevalência de estudantes do gênero feminino, que se autodefinem como brancos/as e pardos/as, distribuídos do 3º ano 9º ano do ensino fundamental.

b) Famílias

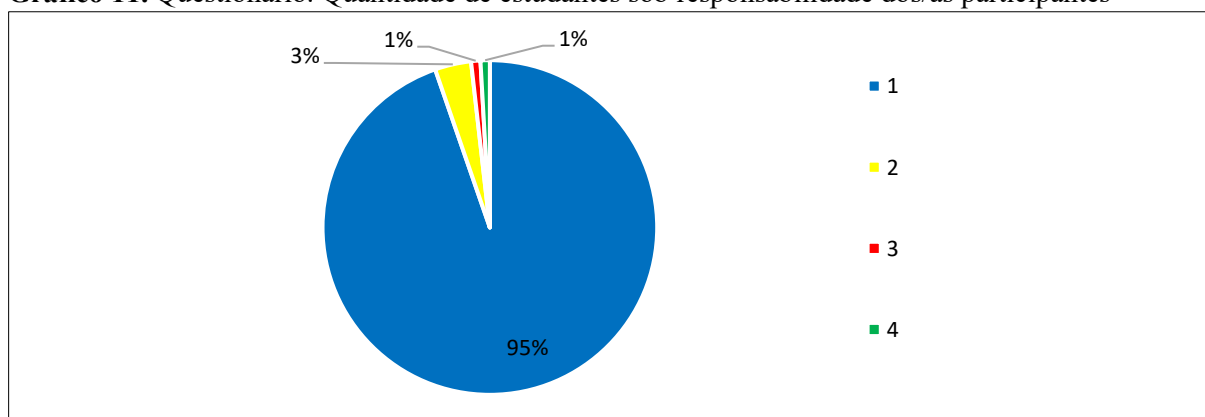
As famílias que consentiram participar da pesquisa representam cerca de 15% deste grupo³⁷. Obtivemos 125 respostas, das quais 113 concordaram em responder ao questionário, ou seja 90,4% de aceite.

A maioria das respondentes são do gênero feminino, 82,3%, e 17,7% são do masculino. Os/as participantes indicaram faixa etária de 22 a 59 anos de idade. O estado civil mais recorrente foi casado/a (69%), seguido de solteiros/as (15,9%), divorciados/as com 11,5% e União Estável com 3,6%. Se considerarmos a união duradoura com objetivo de constituir família e somarmos o estado civil casado/a e união estável, chegamos ao total de 72,6 de organizações familiares nesta classificação.

Sobre a cor 53,1% das famílias se declaram brancas, 36,3% pardas, 8% negras e 2,7% amarelas. A maior representatividade situadas na cor branca segue a tônica dos demais grupos (profissionais e estudantes).

No item sobre estudantes da unidade participante que se encontra sob a responsabilidade de cada família, os/as participantes indicaram que possuem em sua maioria apenas um menor sob sua tutela:

Gráfico 11. Questionário. Quantidade de estudantes sob responsabilidade dos/as participantes



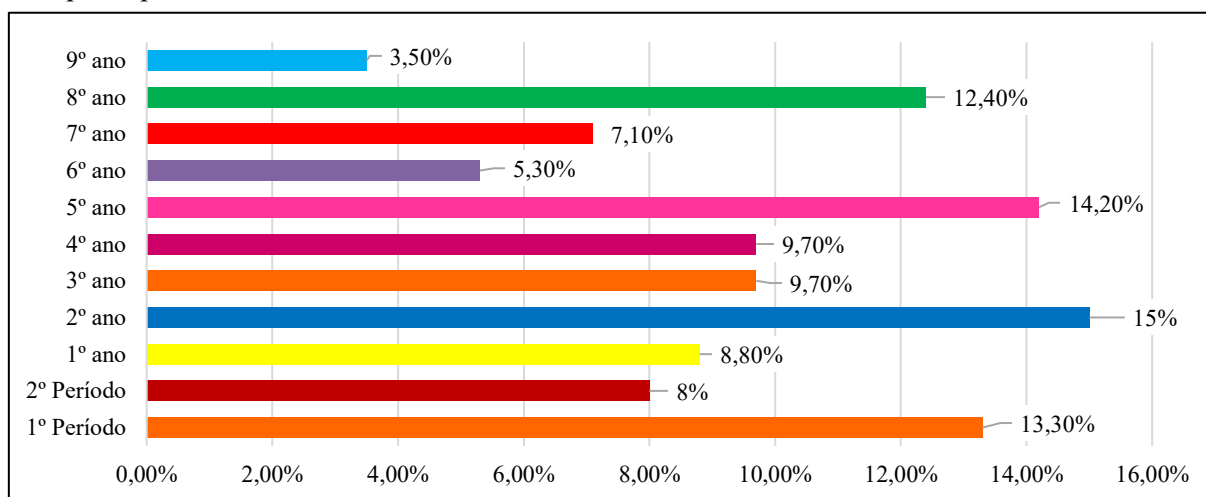
Fonte: Organizado pela pesquisadora.

O restante apresenta número reduzido, apenas quatro famílias possuem dois/duas estudantes na escola, uma possui três e uma com quatro estudantes. Os/as estudantes que fazem

³⁷ A falta de exatidão da proporção se deve a não possuir dados que indiquem os/as responsáveis por crianças de toda unidade escolar. No questionário identificamos por quantas crianças cada família é responsável, mas a inexistência desse dado geral da unidade nos levou a fazer uma estimativa.

parte da organização dessas famílias se situam do 1º Período da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental:

Gráfico 12. Questionário. Ano(s) em que está(ão) matriculados/as estudantes sob a responsabilidade do/a participante



Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Houve maior participação das famílias com filhos/as no 1º período da Educação Infantil, 2º, 5º e 8º anos do Ensino Fundamental, mas nenhum ano escolar ficou sem registrar participação de famílias. Os agrupamentos familiares possuem composição heterogênea quanto ao número de integrantes:

Tabela 8. Questionário. Perfil familiar – quantidade de moradores/as por domicílio incluindo o/a participante

Quantidade de moradores/as	Proporção (%)
2	11,50%
3	28,30%
4	47,80%
5	10,60%
6 ou mais	1,80%

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Predominam grupos familiares com três a quatro integrantes. Na mesma linha dos demais membros da comunidade escolar (profissionais: docentes e técnicos/as), observamos organizações familiares com até quatro integrantes prevalecendo.

A renda é outro aspecto que compõe a caracterização do grupo e se mostra bastante diversa:

Tabela 9. Renda familiar mensal das famílias participantes

Renda	Distribuição por família
1,00 a 500,00	1,8%
501,00 a 1.000,00	2,7%
1.001,00 a 2.000,00	16,8%
2.001,00 a 3.000,00	20,4%
3.001,00 a 5.000,00	23%
5.001,00 a 10.000,00	26,5%
10.001,00 a 20.000,00	8%
20.001,00 a 100.000,00	0,9%

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Visualizamos na Tabela 9 que a renda familiar oscila de R\$ 1,00 a R\$ 100.000,00, com prevalência de ganhos entre R\$1.001,00 a 10.000,00. Destacamos que 1,8% destas famílias possuem de R\$ 1,00 a R\$ 500,00 mensal de renda e 2,7% de R\$ 501,00 a R\$ 1000,00, perfazendo 4,5% de pessoas que vivem com renda inferior a um salário-mínimo; além disso, 16,8% indicaram ganho mensal de R\$ 1000,01 à R\$ 2000,00, renda que pode chegar ou não a um salário-mínimo. Segundo pesquisa realizada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), a renda familiar necessária para atender as necessidades de uma família de quatro pessoas deveria ser de R\$ 6.388,55.

Destacamos que a situação de arrocho financeiro, já mencionada neste trabalho, tem assolado a população brasileira. Portanto, ao observar a média da renda mensal das famílias nos sensibilizamos em especial com a parcela do segmento que se encontra em situação financeira vulnerável, em especial aquelas famílias que não obtêm a renda mensal de um salário-mínimo.

Considerando a participação das famílias no questionário, inferimos que a maioria dos/as participantes são do gênero feminino e casados/as, autodeclarados/as brancos/as ou pardos/as, com um filho/a na escola. Sobre a renda destacamos que a maior parte das famílias possui renda acima de 2001,00 reais, contudo a parcela de 21,3% de famílias com renda até 2000,00 nos chama a atenção. A baixa renda impacta a vida das famílias e limita o poder aquisitivo relacionado a condições básicas para vida.

A caracterização da comunidade escolar participante apresenta um coletivo de profissionais, docentes e técnicas, cuja maioria são mulheres brancas com nível de formação elevado e todos/as possuem a qualificação exigida na função que atuam. Observamos diante da composição do grupo profissional uma prevalência do magistério feminino e pouca presença

de pessoas pretas e pardas. Situação semelhante ocorre quando olhamos para o segmento estudantil e suas famílias, cuja autodeclaração também se concentra na opção branca.

A composição de uma comunidade escolar mais aproximada da sociedade brasileira tem sido enfrentada pela escola por meio da políticas de cotas, tanto no ingresso de estudantes quanto de profissionais; desse modo, paulatinamente amplia-se o ingresso de grupos historicamente excluídos dos bens sociais. Consideramos que a política de cotas étnico-racial e socioeconômica é elemento fundamental nessa luta.

Tendo em vista os fundamentos teóricos que sustentam essa pesquisa e a caracterização da comunidade participante, damos continuidade na próxima seção à análise dos dados construídos.

4 A REPERCUSSÃO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E SUA RELAÇÃO COM A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Esta seção tem a finalidade de apresentar e discutir os dados construídos junto à comunidade escolar, a fim de analisar a influência das avaliações em sua organização. Para tanto, apresentamos na sequência as análises desenvolvidas a partir no trabalho de campo junto da comunidade escolar.

Retomamos que a interpretação dos dados se apoiou em uma leitura dinâmica da realidade a partir das bases concretas que a produzem. Para tanto, na pré-análise estabelecemos compreensões iniciais e, portanto, provisórias. A leitura flutuante do corpus selecionado nesta etapa considerou os questionários, GFs e entrevistas.

Estes três procedimentos de pesquisa foram realizados com os diferentes grupos que compõem a escola participante: equipe gestora, técnicos-administrativos/as, docentes, estudantes e familiares. A caracterização da comunidade participante foi abordada na terceira seção alinhavada ao documento orientador da escola, o PPP.

Os questionários, além dos dados pessoais já apresentados, envolveram questões vinculadas a percepção da comunidade sobre a unidade escolar, tendo em vista estabelecer uma exposição geral sobre aspectos referentes a estrutura física e pedagógica com destaque aos elementos que se vinculam aos procedimentos avaliativos internos e avaliações e resultados externos.

O grupo focal e as entrevistas objetivaram, como dito na introdução, aprofundar o tratamento que a comunidade escolar deu às avaliações e seus resultados, tendo em vista a melhoria da qualidade. Os encontros contemplaram um roteiro organizado em três blocos, cujas questões indutoras foram: 1ª parte – Como é uma escola de boa qualidade para vocês? O que ela precisa ter minimamente?; 2ª parte – Qual a importância dos testes de larga escala para a melhoria da qualidade de sua escola? Essas avaliações conseguem medir a qualidade? Como esses testes influenciam a rotina de sua escola? O que essas avaliações medem de fato?; e 3ª parte – O que acontece com os resultados dessa escola? Como eles ajudam a escola? Como a escola utiliza essas avaliações? O que o Ideb Observado indica sobre a escola? O que esses resultados representam para você? Qual escola vocês acham que está sendo construída com a contribuição dessas avaliações?

A leitura analítica evidenciou que três temáticas se articulavam, são elas: a) Qualidade; b) Avaliações em larga escala/externas; e c) Percepção sobre os resultados da escola.

As temáticas possuem desdobramentos internos e podem ser consideradas em suas especificidades, uma vez que se constituem como enunciados imbuídos de reflexões relacionados ao objeto investigado e manifestam, portanto, a influência destes elementos na construção da escola. Mas também devem ser consideradas na reciprocidade que estabelecem umas com as outras, pois as unidades temáticas tecem uma cadeia de conexões que demonstram que não estão isoladas, mas interligadas.

Salientamos que as unidades temáticas foram delineadas mediante adoção de procedimentos de verificação de congruências e discrepâncias (FRANCO, 2008), por meio do qual buscamos assegurar a inserção dos enunciados nos temas correspondentes, mas principalmente identificar se estes atendiam ao corpus selecionado – respostas emitidas nos questionários, registros dos grupos focais e das entrevistas.

Ou seja, no tratamento dos dados destacamos as falas que são consensuais entre os grupos, aquelas que os segmentos compartilham entre si, mas também dentro do próprio grupo e que apresentam, portanto, aspectos comuns. As discrepâncias tratam daquilo que é discordante; cujo conteúdo abordamos em cada unidade temática.

Tendo em vista o percurso adotado, incorremos na análise das unidades temáticas triangulando-as ao referencial teórico-metodológico.

4.1 A construção da qualidade no CAP: elementos indispensáveis segundo os/as participantes

“Qualidade da educação” é uma expressão que pode remeter a assuntos muito diferentes, mesmo que sejam correlacionados. Pode interrogar a pertinência das políticas educacionais. Pode questionar a organização e o funcionamento dos estabelecimentos escolares. Pode levantar a questão do comportamento, dos valores e da formação dos pais e dos docentes. Pode apontar para o assunto que, afinal, é o mais importante e que, aliás, é, pelo menos parcialmente, o efeito dos pontos anteriormente evocados: quais são os valores da juventude e o que eles aprenderam na família e na escola? Pode também tentar abarcar o conjunto dessas questões. Sendo assim, um discurso sobre a “qualidade da educação” só começa a ter pertinência e até legitimidade quando ele explicita do que fala e quais são os seus critérios de avaliação da qualidade. (CHARLOT, 2021, p. 10).

Considerar a qualidade como elemento indutor do diálogo com a comunidade escolar possibilitou abertura para o aprofundamento de concepções subjacentes ao conceito supracitado, uma vez que compreendemos que as concepções de qualidade que circulam entre os diferentes sujeitos e grupos participantes carregam consigo compreensões dos segmentos

sobre outros elementos que se alinhavam à temática principal, em especial aqueles que se articulam com a concepção de ser humano, ação educativa, avaliação, instituição pública e sua função social. Defendemos que o entendimento do grupo sobre os diferentes aspectos citados ancora a concepção sobre a temática aqui discutida.

Nas seções anteriores, discutimos a qualidade da educação a partir de um conceito composto por múltiplas dimensões e que, por isso mesmo, é multirreferencial e multifacetado. Nessa direção, para atender ao objetivo de refletir sobre o conceito de qualidade de acordo com a escola participante, retomaremos brevemente a presença deste conceito na produção científica e no ordenamento jurídico, o que por sua vez permite situar a unidade temática na sua relação macro e micro.

Verificamos que o tema é abordado em diferentes aparatos legais que orientam a educação brasileira. O termo qualidade é recorrente na Constituição. Em seção específica no Capítulo III – Da educação, da Cultura e do Desporto, é registrada nove vezes sua presença. O termo é considerado para tratar desde os princípios, Plano Nacional de Educação (PNE), conteúdos mínimos do currículo até o financiamento:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...). VII – **garantia de padrão de qualidade.**

(...)

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

(...) VII. (*) O padrão mínimo de qualidade de que trata o § 1º deste artigo considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o **Custo Aluno Qualidade (CAQ)**, pactuados em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar, conforme o parágrafo único do art. 23 desta Constituição. (*Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020).

(...)

Art. 214. (*) A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

(...) III – **melhoria da qualidade do ensino;** (*Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). (BRASIL, 1988, p. 123, grifo nosso).

O emprego do termo qualidade alinhava os diferentes componentes da educação perpassando toda seção, esse movimento é seguido na elaboração de outros documentos da área. Na legislação educacional o termo é acrescido da necessidade de definição de parâmetros de referência para todo território nacional:

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

(...) VI – assegurar processo nacional de **avaliação do rendimento escolar** no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a **melhoria da qualidade** do ensino. (BRASIL, 1996, p. 5, grifo nosso).

Segundo Franco, Alves e Bonamino (2007), as discussões sobre qualidade ganham mais corpo com a universalização do ensino fundamental, uma vez que fluxo de entrada deixa de ser uma demanda urgente e outras necessidades começam a ganhar força, dentre elas a qualidade.

Há um alinhamento das políticas públicas em consonância com o movimento social, econômico e cultural que conduziram para um entendimento de que a qualidade precisa e pode ser verificada mediante avaliações de rendimento:

O padrão de qualidade, exigido em lei, sem abdicar de outros fatores, aponta significativamente para o ensino de qualidade cujo patamar de curto prazo deve ser um padrão mínimo de qualidade. Pela mediação da avaliação institucionalizada em sistema nacional, de melhoria em melhoria, deverá ir se aprimorando e enriquecendo a qualidade do ensino em vista do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205). Claro está que a avaliação tem em vista a melhoria pela relação rendimento qualidade. Se esse processo não quiser se perder na dispersão de iniciativas e na profusão de indicadores escolhidos ao léu terá de buscar uma referência de base que seja o objeto da avaliação. (CURY, 2010, p. 21, grifo do autor).

A mediação da avaliação como instrumento de verificação da qualidade acentuou-se na década de 1990, período em que foi implementado o Saeb.

Reconhecemos a importância do estabelecimento de patamares de qualidade e do uso das avaliações para melhoria do aprendizado, sendo assim não pretendemos aqui desqualificar a avaliação institucionalizada em sistema nacional, mas pretendemos problematizar seu uso para definição restrita da qualidade nas escolas.

Nessa linha de pensamento, acrescentamos que em cada tempo observamos nuances singulares relacionados a temática:

Tendo em vista a complexidade da temática, embasam os estudos, as práticas e as políticas educativas, sobretudo nas últimas décadas, bem como as dimensões e os fatores que apontam para a construção de uma educação de qualidade para todos. Os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma Educação de Qualidade alteram se no tempo e espaço, especialmente se considerarmos as transformações mais prementes da

sociedade contemporânea, dado as novas demandas e exigências sociais, decorrentes das alterações que embasam a reestruturação produtiva em curso. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 7).

Na atualidade a produção e reprodução do conceito exprime, portanto, condições próprias das relações produção capitalista, observamos que o percurso histórico das políticas públicas educacionais alinhavou conceito de qualidade aos resultados das avaliações, neste contexto ganhou força a ideia de qualidade baseada em índices que se valem das avaliações externas.

Destacamos que nas trocas discursivas, bem como nos questionários, o conceito de qualidade da educação foi abordado incluindo diferentes indicadores, evidenciando elementos não quantificáveis recorrentes em testes aplicados em larga escala.

Ao cruzar aspectos sobre as características da escola oriundas dos questionários com os registros das discussões sobre qualidade da educação provenientes do grupo focal e entrevistas, inferimos que a qualidade:

- Envolve diferentes dimensões do fenômeno educativo;
- Não pode ser promovida por somente um segmento da escola;
- Envolve condições concretas de aprendizagem e de ensino;
- É balizada por outras concepções – de mundo, ser humano, educação e avaliação;
- Incorpora diferentes indicadores para cada grupo participante, alguns confluem outros se distanciam.

Para melhor compreender os destaques acima, consideramos importante caracterizar como a comunidade classifica os componentes que mais apreciam na escola e aqueles que devem ser considerados para definir uma escola de “boa qualidade”.

Na seção intitulada Escola e avaliação, item 1 do questionário, os/as participantes hierarquizaram diferentes aspectos a partir do questionamento “O que você mais gosta³⁸ na escola”. Destacamos que alguns itens obtiveram peso igual para determinados segmentos, por isso ocupam a mesma posição³⁹.

³⁸ De acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, a palavra “gostar” se refere a aquilo que apreciamos, simpatizamos, aprovamos. A escolha desse termo foi empregada tendo em vista aproximar o vocabulário do instrumento – questionário – de todos os segmentos da escola, evitando dessa forma termos que levassem a interpretações dúbias. Buscamos acessar nessas questões dimensões da escola participante que integrassem a noção de qualidade dos/as participantes.

³⁹ A hierarquização dos itens nos Quadros 6 e 7 foi realizada de acordo com os grupos participantes.

Quadro 6. Questionário. O que você mais gosta na escola?

Ord.	Técnicas-Administrativas	Docentes	Estudantes	Famílias
1.	Ser uma escola pública, gratuita e laica. Ser uma escola federal. Qualificação dos/as profissionais. Gestão administrativa.	Ser uma escola pública, gratuita e laica.	Ser uma escola pública, gratuita e laica.	Ser uma escola pública, gratuita e laica.
2.	Organização do trabalho pedagógico. Localização da escola.	Qualificação dos/as profissionais.	Ser uma escola federal.	Ser uma escola federal.
3.	Relações interpessoais (relações entre pessoas que convivem na escola). Estrutura Curricular. Alimentação (lanche).	Ser uma escola federal.	Qualificação dos/as profissionais e Localização da escola.	Qualificação dos/as profissionais.
4.	Estrutura física.	Localização da escola.	Alimentação (lanche) e Estrutura física.	Localização da escola.
5.		Alimentação (lanche).	Organização do trabalho pedagógico.	Estrutura física.
6.		Relações interpessoais (relações entre pessoas que convivem na escola).	Estrutura Curricular.	Alimentação (lanche) e Estrutura Curricular.
7.		Gestão administrativa.	Relações interpessoais (relações entre pessoas que convivem na escola).	Organização do trabalho pedagógico.
8.		Organização do trabalho pedagógico e Estrutura Curricular.	Gestão administrativa.	Gestão administrativa.
9.		Estrutura física.		Relações interpessoais (relações entre pessoas que convivem na escola).

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Para chegar à composição desse quadro, reunimos a hierarquização dos itens de acordo com cada grupo separadamente, depois agrupamos todas as respostas em um quadro, assim chegamos a uma visão comparativa das respostas entre os segmentos. Nos itens em que o segmento atribui a mesma pontuação para itens diferentes a opção foi manter o item na mesma linha, compartilhando dessa forma a pontuação adotada pelo coletivo do segmento participante.

A leitura da tabela indica que três itens ocupam posição de referência e são partilhados entre os diferentes segmentos. Podemos chamá-los como elementos nucleares a respeito daquilo que é mais apreciado na escola, são eles: ser uma escola pública, gratuita e laica; ser uma escola federal; e a qualificação dos/as profissionais.

Estes itens caracterizam a unidade e são considerados nucleares com relação aos demais, o que, por sua vez, já denota indícios da noção de qualidade. A priori afirmamos que o ordenamento da tabela trata de aspectos macro sobre o tipo de instituição – federal, pública, gratuita e laica –, sendo assim, estes orientam os demais.

Os demais elementos oscilam de acordo com o segmento participante. Observamos que docentes e técnicas enquadram a estrutura física da escola em último lugar, ou seja, quando perguntados sobre o que mais apreciam na escola a estrutura do prédio que abriga a instituição é apreendido pelos/as profissionais como uma condição pouco apreciada; como vimos, esta é uma questão que se mantém como um desafio na história da instituição, uma vez que a condição estrutural é percebida como aspecto que dificulta a organização do trabalho pedagógico e as relações interpessoais.

A percepção sobre aquilo que é mais apreciado na unidade dialoga com o questionamento “Para você quais são os elementos indispensáveis para uma escola ser considerada ‘de boa qualidade’?” situado no item 2 da seção Escola e Avaliação:

Quadro 7. Elementos indispensáveis para uma escola ser considerada de “boa qualidade”

Ord.	Técnicas	Docentes	Estudantes	Famílias
1.	Participação/Envolvimento da família.	Profissionais qualificados/as.	Profissionais qualificados/as.	Profissionais qualificados/as.
2.	Profissionais qualificados/as. Currículo ampliado voltado para formação integral. Número de estudantes por sala.	Currículo ampliado voltado para formação integral.	Estrutura física da escola.	Currículo ampliado voltado para formação integral.
3.	Estrutura física da escola.	Número de estudantes por sala.	Participação/Envolvimento da família.	Número de estudantes por sala.
4.	Estudantes dedicados/as.	Participação/Envolvimento da família.	Número de estudantes por sala.	Participação/Envolvimento da família.
5.	Currículo com ênfase nos conteúdos.	Estrutura física da escola.	Currículo com ênfase nos conteúdos.	Estudantes dedicados/as.
6.		Estudantes dedicados/as.	Estudantes dedicados/as.	Estrutura física da escola.
7.		Currículo com ênfase nos conteúdos.	Currículo ampliado voltado para formação integral.	Currículo com ênfase nos conteúdos.

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

O Quadro 7 foi construído na mesma orientação do anterior, ou seja, os elementos foram ordenados conforme a importância para cada segmento, posteriormente agrupamos todas as respostas em um único quadro.

Ao nos deter sobre dados do Quadro 7, visualizamos a prevalência relacionada a qualificação dos/as profissionais, currículo voltado para formação para além dos conteúdos e número de estudantes por sala. Os dois quadros – “1. O que você mais gosta na escola?” e “2. Elementos indispensáveis para uma escola ser considerada ‘boa de qualidade’?” – são melhor compreendidos se analisados na relação que se estabelecem mutuamente.

Assim como no primeiro quadro, verificamos aqui a recorrência de um conjunto de elementos, entre os segmentos. Percebemos que há regularidade na relação estabelecida para uma escola de “boa qualidade”: localização, alimentação, estrutura física e curricular, seguidos de organização do trabalho pedagógico, relações interpessoais e gestão administrativa.

As elaborações emitidas e a nuclearidade do conjunto de indicadores presentes nos Quadros 6 e 7 coadunam com a função e finalidade da escola expressa em seu PPP, cuja proposta pauta-se no ensino público, gratuito e laico que, por meio do referencial teórico adotado – THC –, busca desenvolver educação “inclusiva, democrática, criativa, autoral, protagonista, emancipatória, humana e transformadora” (ESEBA, 2019a, p. 27).

Consideramos que as respostas da comunidade manifestam uma noção de qualidade negociada no coletivo (BONDIOLI *et al.*, 2013), cujos elementos centrais aparecem de forma articulada nas duas questões presentes no questionário. Este conjunto de indicadores nos provocam a refletir sobre que tipo de escola pública é considerada de qualidade, tendo em vista a situação desta em nosso país.

A adoção deste caminho analítico decorre do entendimento de que a valoração da escola pública no Brasil distancia-se dos dados da pesquisa. Na literatura, na mídia⁴⁰ e até mesmo em conversas informais observamos que, de modo geral, é partilhado um descrédito sobre a escola pública de educação básica. Para sustentar nossas reflexões compartilhamos:

- 6) Existe na escola brasileira um problema de “qualidade da educação”. Com efeito, o “estágio de construção de competências” é “crítico” ou “muito crítico” por 60% dos estudantes da 4a série em português e 52% em matemática. Na 8a série, as mesmas categorias reúnem 25% dos estudantes (português) e 58% (matemática). Na 3a série do ensino médio,

⁴⁰ Para verificar as matérias veiculadas sobre o tema da qualidade da educação no país basta acessar um site de busca e inserir os termos de busca “qualidade da educação no Brasil, reportagens sobre o fracasso escolar, qualidade baixa”, dentre outras são recorrentes. Citamos: “‘Fracasso escolar é o fracasso do sistema educacional’, diz especialista” disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/05/fracasso-escolar-e-o-fracasso-do-sistema-educacional-diz-especialista.html>; “Brasil melhora acesso à escola, mas ainda precisa superar desigualdade, aponta OCDE” disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/06/30/brasil-melhora-acesso-a-escola-mas-ainda-precisa-superar-desigualdade-aponta-ocde.ghtml>; “O apagão vergonhoso na educação brasileira” disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/o-apagao-vergonhoso-na-educacao-brasileira/>.

as percentagens são 42% (português) e 67% (matemática). (...) A análise estatística estabelece uma relação entre desempenho crítico ou muito crítico e pobreza, exclusão social, trabalho infantil. Os percentuais de estudantes com esse desempenho são superiores nas regiões Nordeste e Norte em relação às regiões Sudeste e Sul. Com base nesses resultados, pode-se dizer que a questão da qualidade da educação é um problema social. c) A questão da formação de professores é “um dos principais fatores que incidem sobre a melhoria da qualidade da educação. Os resultados de diferentes sistemas de avaliação sugerem uma forte associação entre o desempenho dos alunos e a escolaridade do professor, salientando a urgência de se investir em programas eficazes de formação inicial e continuada dos docentes”. (CHARLOT, 2005, p. 40).

Franco, Alves e Bonamino (2007) corroboram com o desafio da qualidade e acrescentam a elevação modesta na curva ascendente dos resultados do Brasil a partir do Saeb:

No entanto, não restam dúvidas de que a questão da qualidade da educação ainda é um grande desafio para o Brasil. O desempenho do aluno mediano das escolas públicas fica aquém de habilidades em matemática e em leitura, consideradas como fundamentais ao término do primeiro segmento do ensino fundamental. Essas habilidades situam-se, na escala do SAEB, pelo menos 50 pontos à frente, o que corresponde aproximadamente a aumento de um desvio padrão da distribuição nacional de proficiência. As políticas educacionais avaliadas mostram magnitude modesta no aumento do desempenho dos alunos. Isso indica que nenhuma dessas medidas educacionais é capaz de oferecer incremento da qualidade na magnitude necessária. (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007, p. 1007).

A situação em que se encontra a educação pública brasileira abordada por meio de indicadores obtidos em avaliações externas ativa a ideia de que os processos educativos são frágeis e não promovem aprendizado efetivo. O alerta apresentado pelos/as autores/as sobre a educação básica não é recente.

Compartilhamos da preocupação apresentada e acrescentamos a necessidade, também discutida pelos/as autores/as, de incorporar parâmetros mais amplos, que nos permitam analisar a inserção da escola pública brasileira em seu contexto para que, de fato, as medidas propostas para sua melhora sejam capazes de influir sobre a realidade escolar brasileira.

Nesse viés, a comunidade escolar chama atenção para a inserção da escola participante no conjunto de instituições públicas do Brasil:

(...) não consigo fazer uma análise isolada da escola, descolada da escola municipal, da escola estadual brasileira (...) fico muito preocupado com a escola que a gente está formando com as avaliações, essa escola bancária, essa

escola neoliberal, onde as próprias famílias, inclusive na nossa escola, nos cobram que temos de formar alunos empreendedores, para entrar na Universidade Federal de Uberlândia, que é gratuita, para se tornarem médicos/as. Se você olhar para a faculdade de Medicina, os médicos/as que se formam na nossa universidade custam vinte quatro mil reais por mês, que não vão atuar na medicina pública. (...) Certa vez, 2016, primeira vez que fui diretor da escola nós tivemos 6.000 candidatos inscritos para 60 vagas, na verdade tivemos 6.000 candidatos para toda escola e para 60 vagas foram 2.500 candidatos, e eu levei isso que ao conselho superior da universidade, fiz a minha fala, o conselho aplaudiu e uma professora das Sociais levantou a mão depois dos aplausos e disse: gente, eu não aplaudi essa quantidade de crianças inscritas na ESEBA, porque para mim é uma das contradições da educação pública brasileira. Se nós tivéssemos escolas públicas de qualidade, nós não precisaríamos nem fazer sorteio. (D1, GRUPO FOCAL, 2022).

Na escola participante, o ingresso contempla a publicização de edital público e sorteio de acordo com sete modalidades, conforme apresentado na seção três. A publicização do edital e sorteio objetivam garantir um processo transparente que permita aos interessados equidade na seleção; para tanto, há divulgação no site oficial da escola, nas mídias locais e em outros meios de comunicação, como redes sociais. A inscrição para o sorteio pode ser realizada por meio digital ou presencialmente na secretaria da escola.

Contudo, o acesso ao edital, visto que a escola que não pertence a uma comunidade específica, mas aceita matrículas de estudantes de qualquer localidade, exige condições de acesso à internet ou deslocamento até a unidade; condições e conhecimentos os quais não estão disponíveis a todas as classes sociais.

Nas escolas que atendem comunidades localizadas em seu entorno, o acesso à matrícula não exige conhecimento de edital e nem inscrição prévia para sorteio; além disso, o deslocamento é mais acessível. Sendo assim, observamos que, apesar das iniciativas, o ingresso ainda é assimétrico e evidencia desigualdades próprias das relações de produção capitalista, situação tem sido enfrentada desde 2019 por meio de cotas étnico-raciais e socioeconômicas.

A escola, considerada em seu contexto, nos conduz a ponderar, assim como no excerto da fala docente destacado acima, sobre quais são as condições da educação pública e a inserção dos colégios de educação básica federal nessa conjuntura. A procura do ensino federal é massiva, e é constatada na escola participante: os setores sociais que possuem maior renda familiar desejam acessar o ensino superior federal.

Para tanto, faz-se necessário cursar uma educação básica que garanta a aquisição dos objetivos de aprendizagem deste período escolar, mas a escola pública de educação básica

apresenta resultados insatisfatórios (CHARLOT, 2005) e, por isso, no processo de ranqueamento é colocada em situação de descrédito.

Nessa linha de análise, somos provocadas a refletir porque a comunidade elege coletivamente e de forma unânime o conjunto de indicadores que considera o público como critério para versar sobre a qualidade dessa instituição. Procuramos, dessa forma, desenvolver uma interpretação dos elementos centrais sobre a qualidade que os considere na articulação uns com os outros e em contexto, uma vez que, ao considerar esses indicadores isolados, incorremos no risco de fragmentar a análise e nos distanciar, portanto, da reprodução e produção deste conceito no cotidiano escolar.

A gênese e o desenvolvimento da escola pública em nosso país decorreu da necessidade de qualificação da população frente ao desenvolvimento econômico desejado, a universalização da educação básica buscou e ainda busca incluir a nação no rol dos países desenvolvidos; este movimento de universalização, além das demandas do mercado, expressa também a luta dos movimentos sociais que em cada tempo travou mobilizações em defesa dos direitos sociais, tendo em vista a garantia da dignidade humana (DOURADO, 2007; CURY, 2002).

Quando em meados da década de 1990 a questão da universalização deixa de ser o grande problema para educação nacional, abre-se espaço para outras questões conjunturais que se relacionam com a produção da qualidade em nossas escolas. Freitas (2002, p. 301) assim colabora “Somente na década de 1990, quando a ausência de uma ‘determinada qualidade’ começou a incomodar as perspectivas de crescimento das taxas de acumulação de riquezas” é que o debate sobre a qualidade ganhou centralidade. Este movimento sobre a qualidade se desdobrou em função da agenda internacional vinculada a competitividade mercadológica:

Os desempenhos insuficientes e o abandono precoce, o fracasso escolar, são narrados como decorrências de processos mais ou menos individualizados e destituídos de qualidade e não como parte de uma concepção excludente de qualidade, necessária a um projeto hegemônico de sociedade que depende da existência de relações de subalternidade. O compromisso com a aprendizagem vai sendo deslocado para o interesse pelo desempenho, levando ao máximo a **obsessão pela eficiência**, há muito denunciada por Gimeno Sacristán (1997). Os resultados insuficientes servem como referência para as medidas e discursos em torno do fracasso escolar, tendo sempre como objetivo alcançar a qualidade, destituída de sua pluralidade, simplificada, muitas vezes indefinida e constantemente buscada. Esse discurso institui e justifica práticas frequentemente projetadas numa perspectiva técnica, que isola a atuação pedagógica das múltiplas tensões sociais em que se tecem os processos de inclusão e exclusão de sujeitos e grupos, portanto, articuladas à produção do êxito/fracasso escolar. (ESTEBAN, 2008, p. 7, grifo da autora).

Já discorremos anteriormente sobre a forma corrente que a qualidade da escola pública tem sido abordada no Brasil. Há um questionamento constante sobre a qualidade educacional estabelecida a partir dos resultados das avaliações em larga escala.

O Brasil apresenta resultados considerados inferiores na comparação internacional; nessa perspectiva, o parâmetro de qualidade fica restrito aos resultados de avaliações externas indicando a baixa proficiência na aprendizagem dos conteúdos avaliados. Sob essa diretriz avaliativa, o país se alinha a tônica mundial, aderindo e provendo a obsessão pela eficiência.

Este cenário é assim abordado por Sordi, Bertagna e Oliveira (2020, p. 131): nos últimos anos as redes públicas de ensino têm sido “muito criticadas pela ausência de qualidade, pois o discurso veiculado na mídia as desqualifica e desqualifica seus profissionais, jogando a favor do desmantelamento da educação pública, laica, gratuita e de direito do cidadão”.

Nessa conjuntura, somos confrontadas, por um lado há uma desqualificação da escola pública de nível básico em nosso país; entretanto este é um indicador colocado em relevo para tratar da qualidade na escola participante.

Em consequência a esta constatação, fazemos a leitura de que a unidade, ao tratar dos elementos nucleares, indicou aquilo que mais valoriza na escola, recorrendo a uma abordagem que entrelaça o público e o federal, ou seja, estabeleceu que a escola é de boa qualidade por ser federal e, portanto, pública, assim sendo é a esfera administrativa que atribui o parâmetro para ser uma instituição de excelência/qualidade. Pois como vimos, o setor público educacional quando tratado de forma descolada da esfera federal é abordado no viés da melhoria da qualidade, no sentido daquilo que deveria ser, sempre na falta desta qualidade e não no seu reconhecimento.

As escolas federais possuem condições de funcionamento que contribuem com a qualidade da educação desenvolvida. Reconhecemos que a parcela de escolas federais situam-se “na trincheira” contra o desmanche da escola pública, mantendo condições *sine qua non* para garantia do ensino e da aprendizagem com qualidade social.

Não negamos que a rede federal também é afetada pelas condições do contexto, assim como nas demais esferas – municipal e estadual –; a esse respeito citamos anteriormente as políticas implementadas no plano macro, tais como os cortes de verba oriundos do NRF, a organização curricular disposta na BNCC e a alteração na carreira docente considerando a reforma da previdência.

Contudo, apesar destas e de outras situações que desmobilizam o financiamento e a carreira na educação pública nacional, as escolas federais são consideradas de “boa” qualidade sob a ótica da produção de resultados em testes:

Cabe notar que no Brasil as escolas com os melhores resultados no mercado concorrencial não são as escolas privadas, mas as escolas públicas federais (colégios de aplicação de universidades, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia etc.). O que prevalece não é o fato de a escola ser particular ou pública, é o perfil sociocultural dos alunos e os recursos de que ela dispõe. (CHARLOT, 2021, p. 8, grifo nosso).

Ponderamos que a qualidade das unidades escolares federais não se restringe aos resultados quantificáveis amplamente publicados e referendados pelo mercado concorrencial. Entretanto, reconhecemos que este é um aspecto que compõe a interpretação da qualidade nestas escolas a partir da lógica de que qualidade se refere a bom desempenho em exames externos.

O estatuto social de escola de boa qualidade carrega consigo condições concretas de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o qual foi construído mediante as lutas das categorias dos/as profissionais da educação para estruturação das diversas dimensões que englobam essas instituições, envolvendo insumos materiais, como recursos didáticos e de infraestrutura, até os/as trabalhadores/as da educação, com atenção ao ingresso e aos planos de carreira, condição que decorre da vinculação dos colégios no âmbito das universidades federais e da participação dos sindicatos no enfrentamento das demandas dessas instituições, situação que reverbera portanto nos resultados obtidos em testes.

Desse modo, ainda que a qualidade dessas instituições seja abordada sobre a lógica liberal concorrencial dos resultados, pontuamos que há uma valoração elevada das escolas federais que envolvem indicadores mais ampliados. O colégio participante da pesquisa, ao considerar a qualidade dos processos educativos vivenciados na instituição aponta para parâmetros que se sobrepõe aos resultados quantitativos dos testes, fato evidenciado na leitura do conjunto de indicadores eleitos, como laicidade, gratuidade, qualificação dos/as profissionais e currículo escolar ampliado para além dos conteúdos exigidos nas avaliações em larga escala.

Assim ao abordar a qualidade na escola nos apoiamos no conceito de qualidade social, que por ser democrática, deve ser assumida pelo coletivo. Não é unívoca e singular, mas negociada entre todos os segmentos, premissa que foi apresentada nos dois quadros mediante os

verificação dos indicadores compartilhados consensualmente entre os segmentos participantes. Reconhecemos que as condições concretas para a construção da qualidade social não são experimentadas pela maior parcela das escolas públicas brasileiras, uma vez que a busca desenfreada pelo êxito colabora muitas vezes para invisibilizar problemas conjunturais (ESTEBAN, 2008).

Ao nos deter sobre os dados construídos observamos, em cada segmento, a prevalência de aspectos que se vincularam com maior frequência e que compõem a compreensão da qualidade na escola; entretanto, o alcance desse nuclearidade não significa que a abordagem do conceito seja fácil ou que inexistam conflitos.

A comunidade destaca nas trocas discursivas a complexidade que envolve essa discussão; afirmam que a qualidade reúne diferentes fatores e dimensões, exprimindo aspectos objetivos e subjetivos que circulam para além dos muros da escola. A respeito da dificuldade de definição do conceito, citamos:

(...) acho que é tão difícil, primeiro definir o que é qualidade, avaliar o que é qualidade é subjetivo, ao meu juízo. Mas entendo que a escola de qualidade é, a princípio, aquela que dá condições para que as professoras e os professores desenvolvam o seu trabalho de acordo com um projeto da escola. Uma escola de qualidade seria uma realidade parecida com o que essa escola apresenta, no sentido de que as professoras e os professores tenham a condição de vivenciar o cotidiano de uma única escola. **Tem muitos colegas, que são professoras e professores e por vezes precisam dar aula em duas, três quatro escolas distintas, o que implica, nessa qualidade do desenvolvimento do trabalho em cada uma das escolas. Ao passo que fica difícil o envolvimento com um projeto da escola. Então entendo que a escola de qualidade é essa, que dá a condição para que as professoras e os professores possam vivenciar um projeto que seja da escola.** Nesse sentido, entendo que escola de qualidade é aquela que garanta a formação continuada e contínua, das professoras e dos professores no sentido de buscar outras maneiras de enxergar esse processo da aprendizagem dos alunos a partir de propostas e metodologias de ensino que estão disponíveis na literatura, há muita pesquisa sobre isso, porém, por vezes é complicado esse tempo e essa disponibilidade. Então a escola de qualidade, acredito eu ser aquela que dê essa oportunidade para os professores e para os professores. Dos professores poderem estudar, de poderem se qualificar no exercício das suas profissões. (F3, GRUPO FOCAL, 2022, grifo nosso).

Este relato de um/a representante da família indica um conjunto de indicadores que considera essenciais para uma escola de qualidade elevada. Na nossa percepção há um sinalização clara sobre a centralidade da carreira docente nesse processo, cuja condição influirá na participação deste segmento na formação de outro segmento, o estudantil.

A fala do/a participante “F3” sobre a atuação exclusiva em uma unidade escolar destaca uma condição concreta vivenciada na escola participante que não é compartilhada em outras escolas de Educação Básica, a dedicação exclusiva, condição também indicada pelo segmento docente.

Colaborar com o projeto da escola em que se trabalha exige disponibilidade não só formativa e financeira, mas também tempo de trabalho que contemple uma jornada equivalente à qualidade que se busca construir.

Compreendendo os diferentes aspectos que envolvem a qualidade outros segmentos, os/as sujeitos/as apontam:

(...) uma escola de boa qualidade é aquela que respeita os professores, as crianças, os adolescentes, que respeita toda a comunidade escolar em primeiro lugar. Porque a escola é lugar de encontro, experiências de conhecimento, de aprendizagem, de desenvolvimento. Então por isso, na minha perspectiva, a formação docente e a valorização são de suma importância, assim como a participação de todos nesse processo. Isso é que traz o diferencial para uma escola de qualidade, a participação de todos no processo. Às vezes as coisas são um pouco impostas, em relação ao professor, ao aluno e vai descendo e aí parece que a avaliação vem de cima e até chegar aqui. Essa qualidade está envolvida com essa participação de todos no processo e quando não tem essa participação, a coisa fica um pouco fragmentada. (D4, GRUPO FOCAL, 2022).

Estava aqui pensando sobre a questão do bom espaço físico, o incentivo à qualificação das pessoas que trabalham em geral. Outra coisa que eu acho interessante é a escola ser pensada coletivamente e depois as decisões do grupo serem encaminhadas pela equipe administrativa, assim o que foi decidido é colocado em prática, isso é uma coisa. Pensei também no número de estudantes por sala, percebi que é importante para uma escola de qualidade. A valorização financeira, uma boa remuneração. Eu não sei como transformar isso em palavras, mas a possibilidade de ter vários espaços, tem sala da psicologia, brinquedoteca, espaço cultural, trabalhar multiculturalmente, é uma outra coisa que contribui com uma escola de qualidade. (T2, ENTREVISTA, 2022).

Ao discutir sobre qualidade tratamos sobre o que consideramos como critérios indispensáveis à sua composição. Trata-se de um processo articulado que envolve um conjunto de condicionantes concretos, dentre os quais destacam-se nas trocas discursivas as condições de trabalho, participação e o tipo de formação ofertada ao estudantes com a inclusão de espaços educativos que dialogam com um currículo ampliado, como a presença de brinquedotecas, psicologia e diferentes linguagens artísticas, ou seja, uma organização pedagógica que valoriza

e promove o ensino considerando a formação humana para além do ensino conteudista, os quais serão abordados com maior profundidade em momento oportuno.

A caracterização dos indicadores eleitos possibilita, dessa forma, integrar aspectos relevantes em uma construção da qualidade que se ancore na realidade social das instituições educativas:

(...) a Qualidade da Educação é um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e muito menos sem tais insumos. Estes documentos ressaltam, ainda, a complexidade da Qualidade da Educação e a sua mediação por fatores e dimensões extraescolares e intraescolares. (...) Desse modo, a Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 9)

Há, portanto, uma associação de fatores que influem sobre a qualidade, os aspectos envolvidos precisam ser considerados à luz do conceito de qualidade adotado. Para tanto, cabe retomar que, para nós, qualidade acompanhada do termo social “(...) apresenta a vantagem de explicitar a postura sociopolítica de quem está falando: não fala da qualidade no sentido neoliberal do termo, e, sim, da qualidade *social* da escola *pública*. Ao usar essa expressão, quem fala diz, implicitamente, que está do lado do povo” (CHARLOT, 2005, p. 42, grifo do autor). Assim, ao assumirmos o conceito de qualidade social, demarcamos a defesa do setor público pautado na participação com a população atendida alinhado às demandas contextuais.

Nesse sentido, concordamos com Dourado (2009) no entendimento de que há um conjunto de aspectos a serem tratados de forma articulada para pensarmos e defendermos uma composição da educação básica com qualidade social. Não são aspectos abstratos, mas condicionantes concretos que fazem parte do debate, e que precisam urgentemente se converter em ações na forma políticas públicas para enfrentamento em nível nacional das dificuldades vivenciadas nas escolas de educação básica:

Há um conjunto de aspectos, como o reconhecimento da educação básica pública e gratuita, do padrão de qualidade, da gestão democrática, da diversidade cultural e da prática social; e a discussão sobre o custo/aluno e qualidade (...). Fazem parte da discussão o custo/aluno e qualidade, fundamental para se alcançar o padrão requerido; a garantia de ingresso à carreira por concurso público, uma luta histórica; a remuneração condigna, articulada ao Piso Salarial (e a ideia de Piso é de começo, mesmo, de carreira);

a progressão na carreira por titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional. (DOURADO, 2009, p. 141).

As escolas federais, mesmo em face ao esfacelamento sofrido pelas medidas liberais, em especial citamos aquelas implementadas mais fortemente após o golpe de 2016, continuam no enfrentamento das condições mínimas para garantia do direito de ensinar e de aprender.

Dentre as condições concretas que contribuem com a qualidade social da educação nestas escolas e são mencionados pela comunidade, destacamos a qualificação dos/as profissionais e as condições de trabalho. No nosso entendimento, a carreira do magistério nessas instituições torna-se mais atrativa e concorrida, pois a remuneração e a jornada de trabalho de 40 horas com dedicação exclusiva oferecem melhores condições no exercício do magistério.

Segundo Gatti, Barreto e André (2011), os planos de carreira cuja estrutura envolve ingresso, progressão, remuneração e jornada de trabalho dos/as profissionais, apresentam fragilidades em nível nacional. A importância da questão abordada nos questionários apresenta aprofundamento nas trocas discursivas oriundas dos GFs:

(...) na minha percepção **uma escola de boa qualidade tem uma relação diretamente relacionada com a formação docente**, dos docentes que compõem essa instituição. No meu ponto de vista é um dos primeiros elementos que constitui uma escola de qualidade. Claro que não só, mas **é fundamental pensar nessa questão de um docente que tem formação acadêmica, que tem passado por processos de atualização constantes, que entra na escola a partir de um processo de seleção competitivo, no sentido de interesse público, enfim, que tem a oportunidade de uma carreira diferenciada.** (G2, ENTREVISTA, 2022, grifo nosso).

A formação destaca-se como elemento nevrálgico para o desenvolvimento profissional docente e envolve, desse modo, formação inicial e continuada (CICILLINI, 2013). Chama a atenção a situação de ingresso no setor público, por se tratar de processos abertos a toda população há a oportunidade de acesso à carreira por meio de processo de seleção que resguarde a garantia do interesse público, voltado para o bem comum expresso na constituição.

O processo de seleção, nessa orientação, traz consigo a possibilidade de atender a população em suas necessidades, assim como para a promoção de estabilidade e crescimento profissional àquele/a que adentra o serviço público: “(...) o setor público traz vantagens de estabilidade no emprego, aposentadoria integral, atendimento de saúde e carreiras estruturadas, benefícios que costumam ser valorizados pelos trabalhadores” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 31).

Os atrativos para seleção de profissionais vão se alterando de acordo com a esfera administrativa e o tempo histórico; a exemplo citamos a aposentaria integral, que não é mais uma realidade para os/as profissionais ingressantes no serviço público a partir de 2013, conforme expresso na Lei nº 12.618, de 30 de abril de 2012.

Na perspectiva da formação e valorização dos/as profissionais, os segmentos dos/as docentes e famílias, assim acrescentam:

O modelo que tem na escola onde atuo, da carreira EBTT é muito feliz, porque não é só pautado no ensino, também inclui a pesquisa, extensão, gestão e a representatividade, além da formação política. Então eu acho que uma escola de qualidade é uma escola onde o professor não é um simples “dador” de aula, por assim dizer. Mas que investe na formação. (...) Uma escola de qualidade é uma escola que tem a atividade do ensino, ela é fundamental, a relação com o/a estudante, mas para além disso, pesquisa, extensão, representação, gestão e formação política e momentos de encontro entre essa comunidade. (D1, GRUPO FOCAL, 2022, grifo nosso).

Envolve primeiro a valorização do professor. Quando o professor é gratificado, motivado, bem remunerado, ele tem um comportamento diferente na escola. Então a valorização do profissional em todos os sentidos, tanto financeiro quanto motivacional, psicológico, o ambiente que é promovido para o professor, eu acho que isso influencia na relação dele com o aluno e na forma que ele vai ministrar as suas aulas. É essencial a questão do relacionamento interpessoal saudável entre o aluno e o professor e o professor e a família. (F2, GRUPO FOCAL, 2022).

Os trechos de fala destacam elementos imprescindíveis para pensar a qualidade da educação, os quais dizem respeito a carreira e formação dos/as docentes. Tendo em vista aprofundar a compreensão sobre cada um dos elementos e suas relações mútuas, iniciaremos nossas reflexões abordando a relevância da carreira dos/as docentes da instituição.

O modelo citado pelo/a professor/a “D1” se refere ao tipo de carreira que estes/as profissionais fazem parte ao ingressar no magistério na Educação Básica vinculado a uma IES. A Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) contempla um plano mais atrativo comparado as redes municipais, estaduais e privadas.

A estruturação atual da carreira destes profissionais foi regulamentada na Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012, alterada pela Lei 12.863, de 2013, cuja normatização só foi possível mediante a luta dos/as trabalhadores/as do magistério federal. De acordo com Sindicato Nacional dos docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), a atual legislação sobre

a carreira EBTT foi construída mediante a luta histórica dos/as trabalhadores/as e sua última reformulação se deu após greve geral realizada em 2012.

A legislação atual contemplou diferentes reivindicações, dentre elas a melhoria da evolução remuneratória, progressão, retribuição por titulação, assim como a previsão de Dedicção Exclusiva (DE) para que docentes pudessem desenvolver com qualidade as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Ressaltamos que a carreira com DE já era realidade dos/as docentes anteriormente à greve de 2012.

Compreendemos que esse conjunto de elementos estruturantes da carreira possibilitam, como dito pelo/a representante do segmento docente e das famílias, que os/as professores/as se dediquem no desenvolvimento de práticas educativas voltadas para o projeto de escola registrado no PPP da unidade.

A valorização docente passa necessariamente por uma carreira adequada às necessidades da instituição e dos/as profissionais. Verificamos que nos colégios federais há a permanência de condições mínimas no que se refere a carreira. Os profissionais que atuam nos CAls possuem plano de carreira estruturado de acordo com a função desempenhada, aspecto que atrai e mantém profissionais com nível elevado de qualificação.

O corpo docente, além da valorização por meio de formação e remuneração, destacou que o tipo de carreira em que estão inseridos – EBTT – permite atuação em outras frentes para além do ensino, como as atividades de pesquisa, extensão e gestão, o que só é possível devido a atuação com dedicação exclusiva dos/as profissionais em uma única unidade escolar:

O número de estudantes por turma, espaço físico, recursos didáticos, recursos para o professor trabalhar, tempo para o professor planejar, tempo para o professor se qualificar, fazer a sua formação continuada. Coisas que professores que trabalham em dois, três turnos não têm. (...) uma escola com professores qualificados, precisa de autonomia para os professores trabalharem. (D5, GRUPO FOCAL, 2022).

Dedicar-se a uma unidade escolar garante aos profissionais condição concreta para desenvolver e se envolver na proposta pedagógica da unidade, fator que apresenta fragilidades quando os/as profissionais atuam em mais de uma instituição. A sustentação apresentada no excerto dialoga com a literatura que trata do tema da jornada de trabalho, pois pesquisas relacionadas a carreira docente indicam a dificuldade de professores/as em conciliar instituições educativas diferentes e se envolverem na elaboração e condução das ações firmadas no PPP (GATTI; BARRETTO, 2009).

Atuar em mais de uma unidade escolar é realidade de muitos/as docentes que trabalham na Educação Básica, pois dados os baixos salários, torna-se necessário lecionar em mais de uma unidade para complementação da remuneração obtida para sustento individual e familiar (PINTO, 2009; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

A DE é considerada como indicador de qualidade que contribui com o trabalho docente, assim como a possibilidade dos/as professores se envolverem em frentes para além do ensino. Sabemos que esta é uma realidade própria dos colégios de aplicação, afinal o mesmo não ocorre em escolas públicas estaduais e municipais. Salientamos que, ao observar os planos de carreira de professores/as da educação, verifica-se a prevalência da atividade ensino, incorrendo inclusive em tempo restrito às ações de planejamento (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Nessa direção, o comparativo entre a carreira do magistério federal para docentes que atuam na Educação Básica e outras redes públicas e privadas indica que para os/as docentes inseridos/as na rede pública federal são garantidas condições mínimas para o exercício profissional.

Contudo, reconhecemos também que os direitos adquiridos estão sempre em movimento e podem, de acordo o modelo de Estado, sofrer processos de restrição e/ou estagnação; desse modo, é necessário que coletivamente as categorias profissionais se organizem e estejam “atentas e fortes” (VELOSO; GIL, 1968) na luta pelos direitos dos/as trabalhadores.

O quadro técnico do CAP analisado possui plano próprio denominado Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), que regula e estrutura a vida funcional dos/as profissionais que atuam no quadro técnico. Trata-se de:

(...) um conjunto de princípios, diretrizes e normas que regulam o desenvolvimento dos servidores. O PCCTAE é dividido em cinco níveis de classificação: A, B, C, D e E. Essas cinco classes são conjuntos de cargos de mesma hierarquia, classificados a partir dos requisitos, como escolaridade, nível de responsabilidade, conhecimentos, habilidades específicas, formação especializada, experiência, riscos e esforço físico, para o desempenho de suas atribuições. (UFU, 2022, s/p).

Em anexo ao plano de carreira também encontramos dispositivos de incentivo a qualificação, vencimentos, progressões e promoções de acordo com cada situação funcional.

Como vimos, os/as professores estão inseridos/as em carreira própria dada a especificidade do trabalho – trata-se do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal (PCCMF), especificamente na Carreira de Magistério do EBTT. Conforme mencionado no

excerto da fala docente e nas análises empreendidas até aqui, afirmamos que estes/as possuem condições mais favoráveis de trabalho do que em outras redes escolares do Brasil, pois segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 144), quando olhamos escolas fora da rede federal “as constatações levam sempre à consideração de que as condições de remuneração dos docentes não correspondem ao seu nível de formação, à jornada de trabalho que têm e às responsabilidades sociais que carregam em sua atuação”.

No Brasil a remuneração docente é considerada baixa quando comparada com os salários obtidos em outras profissões que exigem o mesmo nível de certificação; a desvalorização financeira é mantida nos planos de carreira com relação a horas de trabalho, promoções e progressões, situação não evidenciada pelos/as profissionais da escola participante.

Nessa direção Gatti, Barreto e André (2011) asseveram que o problema da remuneração docente está imbricado na discussão sobre a qualidade da educação; as autoras, a partir de levantamento em diferentes pesquisas realizadas, apontam que docentes brasileiros/as, na comparação com dezessete países da América Latina, ocupam a penúltima posição quanto à remuneração obtida no exercício da função:

Temos tido dois movimentos nas políticas educacionais: um primeiro escolhe o professor como o ator principal para em seguida responsabilizá-lo, exclusivamente, pelos resultados da escola, submetendo-o a processos meritocráticos associados a avaliações de desempenho que definem seu próprio salário. Este é o caminho escolhido pelos reformadores empresariais da educação. Um segundo propõe confiança irrestrita no professor, pela elevação de sua qualificação, salários adequados, condições de trabalho, número de alunos reduzido em sala de aula. (SORDI; FREITAS, 2013, p. 92).

O primeiro movimento tem orientado a destinação de insumos destinados à carreira docente no Brasil que, inserido na agenda do mercado internacional, implementa medidas liberais visando a concorrência global e, portanto, a maximização dos lucros.

Os/as professores que atuam nos colégios federais possuem remuneração considerando as 40 horas de trabalho semanais, sendo que o valor inicial é de R\$ 3.130,85. Este valor é acrescido conforme a titulação e as progressões e promoções obtidas. Professores/as doutores em início de carreira obtêm vencimento de 9.616,18 conforme a Lei nº 13.325, de 29 de julho de 2016.

Porém, a carreira que até então atraía profissionais, vivencia perdas remunerativas; a primeira consequência dessa situação é o arrocho financeiro compartilhado não só pela categoria docente, mas por todos/as brasileiros/as diante da crise econômica, abordada na introdução deste trabalho. Mas também pode futuramente incorrer na diminuição da atratividade e permanência, o que poderá ser verificado posteriormente.

O vencimento dos/as profissionais do magistério passou por perdas inflacionárias e congelamento, sendo que atualmente o salário inicial para 40 horas semanais DE está abaixo do piso estabelecido para a categoria docente, conforme apresentado pelo Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE):

(...) o novo valor do Piso Nacional da Educação Básica passou para R\$ 3.845,63 ficando 22,83% acima do valor inicial da Carreira Federal do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), para as mesmas 40 horas semanais de jornada de trabalho. O que significa que um docente da carreira EBTT em início de profissão recebe um valor abaixo do Piso Salarial Nacional de Professores do Ensino Básico. (JÚNIOR, 2022, s/p).

Como vimos na declaração sindical, as perdas já são uma realidade; a identificação desta situação provocou movimentos para reajuste da remuneração, a solicitação foi de “recomposição emergencial de 19,99% para todos os servidores públicos” (JÚNIOR, 2022, s/p). Diante das perdas foi concedido, a partir de maio de 2023, aumento de 9% aos servidores/as federais do executivo, o que inclui docentes da carreira EBTT. Além do aumento emergencial, o governo federal também sinalizou a abertura do diálogo por meio de mesa de negociação para discutir a recomposição; sendo assim, visualizamos indícios de melhoria remuneratória.

Retomando os dados construídos a respeito dos indicadores de qualidade eleitos pela comunidade escolar, pontuamos que o consenso sobre a função docente e sua centralidade na organização do trabalho pedagógico incorpora a necessidade de formação e valorização. Sabemos que o investimento na formação inicial e continuada colabora com o desenvolvimento profissional docente e a qualificação em serviço exige condições concretas, como liberação ou flexibilização da jornada de trabalho, bem como o estabelecimento de plano de carreira que se atente à vida funcional, garantindo aos profissionais progressão e remuneração adequadas.

Considerando os trechos de fala dos/as docentes “D1” e “D5” e família “F2”, compreendemos que as afirmações apresentadas se alinham à perspectiva de que a qualificação é salutar para estabelecer uma educação com qualidade social. A formação docente está

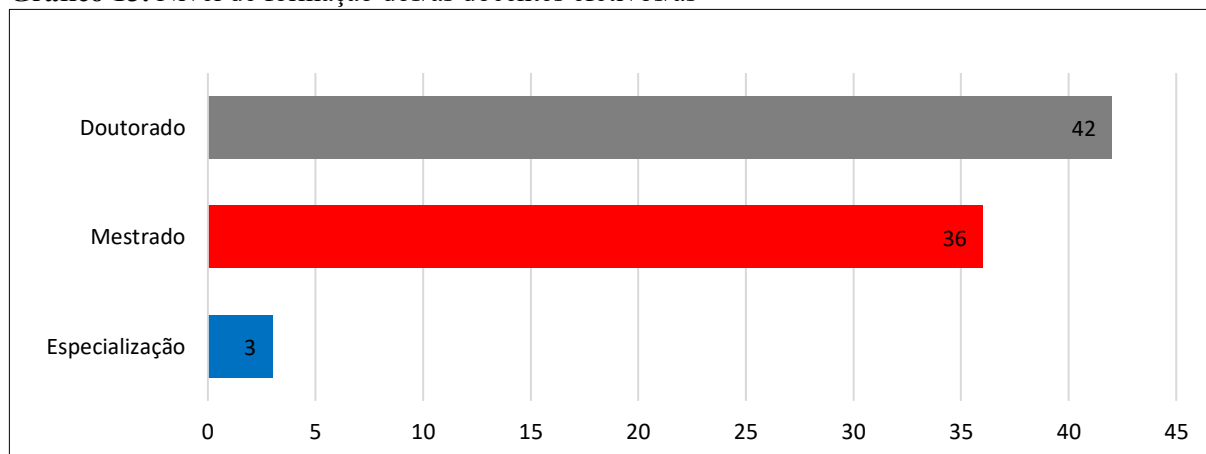
contextualizada junto às outras condições de desenvolvimento profissional que envolvem a carreira deste grupo.

O quadro funcional conta atualmente com 88 docentes, dos quais 81 são efetivos e 7 são professores/as substitutos/as. Dos efetivos/as, 7 estão em liberação para qualificação. Os/as professores substitutos são contratados para atuar nas licenças saúde, qualificação e gestão; no caso da gestão, a substituição ocorre somente para o cargo de direção.

Além de professores, a unidade possui quadro técnico-administrativo composto de 21 profissionais; este conjunto de profissionais atua em diferentes frentes na unidade, os cargos estão assim distribuídos: Assistente em Administração, Assistente Social, Auxiliar de creche, Enfermagem, Nutricionista, Pedagoga e Técnica em Assuntos Educacionais.

De acordo com documento obtido junto a escola, 96,2% dos/as docentes efetivos possuem nível de formação *stricto sensu*⁴¹:

Gráfico 13. Nível de formação dos/as docentes efetivos/as



Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Ao apreciar o Gráfico 13, sobre o nível de formação dos/as docentes efetivos/as da escola, constatamos que a qualificação docente é notadamente elevada: 78 docentes possuem formação *stricto sensu* (mestrado/doutorado). Nessa direção, também observamos o nível de qualificação dos/as docentes contratados/as, dos/as 7 profissionais atuando provisoriamente na instituição verificamos que o nível *stricto sensu* se mantém com maior frequência: são cinco docentes com formação em mestrado, um com especialização e um com graduação.

⁴¹ Os dados apresentados contemplam todos/as docentes da escola, na caracterização da comunidade. Na Seção 3 inserimos a formação somente dos/as professores/as participantes da pesquisa.

Durante a aplicação do questionário em 2021, a escola contava com 81 docentes em seu quadro, a adesão do corpo docente à pesquisa foi de 56,7%. Os/as participantes docentes, conforme descrito na caracterização da comunidade participante, indicaram prevalência de formação em nível de mestrado e doutorado, conforme a composição global da unidade.

Na unidade escolar, além das titulações em nível de pós-graduação, destaca-se o funcionamento de grupos de estudos e pesquisas conduzidos pelos/as docentes. Atualmente a unidade informa o funcionamento de seis grupos de estudos e pesquisas⁴²: Grupo de Estudo e Pesquisas em Espaços Educativos Inovadores (GEPEEI); Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização (GEPA); Grupo de Estudos e Pesquisas da Área de História (GEPHIS); Grupo de pesquisa de Filosofia, Política, Ética e Direito Humanos (FILOPEDH); Grupo de Pesquisa em Processos de Significação dos Sujeitos e Espaço Escolar (GPPS); e Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos (NEPEJA).

As temáticas de estudos e pesquisas são diversas e se relacionam com assuntos vinculados às demandas da atividade profissional dos/as professores/as. As reuniões dos grupos de estudo e pesquisa são realizadas dentro da jornada de trabalho, o que só é possível pois a carreira dos/as docentes assegura no plano de trabalho tempo para ensino (aulas e planejamento), pesquisa, extensão e gestão.

Dessa forma, ao organizarem suas ações, os/as profissionais do magistério dessa instituição incluem todas as atividades que desenvolvem no plano de trabalho de 40 horas DE semanal. O plano de trabalho é um documento oficial preenchido por cada docente. Este documento é público e fica disponibilizado no site da escola, nele são registradas as diferentes atividades que envolvem o cargo que ocupam.

A formação permanente é condição indispensável ao desenvolvimento profissional docente. A formação deve ser gestada no âmbito da atuação profissional, ou seja, deve vincular-se com as necessidades da atividade docente:

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes. (GATTI, 2010, p. 1375).

⁴² Dados obtidos junto ao site oficial da escola: <http://www.eseba.ufu.br/node/950>.

Depreendemos que a formação, ao influir sobre o desenvolvimento docente, eleva conseqüentemente os processos de ensino e aprendizagem. As mediações oriundas da prática pedagógica alinhadas a processos formativos que consideram as necessidades em contexto vinculam docentes a sua condição humana, provendo, dessa forma, uma ação consciente que parte do princípio de que somos as sínteses das relações socioculturais. Ou seja, nos apropriamos da cultura e, por sua vez, dos conhecimentos produzidos, sendo que neste movimento também produzimos e transformamos o mundo em que vivemos. Assim, em um processo educativo humanizado, ao ensinar também aprendemos. A natureza dialética deste processo implica em reconhecer que:

(...) toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (FREIRE, 1996, p. 41).

Rejeitando a neutralidade cuja definição não se mantém nas bases materiais do real, compreendemos que a formação docente elevada e seu processo permanente de desenvolvimento produz processos educativos com qualidade social:

(...) Em termos mais gerais, isso significa estabelecer um outro sentido de competência, ou seja, romper com a lógica de que o objetivo da formação é tornar o professor mais competente, segundo a qual os processos de formação docente instauram uma lógica da “produtividade-consumo-competitividade”, cuja competência restringe-se à dimensão individual. Deve-se, ainda, compreender o processo de formação da atividade pedagógica na coletividade de ensino e a formação da consciência como resultado das mediações culturais que emergem das condições objetivas do modo de produção do trabalho docente. (...) O exercício da docência configura-se, assim, na perspectiva de mediação estabelecida pelas relações: professor-estudante, estudante-estudante, professor-professor, professor-conhecimento-estudante. A escola, como ambiente de trabalho e de estudo, para o professor e para o estudante, respectivamente, se constitui primordialmente como espaço social de aprendizagens, para todos. (ARAÚJO, 2009, p. 10-11).

Consideramos importante dialogar sobre a relevância da formação docente na medida em que a garantia de uma aprendizagem efetiva é mediada pela qualidade da prática docente.

Nos referimos, nesse sentido, à ponderação de que docentes em formação permanente podem influir qualitativamente nos processos de ensino e aprendizagem – visto que somos sujeitos aprendentes e, por isso mesmo, inconclusos (FREIRE, 1987) – que precisa contar com a disponibilidade de recursos concretos, relacionados ao material didático, número de estudantes por sala, infraestrutura do prédio escolar, tempo e espaço para planejamento, bem como carreira adequada com incentivos que garantam a atratividade e permanência.

Portanto, as reivindicações por profissionais qualificados devem vir acompanhadas de medidas de valorização. Ao definir exigências formativas para uma melhor docência há que se atrelar as condições concretas de trabalho, evitando processos de responsabilização unilateral (FREITAS, 2007; FREITAS *et al.*, 2009).

Nesse sentido, analisamos que as trocas discursivas caminham na direção das respostas emitidas nos questionários. São preservados, em um primeiro plano, os indicadores: público, gratuita e laica; ser uma escola federal; e a qualificação dos/as profissionais. Na sequência, em articulação a esses elementos se juntam as condições concretas de trabalho e valorização docente, dentre os quais merece destaque a carreira com garantia de DE.

Estes são indicadores compõem núcleo sobre qualidade em negociação nas falas e nos documentos orientadores da escola; contudo, também percebemos na leitura analítica a presença, mesmo que sutil, de indicadores relacionados à lógica do mercado, os quais serão abordados na relação com o conteúdo escolar.

Os indicadores da qualidade social negociada na escola compõem um amplo “quadro referencial” (BONDIOLI *et al.*, 2013); nesse sentido, abordamos inicialmente elementos nucleares latentes e nos propomos nas próximas subseções dialogar sobre outros dois parâmetros: a participação e o currículo escolar.

4.1.1 Qualidade: uma construção coletiva e participativa

Qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a padrões ou a normas estabelecidas a priori e vindas do alto. Qualidade é transação, ou seja, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse pela instituição, que têm responsabilidades em relação a ela, que com ela estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir de maneira consensual valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a instituição e sobre como deveria ou poderia ser. Não há, portanto, qualidade sem participação. Não somente porque, como se disse, é um princípio de intersubjetividade que garante a validade dos critérios sobre os quais basear a qualidade, mas também porque é a sinergia das ações dos diversos atores na busca de tentativas compartilhadas que torna efetiva a possibilidade de

195lança-las. Nessa perspectiva, qualidade e participação são duas faces da mesma moeda: a qualidade se faz participando, envolvendo na empreitada educativa todos os “atores sociais” que podem nela ter interesse; a participação, entendida como negociação e compartilhamento de intenções, ideias, aspirações, como sinergia de ações, como reflexão coletiva sobre as práticas postas em ação, como construção compartilhada de uma identidade, é uma condição e um traço característico da qualidade em sentido propriamente educativo. (BONDIOLI *et al.*, 2013, p. 23).

Faces da mesma moeda: assim Bondioli *et al.*, (2013) discorrem sobre a relação intrínseca entre qualidade e participação. A participação é provocadora de transformações na medida em que dinamiza as relações de pertencimento, responsabilização e formação. Há, por meio da participação, a movimentação das consciências, o que coloca em jogo o sentido educativo da vida em uma comunidade escolar democrática, o que por sua vez deve resultar em transformações. A qualidade é, portanto, negociação a partir da prática participativa que inclui a todos/as.

A participação é assumida pela comunidade escolar como possibilidade de inferir na qualidade dessa instituição, assim sendo os/as participantes indicam como poderiam ampliar a participação. No questionário, um/a participante do segmento estudantil assim contribui:

Atividades extras, como: dia do trote; Comemorações, como dia da Páscoa e etc. Pessoas respeitadas, que não fazem bullying. Um grêmio estudantil, assim teria a visão dos alunos e se tivesse brigas bobas o grêmio resolvia. Ajudaria nessa questão de melhorias. (E6, QUESTIONÁRIO, 2022).

Observamos nesse trecho que o/a estudante “E6” lista elementos que, na sua visão, dizem respeito a qualidade da instituição, sendo que nesse conjunto de elementos encontramos uma menção ao grêmio. Essa sinalização, mesmo que pontual, aponta que uma instância de participação dos/as estudantes não está em efetivo funcionamento. No trecho de fala o grêmio é apresentado como um meio de interlocução entre estudantes e adultos/as da comunidade; nos parece que na visão apresentada não há uma compreensão das atribuições e funcionamento de um grêmio estudantil. Contudo, ponderamos que o/a participante ao manifestar o desejo de incluir a percepção dos/as estudantes sobre a escola, bem como a possibilidade de atuação desse órgão colegiado junto a resolução de possíveis conflitos, demonstra indícios da necessidade de uma participação efetiva. Além disso, apresenta na mesma medida a presença uma demanda formativa sobre a atuação de todos/as e cada um/a nas instâncias colegiadas, ou seja, nos

informa sobre a necessidade de envidar esforços para garantir a formação democrático participativa já registrada no PPP da unidade apresentada na terceira seção deste trabalho.

Compreendemos esse excerto de fala como um alerta, pois durante o diálogo com os/as estudantes no GF observamos um distanciamento e/ou desconhecimento com relação ao tema abordado; essa ponderação se faz diante das respostas curtas e/ou silêncio ao longo do encontro. Em nossa compreensão, essa ausência de elementos discursivos para abordar temas relacionados à escola é um indicativo de que a participação dos/as estudantes está fragilizada.

O trabalho para ampliar a participação envolve a formação dos/as discentes, mas principalmente a formação dos/as adultos dessa comunidade, profissionais e responsáveis, para que este segmento seja escutado e incluído nas tomadas de decisão. Isto porque o exercício democrático, que ao nosso ver influi na melhoria das escolas, deve considerar e fomentar a participação dos/as estudantes nas tomadas de decisão coletivas:

(...) a responsabilização participativa legitima processos de demanda bilateral, nos quais simultaneamente se demanda do poder público que este cumpra seus compromissos com a escola pública e com a mesma veemência se exercita a demanda para que todos os atores da escola assumam seu protagonismo no projeto pedagógico – não apenas o professor. Como consequência de processos de trabalho coletivamente pactuados, a participação vai ganhando força com horizontalização das relações interpessoais, favorecendo o pertencimento e a confiança dos atores para que verbalizem e assumam as concepções de qualidade educacional com que se comprometem. Isso possibilita a pactuação entre partes diferentemente situadas no processo, porém fortemente interessadas em que a escola tenha êxito no cumprimento da garantia dos direitos daqueles que acodem a ela. (SORDI; FREITAS, 2013, p. 93).

Nessa perspectiva, estudantes e famílias possuem papel ativo pautado na relação horizontal com os/as profissionais da escola. A participação estudantil fortalece a formação deste segmento na direção cidadã, alinhada a uma sociedade essencialmente democrática, corroboramos que “As práticas de participação democrática se tornam mais consequentes e realistas por meio da vivência” (SORDI; FREITAS, 2013, p. 93), as quais podem ser implementadas por meio das diferentes instâncias de participação.

O Regimento Interno informa que a escola conta com um CPA e também possui instituições de discentes e docentes; são elas a Associação de Pais e Docentes (APD) e o Grêmio Estudantil. Essas são formas de participação institucionalizadas que fazem parte dos órgãos colegiados da escola.

O CPA é “o órgão máximo de função normativa, deliberativa, consultiva e de planejamento” (ESEBA, 2019b, p. 10). O Conselho é composto por representantes de todos os segmentos:

- I. Diretor/a da escola, como presidente (um).
- II. Coordenadores(as) de Áreas de Conhecimento e modalidades de ensino (quinze).
- III. Assessorias Especiais (dois).
- IV. Técnico-administrativo em educação (três).
- V. Pais e/ou responsáveis (dois).
- VI. Discente maior de 16 anos ou representante do 4º ciclo (um) e discente da Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (um). (ESEBA, 2019b, p.11).

O CPA constitui-se como espaço máximo de deliberação sobre os diversos temas que são tratados pela escola. Observamos diante da organização apresentada no regimento que neste colegiado a representatividade de discentes menores de 16 anos é feita por seus/suas responsáveis.

O Grêmio e a APD são duas instâncias descritas no regimento como instituições que funcionam como “entidades civis de direito privado, sem fins lucrativos, sem caráter político-partidário e religioso com atribuições específicas no âmbito de suas atuações” (ESEBA, 2019b, p. 23). No documento essas entidades são incumbidas de aprimorar a relação entre os segmentos que constituem a escola, tendo em vista a participação de todos/as na escola.

Diante dos dados construídos e da análise documental verificamos que a instância colegiada com funcionamento efetivo é o CPA; o conselho realiza reuniões mensais e, quando necessário, são realizadas reuniões extras. Além disso, percebemos que algumas comissões atuam de forma colegiada e contribuem com a ampliação da participação de todos os segmentos, como é o caso da comissão dedicada ao PPP, abordada na Seção 3.

Sobre a APD e o Grêmio Estudantil, observamos que a primeira teve momentos pontuais de participação em formações ou na reflexão sobre a biossegurança necessária para o retorno das aulas presenciais em função da pandemia de Covid-19; com relação ao Grêmio, não foram obtidos no decorrer da pesquisa elementos que tratassem do seu funcionamento, sendo assim consideramos que esta instância não está funcionando efetivo.

Ponderamos que as instâncias de participação são instrumentos indispensáveis para a constituição de uma escola democrática, pois garantem a representatividade de todos/as nos

caminhos escolhidos e a corresponsabilização entre os diferentes segmentos, além de promoverem o sentimento de pertencimento à instituição.

A formação democrática é tratada no PPP da escola participante sendo assumida como princípio orientador das práticas educativas cuja manifestação é contemplada na composição curricular:

O currículo deve possibilitar apropriação do conhecimento, pautando-se no ideal de educação humanitária que valorize não apenas a transmissão de conteúdo científico-técnico-formal, mas a produção do conhecimento e a formação de sujeitos-cidadãos, preocupados em construir uma sociedade democrática, por meio de escolhas e ações autônomas e conscientes. (ESEBA, 2019a, p. 10).

A previsão curricular sobre os conteúdos formativos democráticos envolve não só conhecimentos relativos às disciplinas, mas fomenta uma educação vinculada à vida, na qual se assume “uma postura *mais relacional*, dialógica, cultural, contextual e comunitária”, (GADOTTI, 2011, p. 35, grifo do autor) rompe com pressupostos autoritários e articula os conhecimentos escolares ao cotidiano vivenciado atribuindo mais sentido e significado à formação para democracia. É nesse sentido que as práticas democráticas vão se tornando mais realistas (SORDI; FREITAS, 2013).

A postura democrática exige abertura e negociação entre as partes, premissas que podem ser fomentadas por meio de órgãos colegiados de participação. A institucionalização de instâncias colegiadas colabora com o fortalecimento dos princípios democráticos, pois sua estruturação não se vincula somente aos sujeitos singulares que produzem a escola em determinado período histórico, mas está atrelada ao coletivo e expressa na proposta pedagógica da unidade.

De acordo com as trocas discursivas realizadas no GF com docentes, a vivência democrática por meio de instâncias colegiadas é implementada na escola:

A nossa escola é uma escola colegiada, e isso é uma coisa muito bacana, uma escola de educação pública que é uma colegiada, que funciona assim. Temos representantes com cadeira, voz e voto no conselho da escola, onde tudo que acontece é apreciado, avaliado e referendado pelo conselho. Digamos assim, é socialmente referenciado, porque temos até a comunidade externa, todos/as podem participar, caso nós assim julgemos interessante. (D1, GRUPO FOCAL, 2022).

A organização colegiada é referendada e destacada como elemento que influi sobre a qualidade, sendo que uma participante das técnicas-administrativas indicou anteriormente indícios sobre a participação deste segmento na escola: “acho interessante a escola ser pensada coletivamente e depois as decisões do grupo serem encaminhadas pela equipe administrativa, assim o que foi decidido é colocado em prática, isso é uma coisa importante” (T2, ENTREVISTA, 2022).

Consideramos que essas afirmações denotam elementos que versam sobre a participação dos segmentos de profissionais que atuam na escola. Nesse sentido, ao nosso ver a participação é abordada como definidora da qualidade socialmente referenciada. Contudo ao refletir sobre o excerto estudantil, observamos que nem todos os segmentos se sentem representados, estudantes indicam que os grêmios, instância democrática que os representam, não está em exercício na escola, além disso não é mencionado por outros/as estudantes elementos que trate da participação deste grupo.

Apesar de o CPA contar com representatividade discente⁴³, os/as estudantes menores de 16 anos manifestam o desejo por outros espaços de representatividade e indicam possibilidades de atuação deste órgão junto às vivências do grupo na unidade, como a resolução de conflitos, conforme apresentado no trecho de fala já mencionado anteriormente. No entanto, não iremos nos alongar no tratamento da participação na escola, pois consideramos que nossa pesquisa não teve o alcance devido para analisar o tema com profundidade.

Nossa ressalva se fundamenta no objetivo deste trabalho, de identificar a influência das avaliações em larga escala na escola. Sendo assim, nos detivemos nas trocas discursivas no fomento do diálogo com atenção especial às avaliações e seus resultados, deixando emergir outros aspectos sem, com isso, retirar a centralidade da temática da avaliação, tanto nas entrevistas como nos GFs.

Diante do exposto, reconhecemos a necessidade de contemplar com o devido rigor o debate sobre a participação na construção da qualidade da escola participante em estudos posteriores.

Sendo assim, apresentamos reflexões possíveis a partir dos dados construídos. Os excertos de falas contribuem com a percepção de que há o entendimento pela comunidade escolar da necessidade da participação para a construção da escola que se deseja.

⁴³ O CPA possui representação discente dos estudantes da EJA, estudantes menores de idade contam a representação das famílias.

Entretanto, o caminho percorrido não vem garantindo uma participação efetiva de toda comunidade escolar. A participação dos segmentos encontra-se em construção, sendo que o segmento estudantil é o que menos participa das tomadas de decisão. Nessa direção, refletimos que os/as estudantes estão em desvantagem, pois para participarem precisam de condições concretas, como espaços e tempo coletivos para diálogo, formação, escuta, dentre outros.

Sobre a valorização e engajamento estudantil no projeto educativo Sordi, Bertagna e Oliveira (2018) apontam:

Uma escola que escuta e valoriza as demandas e os argumentos trazidos pelos estudantes potencialmente vivifica seu projeto educativo e constrói outras bases para a avaliação da qualidade, que toma a si para iluminar os processos decisórios rumo à qualidade. Estudantes que aprendem a pensar sobre a qualidade armam-se de condições políticas para se pronunciarem no campo e, assim, atuam sobre as aprendizagens que merecem possuir e sobre as condições objetivas (internas e externas) que afetam o trabalho escolar. Quanto mais se engajam, mais produzem argumentos que desestabilizam o senso comum que perpassa o debate sobre qualidade. (SORDI; BERTAGNA; OLIVEIRA, 2018, p. 131).

Orientadas pelas elaborações dos autores, depreendemos que a escola participante pode atuar na formação política dos/as estudantes, dessa maneira atenderia melhor aos princípios democráticos-participativos já elencados em seu PPP. Essa formação colaboraria com o engajamento discente para pensar e tomar decisões, tendo em vista a própria aprendizagem no contexto escolar.

Nessa perspectiva, compreendemos que se estabelece na escola participante uma relação contraditória. Por um lado, há nos documentos orientadores o registro de instâncias colegiadas e formação democrática-participativa; contudo, a efetivação dessas propostas apresenta fragilidades quanto à sua efetivação, principalmente quando observamos a participação estudantil. A relação contraditória entre o funcionamento das instâncias colegiadas faz parte do próprio processo de democratização, vivenciado também em outros espaços sociais.

A participação autêntica indica esforços no sentido da adoção de uma postura responsável de todas as partes na compreensão e enfrentamento dos desafios, tendo em vista a aprendizagem dos/as estudantes:

Dessa forma, quando se pensa em responsabilização participativa, todos os atores da escola/rede são convocados para que participem na definição das metas e, conseqüentemente, aceitem o controle social sobre as práticas que

realizam ou que deixam de realizar, prestando contas disso ao coletivo novamente. Problemas listados como prioritários em dado momento podem se perpetuar, indicando que as soluções propostas não foram as mais adequadas ou não foram sequer acionadas. Isso deve desafiar as comunidades escolares a interpelarem suas escolhas, suas estratégias de ação, para que problematizem o que está dificultando o processo e deliberem, com o sentido da urgência, sobre encaminhamentos que superem os limites diagnosticados. Esse destaque visa a reforçar que um problema que afeta as aprendizagens dos estudantes e, portanto, repercute na qualidade da escola pública deve ser mantido visível até que se encontre uma saída para ele. (SORDI; FREITAS, 2013, p. 95).

Dito de outro modo, defendemos, face aos dados construídos, que a escola precisa tomar posse dos princípios expressos no PPP tendo em vista ampliar a participação dos segmentos que não compõem o seu quadro profissional. A incorporação de estudantes e famílias neste movimento contribui com a superação da responsabilização unilateral (RICHTER; SOUZA; SILVA, 2015) e com fortalecimento democrático:

(...) escola é lugar de encontro, de experiências, de conhecimento de aprendizagem, de desenvolvimento. A participação de todos no processo traz o diferencial para uma escola de qualidade, porque às vezes é uma coisa um pouco imposta, com relação a professor, aluno e vai descendo. (...) Essa qualidade está envolvida com a participação de todos no processo e, quando não tem, a coisa fica um pouco fragmentada. (D4, GRUPO FOCAL, 2022).

A nós fica evidente o reconhecimento da necessidade da participação de todos/as, nesse sentido é necessário coletivamente repensar formas de estreitar os laços entre todos os segmentos da escola a fim de ampliar a participação. A identificação desse aspecto é fundamental, mas deve vir acompanhada de ações que se ramifiquem no dia a dia da escola influenciando na corresponsabilização pela construção da qualidade nessa instituição.

Considerando o momento histórico de construção dessa pesquisa, pontuamos que o movimento de distanciamento necessário para preservação da vida trouxe rebatimentos às formas de nos organizar. A escola, na tentativa de ampliar a participação, organizou momentos on-line sobre temas formativos vinculados a educação antirracista, ERE, PPP, Projetos Institucionais, conversas literárias, orientações diversas e outros.

O movimento realizado representa a tentativa da escola para socializar práticas e aproximar estudantes e famílias, entretanto não corresponde a medidas concretas para a participação, conforme descrito por Bondioli *et al* (2013), cujo processo envolve a todos/as na negociação das intenções, definição dos patamares qualitativos e tomadas de decisão.

Compreendemos que esse processo foi vivenciado na escola especialmente na construção do PPP, mas apresenta descontinuidade.

Além disso, refletimos que as práticas citadas atendem melhor ao movimento de adultos/as – profissionais ou responsáveis pelos/as estudantes. Sendo assim, o segmento discente continua em desvantagem quando tratamos da participação horizontal e, portanto, democrática.

A participação alinhada à construção de uma escola com qualidade social assume, nesse viés, a perspectiva avaliativa formativa (BONDIOLI *et al.*, 2013) sustentada pela:

(...) intenção democrática de dar voz e poder a todos aqueles que estão envolvidos em um projeto, em uma instituição, em uma realidade educativa, independentemente de sua posição hierárquica no interior da instituição; a não neutralidade da avaliação, seu caráter político; a finalidade “formativa” mais do que “cumulativa”, voltada ao melhoramento mais do que ao juízo final sobre os resultados de um percurso; a atenção ao contexto; o diálogo, o debate e a negociação como modalidades típicas de procedimento; a rejeição do uso de modalidades exclusivamente quantitativas de coleta dos dados, e preferência acordada às metodologias qualitativas; **a convicção do caráter de construção compartilhada dos dados avaliativos e da necessidade de uma atribuição de sentido igualmente construída em compartilhamento; a convicção de que o envolvimento das diversas partes atuantes, mesmo que potencialmente em conflito quanto a interesses e necessidades, é necessária, com a finalidade de uma tomada de responsabilidade compartilhada;** a tendência do processo a permanecer aberto e a expandir-se; a necessidade de um apoio externo (avaliador) com funções mais de mediação do que técnicas. (BONDIOLI *et al.*, 2013, p. 36-37, grifo nosso).

Assim, compreendemos que, do mesmo modo que qualidade e participação são faces da mesma moeda, a produção de ambas se faz por meio da avaliação. A apreensão da qualidade se realiza por meio processos de avaliação dos indicadores eleitos e envolve definição de objetivos e caminhos para alcançá-los; trata-se, portanto, de uma prática avaliativa que deve, em uma perspectiva democrática, ser construída no coletivo.

Uma escola com qualidade social orienta seu projeto educativo tendo em vista o entrelaçamento entre qualidade, participação e avaliação, considerando a aprendizagem efetiva de todos/as estudantes.

4.1.2 A aprendizagem e sua avaliação na composição da qualidade da escola

Ao nos debruçar sobre a qualidade, verificamos que, além dos indicadores já abordados até aqui, as aprendizagens dos/as estudantes compõem o conjunto de elementos indispensáveis na definição dos patamares qualitativos desejáveis para a escola.

Como vimos na terceira seção deste trabalho, a escola participante aborda os conteúdos curriculares alinhados aos objetivos de aprendizagem assumidos no item Dimensões de Desenvolvimento Humano (DDHs) do PPP da escola. A eleição dos conteúdos diz respeito ao tipo de formação que se pretende alcançar por meio dos processos educativos desencadeados na instituição.

Ao nosso ver, a escolha realizada pela escola se apoia em uma base epistemológica ampliada que visa uma formação humanizada voltada para a vida, por isso mesmo democrática e cidadã. Nesse sentido, como veremos na próxima seção, os conteúdos da escola não devem se limitar às matrizes de referências utilizadas para formular os itens das avaliações em larga escala; pelo contrário, devem ser mais amplos.

Consideramos necessário retomar esses elementos a fim de dizer sobre a expectativa de aprendizagem dos/as estudantes pela comunidade participante, o que se relaciona necessariamente com o que e como se deve ensinar na escola. Essas reflexões foram provocadas no cruzamento das respostas emitidas nos questionários com os diálogos oriundos das trocas discursivas dos GFs e entrevistas.

No item do questionário “Elementos indispensáveis para uma escola ser considerada de ‘boa qualidade’?” um/a participante das famílias assim apresenta as demandas relacionadas à formação discente:

A escola tem que trabalhar o protagonismo, a opção da escolha com autonomia e responsabilidade. Tem que ser integral. Ter um ensino voltada para Habilidades e Competências. Ter materiais interdisciplinares: Fundamentos da Cultura Maker, Desenvolvimento do pensamento lógico, Empreendedorismo criativo, Fundamentos da matemática financeira e tomada de decisão. Ser mais digital, pensar na sala de aula invertida, sala Google, ampliar o esporte. Fomentar o Aprendizado Contínuo – Lifelong Learning. Por algo mais autodirigido. (F9, QUESTIONÁRIO, 2021).

Neste fragmento verificamos que há uma defesa de conteúdos vinculados a formação mercadológica, sendo que os termos “empreendedorismo criativo” e “matemática financeira” exprimem ideias correntes sobre o papel da escola frente às necessidades de mercado que visa

uma formação voltada a sociedade do consumo, pensamento este muito difundido socialmente (FREITAS, 2013; LAVAL, 2019). Esta base de conhecimentos, para nós vai ao encontro da BNCC, em que os conhecimentos são abordados tendo em vista a formação do/a trabalhadora, ou dos/as futuros/as empreendedores/as.

Essa compreensão também se fez presente no GF com as famílias:

Eu penso que como seres humanos precisamos de muito suportes emocionais. Suportes de orientação. Então uma escola que considero boa, seria uma que tivesse um trabalho junto com todos os profissionais da escola. Neste momento os alunos não estariam presentes. Seria por exemplo, palestras de automotivação, palestras de algum assunto pertinente, somente com os/as profissionais. Algo que fosse interessante, que transmitisse algo a mais que não fosse só a escola. Aprendizado para o ser humano, porque se a gente passa a entender que a escola também é uma empresa, é importante que se tenha essas dinâmicas, essas palestras para os profissionais. (F1, GRUPO FOCAL, 2022).

Sabemos que não é raro encontrar pessoas que consideram a escola como uma empresa, mesmo que com menos frequência encontramos falas que se alinham a essa perspectiva no encontro com as famílias.

Socialmente circula a ideia de que os padrões empresariais privados são mais eficientes do que os dos setores públicos, de forma que essa racionalidade neoliberal se difundiu amplamente, orientando formas de pensar no sentido mais íntimo (DADORT; LAVAL, 2016). Exemplo disso pode ser observado na leitura do trecho de fala de representante das famílias “F1” no GF.

Essa reflexão merece a devida atenção, uma vez que com frequência a racionalidade neoliberal opera para sua validação se apropriando de um discurso que seja aceito e valorizado socialmente, gerando o compartilhamento de suas ideias em diferentes grupos. Talvez nem todos os segmentos tenham domínio consciente sobre as implicações advindas dessa perspectiva, o que para nós pode incorrer no risco de uma apropriação ingênua (FREIRE, 1987). Defendemos, nesse sentido, que a formação crítica se desvincule de processos formativos, de gestão e de relacionamento sedimentados na lógica empresarial.

Constatamos que essa abordagem da aprendizagem voltada a conteúdos empresariais não se manteve nas trocas discursivas. Nos GFs a aprendizagem e sua relação com qualidade foram se apresentaram de diversas formas:

Acredito que o conteúdo que está sendo recebido, recepcionado pela criança, ele tem que ser um conteúdo que eles aprendam de forma efetiva. Uma escola de qualidade, se não tiver efetividade na aprendizagem da criança, não tem qualidade. Por exemplo, eu sou uma mãe que gosto muito do ensino tradicional, só que aqui não é tradicional, é Histórico-cultural. Eu gosto de ver efetividade. Se eu perceber que a minha filha não está aprendendo o conteúdo, que ela não está evoluindo, que não terá um crescimento nenhum de conhecimento, vou perceber que a criança não está tendo qualidade, porque é claro que cada criança tem o seu tempo. Falam muito isso em sala, da aprendizagem. Só que se a criança ficar estacionada e não aprender, então significa que tem algo de errado. (F2, GRUPO FOCAL, 2022).

A aprendizagem é considerada a partir da avaliação que se faz do processo de desenvolvimento escolar da criança, sendo assim a não aprendizagem denota ausência de qualidade, conforme expresso no excerto acima, compreensão também compartilhada por nós. Entretanto, precisamos observar essa afirmação com cuidado para não restringir a aprendizagens dos/as estudantes ao domínio de conteúdos considerados mais relevantes e/ou tradicionais que outros. Compreendemos que o direito à educação é mais amplo do que o direito à aprendizagem, uma vez que não se restringe a conteúdos solicitados em testes, mas envolve a formação humana para a vida cidadã e democrática.

A aprendizagem de todos/as e cada um/a deve ser um critério inegociável tendo em vista a construção da qualidade socialmente referenciada em nossas escolas, o que também significa incluir as múltiplas linguagens e áreas de conhecimento na formação discente.

Na percepção de outro segmento, a qualidade da escola é definida pela ampliação da formação dos/as estudantes para além dos conteúdos obrigatórios:

(...) uma escola de boa qualidade tem a ver com sentimento que os alunos têm de estarem nela, o que não está necessariamente vinculado exclusivamente ao desempenho escolar, ao desempenho acadêmico. Tem a ver com o envolvimento que os estudantes têm com esse lugar, sobre como eles falam sobre a escola, como eles estão ali, como se sentem na escola. (...) Precisa ter, no meu ponto de vista, um olhar individualizado para cada aluno, sem perder de vista, claro, os conteúdos, essa dimensão científica do trabalho, porque é fundamental que tenha esse casamento, digamos assim, essa boa articulação entre a ciência, o ensino e o bem-estar dos estudantes. Muitas vezes isso esbarra em alguns elementos de compreensão sobre a escola, sobre o que é ensinar e aprender, de como os estudantes têm que estar nesse lugar. Isso é atravessado, por exemplo, por questões de comportamento, de disciplina, de resultado que muitas vezes se refere àquilo que é medido, digamos assim, pela nota que o aluno tem, e nem sempre essa dimensão é suficiente para mostrar o que a escola é ou o que o aluno aprendeu. (G1, ENTREVISTA, 2022).

Esse trecho de fala do/a participante da gestão nos revela a tentativa de dizer da aprendizagem por um viés que não se limita às avaliações tradicionais. O cruzamento do trecho apresentado com o PPP nos conduz ao item DDHs, definido como “elementos substanciais que compõem a formação efetiva do(a) aprendiz no contexto escolar” (ESEBA, 2019a, p. 16).

Esses elementos indispensáveis⁴⁴ à formação dos/as estudantes da escola aparecem na fala da equipe gestora. Em nossa leitura, a reflexão desenvolvida pela/o participante está nutrida dos objetivos do Campo Afetivo/Emocional que se refere à relação do/a estudante com a escola e tem como objetivos:

- a) identificar, nomear, expressar seus sentimentos, ideias, desejos, motivações e emoções na cultura e com a cultura, refletindo sobre as consequências dessas manifestações no grupo em que está inserido;
- b) estabelecer, nas diversas interações oportunizadas no espaço escolar (com pares, professores, família ou outros sujeitos sociais), vivências de respeito mútuo com resolução de conflitos por meio de diálogos;
- c) apresentar-se perante a comunidade de forma segura, reconhecendo-se pertencente e participe de um grupo. (ESEBA, 2019a, p. 20).

A leitura articulada entre documentos e trocas discursivas nos provoca a afirmar que, na percepção apresentada no encontro com a gestão, a avaliação das aprendizagens em uma escola com qualidade socialmente referenciada deve contemplar aspectos vinculados às dimensões subjetivas e intersubjetivas que fazem parte do desenvolvimento afetivo/emocional, como a formação de vínculos, sentimento de pertença e resolução de conflitos sem uso da violência.

Em nossa análise, não temos a intenção dirimir os conflitos existentes relacionados ao bem-estar discente e/ou à aprendizagem de conteúdos curriculares, mas evidenciar indícios de como a escola se relaciona com o projeto adotado tendo em vista que o PPP demonstra o acordo coletivo sobre os patamares qualitativos em que se deve desenvolver e efetivar a aprendizagem cujas bases também estão presentes na fala da gestão.

Observamos a partir das falas a necessidade em manter um equilíbrio formativo que garanta a aprendizagem de conteúdos vinculados a vida democrática, sendo que nesse processo seja garantido que o espaço escolar se torne um lugar em que os/as estudantes possam compartilhar as culturas infantis e juvenis com segurança e bem-estar.

⁴⁴ Os campos formativos são 1. Campo Ético/Estético. 2. Campo Afetivo/Emocional. 3. Campo Epistemológico. 4. Campo Político/Dialógico. Estes foram devidamente apresentados na Seção 3, por isso não os retomaremos novamente.

Outra docente, ao tratar da qualidade, elenca pontos que considera relevantes para desenvolver processos educativos mais vinculados com a vida dos/as estudantes:

(...) precisa ter princípios e objetivos muito claros e ações que fazem jus ao desenvolvimento desses princípios e desses objetivos, e isso só é possível por meio de um trabalho muito integrado entre todos e todas, estudantes, comunidade em geral, professores, gestão (...) O sucesso escolar, assim, lógico que é um termo ruim essa coisa do sucesso escolar, mas seria isso, **um lugar onde as crianças de fato aprendam, se desenvolvam e consigam fazer essas articulações de saberes e fazer uso disso na própria vida.** (D6, GRUPO FOCAL, 2022).

As ponderações feitas pela/o docente “D6” relacionam a necessidade de a aprendizagem estudantil estar alicerçada em um processo em que todos/as sejam responsáveis, pois parte do envolvimento de toda comunidade escolar, na defesa de um processo formativo que se constrói em rede, e não apartado da vida em sociedade.

Nesse sentido, compreendemos que em sua reflexão o/a participante apresenta uma perspectiva de aprendizagem em que articula os objetivos e princípios formativos tendo em vista a participação da comunidade na aprendizagem, pois mesmo que essa aprendizagem se constitua individualmente para cada aprendiz, ela também parte do processo coletivo.

A articulação entre escola e comunidade interna e externa não é uma tarefa fácil. No subitem anterior verificamos que a participação é um desafio que envolve não só a presença na escola, mas a negociação e o envolvimento nas tomadas de decisão, tarefa a ser realizada por todos os segmentos da escola.

Contudo, a divisão social do trabalho conforme a lógica capitalista segue direção contrária da qualidade socialmente referenciada. São implementadas medidas para divisão do trabalho, levando a escola à fragmentação e homogeneização curricular, processo este que expropria docentes e discentes de construírem uma relação horizontal, pois alicerça-se hierarquização e desmobilização do coletivo. As atividades avaliativas possuem caráter classificatório em que qualidade se converte em alto desempenho em avaliações standardizadas cujos conhecimentos são fragmentados e desvinculados da vida democrática (FREITAS, 2016).

Destacamos esse aspecto pois consideramos que essa percepção da qualidade e da aprendizagem tem se difundido e faz parte do senso comum. Em outra direção, se situa a aprendizagem e a qualidade apresentada no trecho de fala destacado pelo segmento docente e

gestão, cuja perspectiva se fundamenta na humanização do processo educativo. Nessa linha de pensamento, compartilhamos a reflexão de outro/a participante do segmento docente:

(...) uma escola para mim de qualidade, não está restrita ao conteúdo, ela está muito além desse trabalho com o conteúdo. E quando falo formação política, formação de vida, de transformação de vida, eu estou falando desse além do conteúdo que não são muitas vezes quantificados, mensurados nas avaliações de larga escala. (D3, GRUPO FOCAL, 2022).

Ensinar para além dos conteúdos curriculares é assumido como indicador de qualidade. Essa questão também é incluída no PPP da escola que, ao tratar do currículo, assim discorre:

O currículo deve possibilitar apropriação do conhecimento, pautando-se no ideal de educação humanitária que valorize não apenas a transmissão de conteúdo científico técnico-formal, mas a produção do conhecimento e a formação de sujeitos-cidadãos, preocupados em construir uma sociedade democrática, por meio de escolhas e ações autônomas e conscientes. (ESEBA, 2019a, p. 10).

Uma formação ampliada prevê processos que valorizem a produção e comunicação de conhecimentos, desse modo a aprendizagem não contempla somente práticas de transmissão, ao contrário estudantes e docentes aprendem uns com os/as outros/as estabelecendo uma relação horizontal, pois nessa perspectiva estudantes são participantes e não espectadores/as (FREIRE, 1987; NOVAIS, 2002).

Ao nos deter sobre o conteúdo do enunciado, identificamos no trecho de fala do/a docente “D3” a presença de elementos que dialogam com uma educação humanitária cuja aprendizagem não se restringe à mensuração proposta em testes. Visualizamos nesse trecho a preocupação com uma formação que garanta a presença de aspectos subjetivos vinculados às emoções e à motivação, indicadores que indicam a vinculação desta fala com as de outros/as profissionais e com o PPP da escola.

De modo geral, compreendemos a partir dos dados construídos que a escola compartilha um núcleo que reúne indicadores sobre a qualidade da escola, quais sejam: ser uma escola pública, gratuita, federal, laica e com profissionais com carreira estruturada e qualificação adequada.

Esses indicadores se estruturam na relação com outros que lhes dão sustentação, como formação docente, condições de trabalho, valorização dos/as profissionais, participação

coletiva e estrutura pedagógica e física. A consensualidade é visualizada na triangulação entre os instrumentos – questionários, entrevista e GF.

A análise também indicou a presença de elementos periféricos que possuem menor frequência de compartilhamento. A exemplo citamos questões mencionadas individualmente por membros dos segmentos das famílias, como a analogia entre escola e empresa, conteúdos que desenvolvam habilidades e competências cuja base se assenta na formação para o mercado de trabalho, empreendedorismo e ensino autodirigido.

Esses são indicadores que foram citados uma vez por dois participantes e, apesar da presença tímida, consideramos que estes são elementos que estão anunciados e merecem atenção, não só por se relacionar com princípios neoliberais com os quais nos opomos, mas também por se opor aos princípios adotados no PPP da escola participante.

5 AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA PARA O CAp

Desde muito cedo, testes, provas, exames marcam os ritmos e os ritos de passagem do calendário escolar, como se fizessem parte da essência mesma das aprendizagens e das formações, como se a qualidade da formação de um aluno coincidissem com os resultados que alcança nesses instrumentos de verificação. Na realidade, a avaliação nem sempre é aplicada com função pedagógica, formativa e, portanto, de emancipação pessoal e social. Muito comumente, ela tem exercido funções de controle, seleção social, restrições à autonomia. O fenômeno da avaliação tem sentidos muito mais amplos e complexos que aqueles que as noções escolares mais singelas e o senso comum transmitem de geração a geração. (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 707).

Como afirma Dias Sobrinho, as avaliações fazem parte do cotidiano escolar e são diversas; de modo geral encontramos práticas de avaliação formal e informal realizadas pelos/as profissionais da educação e aquela de tipo externo, aplicada em larga escala pelo Estado (FREITAS *et al.*, 2014). A avaliação implementada pelo Estado se consolidou na educação brasileira, e este tipo de teste tem sido promovido pelas três esferas administrativas – municipal, estadual e federal.

A AE vivenciada na escola participante é a de nível federal, o Saeb, que atualmente é constituído por um conjunto de avaliações externas em larga escala promovido pelo Inep:

A avaliação em larga escala, do tipo Saeb, é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas. Quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede. No Brasil, ela é predominantemente praticada no nível da federação e dos estados. Criou-se, além deste objetivo, a ilusão de que avaliações de larga escala possam avaliar também a escola e os professores. (FREITAS *et al.*, 2009, p. 47).

O Saeb passou por inúmeras mudanças desde sua criação, mas o objetivo de criar uma cultura avaliativa e obter um diagnóstico da educação básica brasileira manteve-se desde a sua implementação em 1990.

A escola participante faz parte das unidades avaliadas nacionalmente, conforme expresso na Portaria nº 959/2013, Art. 5º, além de ter sua “qualidade e eficiência aferidas pelos indicadores oficiais do Ministério da Educação – MEC” (BRASIL, 2013, p. 9), as universidades

que abrigam os colégios devem, conforme já apresentado, garantir a participação dos/as estudantes nas avaliações do sistema de avaliação da educação nacional.

As avaliações em larga escala adquiriram normatividade legal obrigatória vinculada às diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos colégios. Sabendo desta realidade e balizadas pelas pontuações de Freitas *et al.* (2009), defendemos um uso amostral deste tipo de avaliação na mediação com as outras duas modalidades, a avaliação das e para as aprendizagens e a avaliação institucional.

Nos apropriar das avaliações em larga escala é condição *sine qua non* para influir nas políticas educacionais contemporâneas. Diferentes autores/as destacam que as avaliações externas têm se constituído como mote central para pensar os processos de formação docente, a lotação de recursos e, portanto, o delineamento das políticas públicas educacionais (FREITAS, 2012; BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015). Nas palavras de Bonamino (2012, p. 378), “a avaliação aparece diretamente ligada ao desempenho da gestão pública, à promoção de maior transparência e à criação de mecanismos de responsabilização”.

Salientamos que, para além dos testes em larga escala, a avaliação é um campo de conhecimento decisivo para organização do trabalho pedagógico impactando o processo de ensino e aprendizagem, assim como a convivência entre os diferentes segmentos:

A avaliação educacional na escola deve produzir informações sobre o andamento dos trabalhos da própria escola de modo que, inclusive, facilitem as suas relações internas e as suas relações pedagógicas com a comunidade, propiciando que essa comunidade entenda melhor os sucessos e os insucessos da prática pedagógica. Nesse sentido, a avaliação deve ser o grande elo entre escola e comunidade e muitas críticas desta e dos pais podem ser identificadas e transformadas numa cooperação construtiva. Afinal, nenhuma escola deveria ser considerada boa se ela não tem conexão com a comunidade. A forma de conectar com esse segmento é que varia e a avaliação pode fazer a diferença, pois, seu caráter não é exclusivamente pedagógico, mas, também tem seu lado de natureza social, de suma importância. (SOUZA, 2013, p. 144).

A avaliação pode, nessa perspectiva, colaborar com o desenvolvimento da escola, mas o caráter pedagógico da avaliação deve estar a serviço da natureza social e política eleita por cada instituição. A avaliação voltada para a melhoria da escola deve fornecer os dados necessários para que as tomadas de decisão se orientem na direção das necessidades evidenciadas, ou seja, a avaliação da educação deve estar a serviço das aprendizagens e, enquanto aliada da escola, deve direcionar os saberes e práticas para a cooperação construtiva e não para o controle, responsabilização unilateral e/ou restrição à autonomia.

À luz dessas considerações, retomamos dois questionamentos orientadores da pesquisa junto aos segmentos escolares tendo em vista identificar até que ponto os testes padronizados em larga escala são legitimados por essa comunidade como indicador de qualidade, são eles: 1. Como os testes de âmbito federal destinados a avaliar o ensino fundamental operam sobre a escola?; e 2. O que essas avaliações medem? Ambas as questões colaboram com a apreensão de como processos de avaliação em larga escala são percebidos na instituição.

As influências das avaliações em larga são amplamente discutidas em pesquisas sobre a temática, sendo que já citamos neste estudo como em algumas realidades os testes condicionam rotinas, interferem nos currículos e estabelecem um clima de tensão (FREITAS, 2016; MENDES *et al.*, 2018). Os rebatimentos muitas vezes revelam uma dificuldade em abordar as avaliações externas no âmbito da educação básica.

Ao cruzar os dados do grupo focal com os questionários, no processo metodológico de construção e reconstrução das análises, caminhamos para uma nova síntese cujo conteúdo indica nuances nas percepções de cada segmento.

Nesse viés, as respostas emitidas nos questionários e nas trocas discursivas em articulação aos documentos e referenciais teóricos reúnem um conjunto complexo de temas derivados das avaliações em larga escala que se conectam reciprocamente com as demais unidades temáticas – qualidade da educação e percepção da comunidade escolar sobre o Ideb.

Considerando a presença da AE no cotidiano escolar e a teia de relações evidenciadas a partir dos dados empíricos fornecidos na construção dos dados, destacamos seis itens que, em nossa análise, caracterizam o diálogo com a comunidade, ou seja, compõem indícios de como são percebidas as avaliações, em especial a de larga escala, no lócus investigado:

- Os procedimentos avaliativos são importantes para indicar como ocorrem as aprendizagens;
- As Aes são legitimadas institucionalmente;
- As Aes medem algumas dimensões da qualidade, mas não alcançam a complexidade real das escolas;
- As Aes são homogêneas;
- As Aes possuem pouca influência no cotidiano escolar no CAP participante;
- As Aes possuem grande relevância social e destaque na mídia.

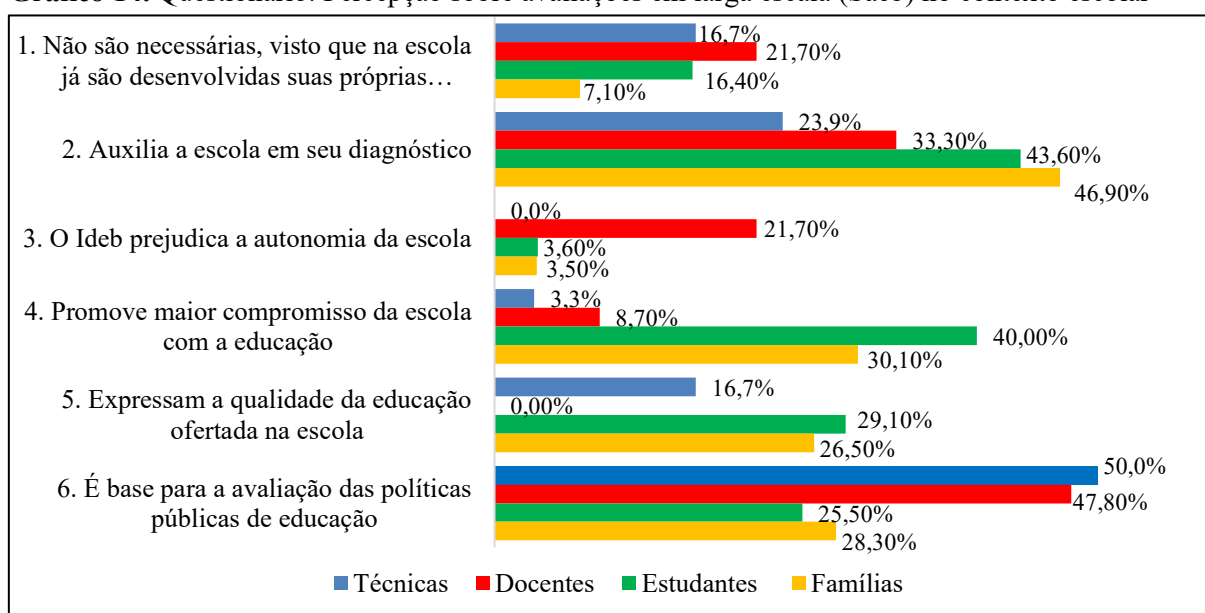
Depreendemos a partir da pesquisa empírica que as avaliações externas, apesar das críticas, são legitimadas pelo coletivo. Grosso modo, há aceitação das Aes, mesmo com ressalvas, como veremos adiante.

5.1 Os limites da apropriação das avaliações em larga escala: fragilidades e possibilidades da política pública no contexto local

Na seção do questionário denominada “Avaliações em larga escala”, os/as participantes manifestaram o modo como percebem e se relacionam com as avaliações em larga escala (Saeb) no contexto escolar, escolhendo uma entre seis opções: 1. Não são necessárias, visto que na escola já são desenvolvidas suas próprias práticas avaliativas; 2. Auxilia a escola em seu diagnóstico; 3. O Ideb prejudica a autonomia da escola; 4. Promove maior compromisso da escola com a educação; 5. Expressam a qualidade da educação ofertada na escola; e 6. É base para a avaliação das políticas públicas de educação.

No Gráfico 14 visualizamos a frequência de marcação para cada opção para quatro segmentos: famílias, estudantes, docentes e técnicas. A numeração na lateral esquerda – de 1 a 6 – trata das respostas dos segmentos a respeito dos seis itens apresentados no parágrafo anterior:

Gráfico 14. Questionário. Percepção sobre avaliações em larga escala (Saeb) no contexto escolar



Fonte: Organizado pela pesquisadora.

No preenchimento dessa questão o/a participante poderia realizar a marcação de mais de uma opção. A análise das respostas indicou a prevalência de duas percepções sobre a presença das avaliações em larga escala (Saeb) no contexto escolar. A opção assinalada com maior frequência e compartilhada entre os segmentos foi a número 6. É base para a avaliação das políticas públicas de educação, seguida da opção e 2. Auxilia a escola em seu diagnóstico. Os dois itens exprimem um quantitativo mais expressivo de marcação entre os segmentos designando aquilo que é compartilhado; notamos aqui a centralidade de alguns elementos em relação a outros, assim como ocorreu na temática Qualidade da educação.

Há prevalência na percepção dos/as participantes de que as avaliações em larga escala são base para as políticas públicas de educação e que podem auxiliar a escola em seu diagnóstico. Os dois aspectos abordam potencialidades das Aes junto das unidades escolares.

Merecem atenção esses aspectos, pois segundo as orientações legais e pesquisas na área, são justamente estes os objetivos da AE, sendo assim seu uso poderia influir na melhoria educacional de forma mais ampla, via políticas públicas, e de modo mais local, mediante a apropriação dos resultados pelas escolas, tendo em vista a partir deste diagnóstico desenvolver ações que transformem a realidade. Contudo, as Aes nem sempre são utilizadas “com função pedagógica, formativa e, portanto, de emancipação pessoal e social” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 707).

Compreendemos que cada escola deveria, de posse dos dados da instituição, realizar uma análise crítica e traçar um plano de ação para melhoria dos aspectos que apresentassem fragilidades, contudo a identificação dos aspectos a serem melhorados não pode se restringir aos dados provenientes das provas, estes deveriam ser debatidos à luz das outras avaliações desenvolvidas pela escola, a avaliação das e para as aprendizagens e a avaliação institucional (FREITAS *et al.*, 2009).

Destacamos também que, na nossa perspectiva, a leitura crítica dos dados não se dá no espontaneísmo, as unidades precisam de condições concretas para tal empreendimento, como a composição de quadros com qualificação para interpretação dos dados e do contexto local, além da possibilidade de se construir análises condizentes com sua realidade precisa da devida sustentação.

Como vimos, a escola participante possui quadro profissional qualificado e com carreira com condições de DE para desenvolvimento do trabalho educativo, contudo não identificamos um processo institucional de leitura crítica das avaliações externas e internas da unidade. Sendo

assim, verificamos que a ausência da avaliação institucional retira a possibilidade de a escola avançar na análise de seus resultados.

Queremos argumentar, nesse sentido, que a tarefa de apropriação dos dados para melhoria da escola é complexa, quando voltada para formação na perspectiva formativa impõe a articulação entre a participação nas Aes ao projeto pedagógico da escola, o que não é simples ou fácil, ao contrário:

Nossa opinião é que a avaliação de sistema é um instrumento importante para monitoração das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídio, à escola para que, dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa consumir estes dados, validá-los e encontrar formas de melhoria. A avaliação institucional fará a mediação e dará, então, subsídios para a avaliação de sala de aula, conduzida pelo professor. Entretanto, sem se criar este mecanismo de mediação, o simples envio ou disponibilização de dados em um site não terá um mecanismo seguro de reflexão sobre os mesmos. Os dados podem até ter legitimidade técnica, mas lhes faltará legitimidade política. **Os três níveis de avaliação (sistema, escola e sala de aula) devem estar trabalhando articuladamente e segundo suas áreas de abrangência.** (FREITAS *et al.*, 2009, p. 65-66, grifo nosso).

Posto que a avaliação institucional é balizada pelo PPP, e que este documento é dinâmico e deve ser constantemente revisitado para que a escola não se perca na imediatividade cotidiana, consideramos primordial que a leitura das Aes se desenvolva articulada à avaliação institucional.

Apoiadas nos dados apresentados e nas afirmações tecidas, ponderamos ser necessário um mergulho mais aprofundado nos demais dados empíricos para corroborar ou não com as sínteses elaboradas até aqui.

Ao observarmos a frequência de marcação nas demais opções sobre a influência das avaliações em larga escala (Saeb) no contexto escolar, verificamos um distanciamento na ocorrência de respostas compartilhadas entre os segmentos.

As opções que mostram convergência entre os/as participantes são: 6. É base para a avaliação das políticas públicas de educação e 2. Auxilia a escola em seu diagnóstico. Entretanto, nos demais itens a convergência não se sustenta, ou seja, as respostas envolvendo os outros quatro itens – 1. Não são necessárias, visto que na escola já são desenvolvidas suas próprias práticas avaliativas; 3. O Ideb prejudica a autonomia da escola; 4. Promove maior compromisso da escola com a educação; e 5. Expressam a qualidade da educação ofertada na escola – não manifestam consensualidade.

Na opção de que as AE “1. Não são necessárias, visto que na escola já são desenvolvidas suas próprias práticas avaliativas”, a maior frequência se concentra em três grupos, docentes (21,7%), técnicas (16,7%) e estudantes (16,4%), sendo que nas famílias este item apresenta menor expressividade (7,1%). A percepção de que as Aes são desnecessárias é mais recorrente no grupo docente, e menos frequente entre os/as familiares.

Sobre a necessidade das avaliações externas no contexto escolar fazemos aqui a defesa da necessidade da avaliação das redes para subsidiar a formulação das políticas públicas para a educação. Nosso entendimento é de que as avaliações são importantes para a gestão da educação pública, contudo ponderamos que as respostas indicando que elas são desnecessárias se devam a visão corrente de que as Aes pouco têm contribuído com as escolas, fato que se deve à ausência de leitura crítica no processo de avaliação institucional, assim como o fomento da concorrência entre escolas, resultado de uma política de responsabilização unilateral.

Desse modo, ao nosso ver a percepção dos segmentos é prejudicada em função do uso que se tem feito dessa política. Consideramos, nessa direção, que é necessário fortalecer a avaliação institucional, assim como adotar a avaliação em larga escala amostral, pois como já assinalado por Freitas (2016), o modelo amostral é suficiente para fornecer dados necessários a gestão da educação e colaborar, por exemplo, com a redução da competição gerada pela exposição individual das escolas em rankings.

Ao nos deter sobre a recorrência de marcação nas opções 3. O Ideb prejudica a autonomia da escola e 5. Expressam a qualidade da educação ofertada na escola, constatamos que a discrepância na percepção sobre influência das Aes no contexto escolar se amplia entre os segmentos.

A observação destes itens no Gráfico 14 apresenta um impacto visual em função de dois segmentos não indicarem nenhuma frequência de resposta nos itens 3 e 5, essa ausência nos provoca e merece atenção.

Docentes não emitiram resposta no item 5. Expressam a qualidade da educação ofertada na escola e técnicas-administrativas não apresentaram marcação na opção 3. O Ideb prejudica a autonomia da escola. Ou seja, para docentes as avaliações não conseguem expressar a qualidade da escola, são insuficientes para essa finalidade.

A resposta do segmento docente se opõe as respostas dos outros segmentos. Famílias (26,5%), estudantes (29,1%) e técnicas-administrativas (16,7%) consideram que as avaliações e seus resultados expressam a qualidade da escola.

Percebemos que a frequência de marcação entre os três segmentos não equivale à visão da maioria dos/as participantes de cada segmento, entretanto demonstra que para uma parcela da comunidade há uma correspondência entre a qualidade e as avaliações. Nessa direção, o grupo docente apresenta uma leitura isolada dessa questão, considerando o posicionamento dos demais segmentos participantes.

Sobre o item 3. O Ideb prejudica a autonomia da escola, as técnicas-administrativas indicam que o Ideb não interfere na autonomia da escola, percepção não compartilhada consensualmente pelo segmento docente, pois 21,7% dos/as docentes consideraram que o Ideb prejudica sim a unidade.

Para a maior parte dos segmentos as Aes colaboram com a qualidade da educação ofertada na escola, somente docentes não assinalaram esta opção. De modo geral, o Ideb é considerado prejudicial por parte do grupo docente, enquanto nos demais segmentos essa percepção é mínima.

A resposta dos/as docentes participantes se alinha à percepção de professores/as escutados/as em outras investigações sobre a temática. Nas teses e dissertações inseridas no Banco da Capes sobre avaliação em larga escala que foram analisadas em nossa pesquisa os/as pesquisadores verificaram que os efeitos deletérios dessa política de avaliação recaem especialmente sobre o magistério; ou seja, há uma responsabilização unilateral dos/as docentes (RICHTER, 2015; MENEGÃO, 2015).

Gestões e docentes reconhecem a legitimação institucional das AEs, contudo problematizam a reflexão apresentando críticas a respeito do modo como tem ocorrido a apropriação delas na educação brasileira. Para nós, a indicação no questionário pelo/as docentes de que avaliações em larga escala e seus resultados não expressam a qualidade e que limitam a autonomia da escola estão ancoradas na vivência local, assim como na leitura que fazem do contexto macro de implementação da política nacional.

Tendo em vista abordar detalhadamente a compreensão da comunidade sobre os aspectos sinalizados, aprofundamos nossa análise a partir da triangulação dos dados obtidos nos questionários, entrevistas e grupos focais. A leitura cruzada dos dados corrobora com a problematização da temática, inferindo que a percepção de oposição entre os segmentos sobre as Aes não pode ser tão imediatamente definida.

Considerando o mergulho proposto, retomamos as questões fomentadora das discussões nas entrevistas e grupos focais, são elas: qual a importância dos testes de larga escala para a

melhoria da qualidade de sua escola? Essas avaliações conseguem medir a qualidade? Como esses testes influenciam a rotina de sua escola? O que essas avaliações medem de fato? O que acontece com os resultados dessa escola? Como eles ajudam a escola? Como a escola utiliza essas avaliações?

A mediação do diálogo sobre as questões destacadas resultou em uma abordagem ampla das Aes. Tomando como referência os questionários, pontuamos que o conjunto de elementos consensuais condensa elementos reduzidos, quando comparados com aqueles que não são consensuados. As trocas discursivas aglutinam elementos que nos ajudam a esclarecer se as aproximações e distanciamentos que se mantêm ou se apresentam elementos novos, que até então não haviam sido identificados.

Nos grupos focais e entrevistas os segmentos dos/as profissionais da escola – gestão, técnicas e docentes – destacaram o peso social das avaliações em larga escala. Fica evidente a aproximação na percepção do segmento da gestão e dos/as docentes, fato que pode ser compreendido pela via da categoria, uma vez que o segmento da gestão é composto por profissionais oriundos/as do quadro docente.

Segundo a gestão, a expectativa sobre a participação e a pressão sobre resultados é mais exógena do que endógena. A cidade, assim como outras regiões do país, expõe os resultados obtidos – tema que será tratado na unidade temática sobre os resultados da escola – nos meios de comunicação e esses dados ressoam nos diversos espaços sociais:

A escola, claro, tem atenção para esses testes externos. É uma discussão que acontece no sentido de estar atento, porque institucionalmente a escola é avaliada a partir desses índices e isso tem uma legitimação institucional. Tem uma influência essa dimensão pública da escola e também desses rankings da escola básica de um modo mais amplo. Sempre tem uma expectativa externa sobre o resultado, sobre como a escola está classificada. As famílias historicamente têm observado esses índices e muitas vezes a comunidade interna entende assim, que estamos bem ou não estamos. Uma percepção de como estamos a partir da meta projetada. Enfim, nos últimos tempos temos passado por essa instabilidade governamental, até na mudança das proposições em educação no contexto de pandemia (...). Existe uma preocupação naqueles anos de ensino onde esses momentos são avaliados, especialmente para onde essas avaliações externas estão direcionadas. Acredito que não conseguimos em uma avaliação do trabalho, de tratar do que acontece na instituição a partir dessas avaliações de larga escala. O contexto do trabalho vai para além desse formato de avaliação, até mesmo pensando nessa proposição de uma escola que também se propõe na construção de autonomia, na constituição de sujeitos no trabalho com as diferenças. Há muitas questões outras que esse tipo de avaliação não consegue dar conta de sistematizar e de projetar enquanto valor específico ou numérico. No entanto,

olhar para isso é importante, é um momento de confrontar a perspectiva pela qual se avalia, como se avalia, o que está sendo colocado, que currículo é esse que está sendo provocado enquanto propósito de avaliar em como que a escola constrói seu currículo. Entendemos que o movimento não é de correr atrás de avaliação externa, mas entender o que a avaliação externa está propondo e o que a escola também pode propor. Precisamos entender esse dinamismo, mas essas avaliações acabam sendo um marco importante para as políticas educacionais, isso não tem como não olhar. Ela classifica, deixa público. A classificação se torna pública e muitas vezes essa é a dimensão externa que se tem sobre a instituição, mesmo que eu acredite que a avaliação externa em si não dê conta de entender o contexto educacional, da nossa escola. (G2, ENTREVISTA, 2022).

A pressão sobre a escola tendo em vista a elevação dos resultados a fim de alcançar e/ou superar as metas projetadas é abordada por membro da equipe gestora. No encontro com o segmento gestor observamos que esse movimento de cobrança se faz presente, especialmente por parte do segmento das famílias e também da comunidade externa, entretanto a reflexão realizada destaca que essa preocupação não se reverbera com muita força no dia a dia da escola, ou seja, as avaliações em larga escala não determinam os saberes e práticas no contexto da escola participante.

Há um reconhecimento da legitimação institucional dos testes e da mobilização que os resultados geram e na conseqüente incidência destes na percepção da comunidade externa sobre a escola. Contudo, ao contrário de muitas realidades afirmadas em pesquisas (JESUS, 2014; SOUZA, 2014; MENEGÃO, 2015), percebemos que a gestão não absorve e replica discursos gerenciais para defesa das avaliações.

Nesse viés, para a equipe gestora as avaliações devem ser encaradas como um retrato parcial da realidade, uma vez que não alcançam a complexidade do trabalho desenvolvido e muito menos as condições históricas sociais e econômicas pelas quais a educação pública brasileira passa. Compartilhamos da compreensão de que todo procedimento avaliativo é parcial, desse modo nenhum será capaz de alcançar com exatidão a aprendizagem dos/as estudantes. Dada a amplitude das práticas e saberes educativos e cientes das múltiplas formas e ritmos de aprendizagem, devemos utilizar vários procedimentos ou mesmo diferentes modalidades da avaliação.

Além disso, é preciso, segundo o grupo gestor, confrontar a perspectiva de avaliação a partir do projeto pedagógico da escola. Nosso entendimento é de que a adoção dos testes padronizados deveria se dar na inversão do que ocorre atualmente, ou seja, os projetos pedagógicos é que seriam orientadores das avaliações internas e externas, mas conforme

apresentado na segunda seção, as avaliações em larga escala têm influído na orientação não só das avaliações internas, mas de outros componentes pedagógicos (RICHTER, 2015; FREITAS, 2016; PASINI, 2016).

Dessa forma, como sinalizado no excerto, os objetivos para uma formação ampliada que prioriza a autonomia e valoriza a diversidade se desenvolve por meio procedimentos avaliativos das e para as aprendizagens, não se limitando, portanto, a processos avaliativos concorrenciais que homogeneízam e hierarquizam conhecimentos, sujeitos e instituições.

Para os segmentos participantes, um conjunto de elementos representa as limitações das Aes. Essa constatação engendra movimentos de desconfiança e rejeição assim manifestada na fala três participantes:

Nem sei se eu quero falar, porque para mim não faz o menor sentido discutir essa avaliação na escola depois que ela acontece (...) na minha opinião o objetivo é padronizar, desconsidera aquilo que é cada região, traz propostas de políticas públicas que vão na contramão de tudo que acreditamos, estou falando da alfabetização, mas como o falado na área de História, também não bate o currículo das provas com o currículo que é trabalhado na escola. Eu fico me perguntando, por que eu tenho que discutir essa avaliação, ela é um calo no meu calcanhar, não vejo muito sentido não. (D2, GRUPO FOCAL, 2022).

Eu acho que as avaliações são importantes, porque aí os professores vão ficar sabendo do desempenho dos alunos, como eles estão. (...) Eu lembro que quando a gente chegava, os profissionais ficavam lá na sala. (...) Ficava meio nervosa. (...) Eu conseguia fazer a prova tranquilo, mas quando eu vejo o profissional que aplica a prova, dá uma ansiedade, mas depois passa. (E5, GRUPO FOCAL, 2022).

Sinceramente eu não gosto dessas avaliações, acho que não mede muita coisa. É igual prova, tem umas provas que às vezes as crianças ficam nervosas, assim como nós adultos, dependendo da prova, ficamos nervosos. Eu não sou a favor. (F4, GRUPO FOCAL, 2022).

A desconfiança e a tensão sobre as avaliações são motivadas por diferentes elementos, envolvem desde a crítica sobre a condução das políticas públicas em educação até as marcas que esta deixou e ainda deixa na vida escolar dos sujeitos. Nessa direção, torna-se necessário retomar aspectos mencionados nas trocas discursivas que se referem à situacionalidade da avaliação nas políticas públicas e na vivência das pessoas que estão produzindo suas vidas nas escolas.

A descrença e/ou desconfiança sobre as Aes advém da reflexão sobre base em que se ancora tais políticas. No excerto docente, por exemplo, é nítido o descompasso entre as práticas adotadas na escola e as avaliações em larga escala. A compreensão é de que o hiato estabelecido – realidade escolar e testes padronizados – descridibiliza a adoção dos testes como medida pública para influir na melhoria da educação.

As dificuldades em identificar ganhos na realidade educativa a partir dos testes padronizados são observadas por famílias e docentes. As famílias abordam os efeitos emocionais sobre estudantes, para isso retomam a própria trajetória escolar a fim de afirmarem que os efeitos são mais danosos do que positivos.

Mesmo que a insuficiência de elementos concretos impacte o engajamento da comunidade na apropriação destas avaliações, sabemos que se criou uma aderência social aos testes a partir de discurso de cientificidade baseado na própria dificuldade da comunidade escolar em ler e interpretar os dados provenientes das Aes (FREITAS, 2018).

Essa narrativa é a materialização da adoção de um projeto que procura inculcar a ideia de neutralidade científica, entretanto a base ideológica que sustenta os testes e que está impregnada nas políticas públicas está a favor de um tipo de específico de racionalidade, a racionalidade técnica, que, por ser elitista, retira da população sua capacidade de compreensão e enfrentamento. Assim, em um processo dinâmico e apropriando-se de argumentos de melhoria, mantém-se o status quo necessário à maximização econômica de determinados grupos:

O Brasil fez a escolha por uma política nacional imediatista de controle e responsabilização verticalizada de suas escolas, professores e alunos como método para aprimorar a qualidade da educação (ver Fernandes, 2011), perdendo a oportunidade de apostar em uma política consistente de responsabilização participativa. A política adotada tem por princípio promover a concorrência entre escolas e entre os profissionais da área, baseada na ideia de que médias mais altas seriam um indicador de bom ensino. Para esta visão empresarial, a concorrência melhora a qualidade dos serviços também no campo educacional (Castro, 2011). As avaliações são importantes balizadoras das políticas públicas, mas são somente o começo da conversa, e, se inseridas em políticas inadequadas, perdem a utilidade que têm e se convertem em algozes da escola pública e do próprio magistério. (FREITAS, 2016, p. 128).

No culto aos resultados, as avaliações são um instrumento eficiente para construção de dados estatísticos em uma engenharia que transforma conhecimento em mercadoria (FREITAS, 2016).

A consolidação do Saeb expressa a legitimação das Aes em território nacional, sendo que elas foram impulsionadas em decorrência do alinhamento à agenda mercadológica internacional, mas também frente ao contexto das produções científicas e movimentos sociais após a Constituição de 1988:

Esse contexto, indicativo do renascimento e da expansão da democracia no país, contou com diferentes mudanças no campo econômico, político, social e cultural. A forte ascensão do discurso da avaliação como panaceia capaz de dar conta dos males da educação foi uma delas. Influenciado por organismos internacionais, ocorre nesse período um alto investimento financeiro e midiático no uso de testes padronizados aplicados em larga escala para verificar a qualidade do ensino, reforçando a crença na capacidade desse instrumento de produzir dados suficientemente seguros para esse fim. (VILLAS BOAS *et al.*, 2022, p. 81).

Nessa conjuntura, a partir da década de 1990, com o objetivo de constituir corpo teórico que desse conta deste cenário, foi desenvolvida uma vasta literatura interessada em compreender os processos avaliativos. As mobilizações se deram tanto na perspectiva democrática progressista tendo em vista a melhoria da escola pública, quanto voltadas para a agenda neoliberal visando a lógica concorrencial de mercado.

Rememorar esse caminho constitutivo da avaliação em larga no Brasil reforça a concepção de que o uso destas no ambiente micro, lócus desta investigação, se desenvolveu na mediação com as relações de produção intra e extraescolares. Observamos ao longo do tempo a materialização de uma política pública nacional pautada nas relações de produção capitalista, de forma que há nesta relação ações que reverberam e influem nos aspectos micro de cada realidade educativa.

As pesquisas sobre as AE no contexto da Educação Básica sustentam a apropriação e a aceitação dessas avaliações em diversas realidades. O modelo adotado se apoia em formas parcelares de *accountability* dentro do paradigma do chamado “Estado-avaliador” (AFONSO, 2013).

As medidas de pressão para produção de resultados dentro das metas projetadas mencionadas com frequência nos trabalhos analisados⁴⁵ são a responsabilização unilateral e a prestação de contas pública por meio da divulgação de rankings. As investigações de Jesus (2014), Souza (2014), Cruz (2014), Menegão (2015), Richter (2015) e Pasini (2016) apontam para os efeitos perversos das avaliações em larga escala em contextos locais, mas não sem resistências:

(...) no contexto da prática, há disputas e movimentos contraditórios, que ora se alinham aos princípios da performatividade e gerencialismo, e ora apresentam movimentos de resistência, que demonstram conexão estreita com o contexto, identificados por meio das atividades desenvolvidas com vistas a melhorias da aprendizagem das crianças. Tais iniciativas demonstram compromisso com os anseios das comunidades, principalmente no que se refere à garantia de acesso e permanência dos alunos na escola e do seu acompanhamento pedagógico. (PASINI, 2016, p. 68).

Pontuamos, a partir da relação que fazemos com esta pesquisa, que as resistências na escola participante se constituem desde o questionamento sobre as avaliações em larga escala, cuja expressão foi apresentada por meio das falas dos/as participantes, assim como nos exemplos apresentados pelos/as profissionais sobre práticas sedimentadas em uma perspectiva mais ampliada da formação humana não direcionada somente para desempenho em testes.

Nessa esteira de pensamento, concluímos que a comunidade de modo geral identifica as Aes no contexto escolar como uma prática de Estado para orientação das políticas públicas, contudo esse movimento não se refere a uma legitimação inocente ou sem ressalvas.

Docentes e gestão reconheceram que as Aes são legitimadas institucionalmente e estudantes apontaram a possibilidade dessas avaliações fornecerem subsídios para repensar as aprendizagens, na mesma medida os segmentos profissionais colocaram em relevo o questionamento sobre as bases em que se operam a elaboração dos testes, enquanto famílias e estudantes também destacaram os impactos emocionais devido à pressão envolvendo a avaliação externa.

Estamos cientes que socialmente se compartilha uma valoração exacerbada de instrumentos e de dados de natureza quantitativa; sabemos também que essa abordagem do dado desvinculado do contexto de produção furta das unidades escolares a possibilidade de agregar na análise de seus resultados as demais dimensões que a compõem.

⁴⁵ Teses e dissertações disponibilizadas no banco de dados da Capes.

Nessa direção, participante do segmento da família coloca em dúvida a eficácia da modelagem adotada, tanto relacionada com a participação de escolas localizadas nas diferentes regiões no nosso país, quanto ao tipo de devolutiva realizada para a comunidade escolar:

Eu acho tão difícil falar dessas avaliações. Entendo que elas poderiam ser instrumentos importantes, caso houvesse uma preocupação em dar essa especificidade de cada local, de dar qualidade para os dados que são levantados, de qualificar esses dados. Que não fosse só os dados pelos dados. O que percebo é que esse tipo de avaliação serve como um instrumento das esferas governamentais, talvez para a promoção de divulgar o que se faz em determinado governo ou em determinada ação de cada governo. Então se constitui como um instrumento de politicagem e pouco se reflete nesse retorno para a escola ou para as redes de educação, dependendo do âmbito em que essa rede está inserida. Eu não sei em que medida há esse retorno para as secretarias, para as superintendências. Eu não sei em que medida há esse retorno mais localizado. Como a colega falou, levantar o dado pelo dado, sem esse retorno, sem essa qualidade do que que foi levantado. Não vejo as avaliações como um instrumento que garanta algum tipo de horizonte possível para a escola, para o ambiente escolar (...). Essa prova que foi realizada agora por último, do Saeb, logo após pandemia. (...) Essa maneira como as provas são conduzidas, eu acho bastante cruel com os alunos, é cruel com as escolas. É ruim para as famílias. Eu nunca tive nenhum tipo de retorno das provas que meu filho fez. Eu nem sei o que foi avaliado. (F3, GRUPO FOCAL, 2022).

Novamente nos deparamos com o questionamento sobre a pertinência deste tipo de avaliação, se o modelo atual de aplicação e divulgação dos resultados alcança cada localidade e se a política em curso considera ou não a complexidade do contexto educativo. Em nossa leitura, observamos que elementos novos aparecem e nos esclarecem sobre como as Aes estão distantes de alguns segmentos, sendo que essa distância inclui, inclusive, os/as estudantes que participam dos testes.

O enviesamento das políticas adotadas em cada governo e a falta de devolutiva sobre os testes, conforme destacado na troca discursiva, imprime a ideia de uma condução vertical do processo em que os/as agentes escolares não são incluídos nas etapas de planejamento, aplicação e tratamento das Aes.

Essa construção gera situações conflitantes: os/as profissionais questionam os testes padronizados face ao ranqueamento, padronização, autonomia escolar, estreitamento curricular; os/as estudantes manifestam a pressão em participar de processos avaliativos, mas afirmam superar esses desafios e realizar as avaliações; já as famílias chamam a atenção para a condução do processo quanto a transparência, comunicação e acolhimento das necessidades dos/as

estudantes. A transparência e a divulgação do processo de elaboração e aplicação das avaliações é uma das premissas do Saeb, que possui diferentes objetivos, dentre os quais citamos:

(...) identificar os problemas do ensino e suas diferenças regionais; oferecer dados e indicadores que possibilitem uma maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos; proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos; desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa; consolidar uma cultura de avaliação nas redes e instituições de ensino. (FERRÃO *et al.*, 2001, p. 112).

A triangulação entre Saeb, fundamentos teóricos e dados empíricos, especialmente se retomarmos o último trecho de fala destaque pela/o participante “F3” das famílias, aponta fragilidades quanto ao alcance das diferenças regionais e à inclusão de fatores que influenciam as avaliações para além dos conhecimentos exigidos nas provas.

Consideramos que compreender como o aprendizado é impactado tomando como base as condições em que são desenvolvidas as ações educativas é um processo importante e pode ser realizado independentemente das avaliações em larga escala. Somente um sistema amplo como o Saeb permite comparabilidade nacional, contudo refutamos a necessidade de provas censitárias.

Nessa direção, também defendemos que a comparabilidade desejada pelo sistema deveria incluir ajustes considerando as especificidades locais, tema muito debatido e utilizado como justificativa para rejeição da política de avaliação, questão evidenciada do trecho destacado anteriormente.

Esse conjunto complexo de elementos nos conduz a ponderar que de fato as avaliações em larga escala não produzem os efeitos desejados e não podem, portanto, serem utilizadas como parâmetro universal e unívoco sobre a qualidade da educação.

Quando a avaliação em larga escala é abordada descolada do projeto educativo, podemos acabar acolhendo e reproduzindo discursos correntes sobre um uso indiscriminado das Aes, que se ancora na desqualificação das escolas públicas de educação básica, na responsabilização unilateral, no estreitamento curricular, dentre outros, ou sermos expropriados da tomada de consciência necessária à transformação da realidade (SORDI; FREITAS, 2013).

Uma perspectiva articulada entre as três modalidades de avaliação – das e para as aprendizagens, institucional e em larga escala – contribuiria com a construção da qualidade

social da escola (FREITAS *et al.*, 2009); dessa forma as avaliações em larga escala teriam um papel mais coerente com as necessidades das diferentes realidades educativas. Pontuamos, nessa direção, que reconhecemos a necessidade das Aes tal como descrito por Chirinéa e Brandão (2015):

A avaliação externa é importante, na medida em que informa escolas e sistemas de ensino sobre uma dada realidade para a tomada de decisões; no entanto, é preciso repensar seu escopo e aliá-la a uma autoavaliação institucional e ao diagnóstico das fragilidades, com a perspectiva de articulação entre as esferas macro, meso e micro do processo de avaliação, e o replanejamento de políticas e ações que efetivamente garantam o direito à educação de qualidade. (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 479).

Informar as escolas e sistemas sobre a realidade da educação nacional poderia promover implicações qualitativas nas escolas, como apontado por Chirinéa e Brandão (2015), caso houvesse uma readequação das Aes.

Tendo em vista as fragilidades das Aes no contexto brasileiro, um/a participante do segmento docente assim pondera:

(...) o papel desses testes, desses exames, seria tentar minimamente traçar algumas séries históricas dos desempenhos dessas escolas, desses espaços, para ajudar a orientar, identificar, enfim, pensar e analisar quais seriam as políticas públicas interessantes para aquela realidade e como poderiam distribuir melhor as verbas, quais são as ações de formação que precisariam, quais são os recursos tecnológicos. Ela poderia contribuir para isso, mas o que a percebemos é diferente, é basicamente o oposto disso. Elas trazem uma ideia de padronização. Nesse esquema da padronização que se reflete na avaliação, acaba voltando para o currículo das escolas, que é um pouco isso do que algumas pessoas já falaram, ela começa a ditar o modo e os conteúdos que vão ser ministrados (...). Acredito que os exames precisam ser repensados, a função, os objetivos e que esses indicadores são parciais, existe um recorte de áreas de conhecimento, existe toda uma questão na aplicação, na forma como é feita. Então são parciais, não é um indicador que consegue medir de fato tantas variáveis que se propõe, mas quando esses índices, esses resultados, esses indicadores, voltam para as escolas, existe sim uma possibilidade de que essa escola analise, compare esses indicadores com o seu Projeto Político Pedagógico. Inclusive conversando, trazendo a nossa experiência, é interessante porque quando a nota estava lá no alto não houve essa preocupação, mas quando a nota abaixou a comunidade e todos os demais começaram a ficar desesperados, o que está acontecendo? Mas seria interessante refletir também quando o indicador estivesse lá no alto. Que também tivesse essa preocupação, de uma análise desses indicadores, comparando com o Projeto Político Pedagógico, revendo a organização curricular, percebendo ali quais são as fragilidades, no que podem avançar,

quais são as potencialidades e se esses indicadores que são apresentados, se a comunidade de fato os reconhece. (D6, GRUPO FOCAL, 2022).

No contexto da escola participante, de acordo com o excerto acima, há uma inclinação em debater as avaliações em larga escala quando o índice da unidade oscila para menos, de forma que essa preocupação com os resultados obtidos provoca consequências na organização escolar. Ao nosso ver, essas consequências ficam mais situadas no âmbito do questionamento e/ou receio do trabalho desenvolvido e não se convertem em análises articuladas dentro do processo de avaliação institucional.

Constatamos, desse modo, que as avaliações em larga escala são abordadas em momentos pontuais e não se desdobram em contribuições posteriores para a escola, ou seja, não atingem os objetivos delimitados pelo Saeb.

Destacamos que dois segmentos de profissionais da escola – gestão e docentes – conseguem perceber com maior consensualidade as implicações do uso limitado que se tem feito deste tipo de avaliação, aspectos como a falta de articulação entre as AEs e os projetos pedagógicos, parcialidade do que é avaliado, tanto na relação do tipo de instrumento quanto nos conteúdos abordados, padronização e hierarquização dos conhecimentos, ranqueamento das escolas, dentre outros.

Esses segmentos – docentes e gestão – partilham o mesmo cargo de ingresso na escola, o magistério, o que para nós sustenta a visão compartilhada sobre aspectos vinculados à educação, já que fazem parte da mesma categoria e, a depender do tempo, podem compor a gestão escolar. Ressaltamos que os demais segmentos também apontaram com profundidade as limitações que identificam nas AEs, todavia nestes grupos a consensualidade foi menor quando comparada às trocas discursivas no encontro com a equipe gestora e docentes.

Na linha de crítica ao Saeb, outro/a docente assevera:

(...) o que me saltou aos olhos é pensar o que de fato essas avaliações medem. Para mim é uma forma de padronização que desconsidera as especificidades de cada região, é uma prova única e isso não é levado em consideração, entra na questão do currículo, que já foi citada. O objetivo é padronizar, encaixotar, então não vejo isso com bons olhos, e para além disso ela justifica ações de políticas públicas educacionais voltadas para todas as escolas e isso nem sempre coaduna com as propostas mais recentes e humanizadas que temos. Estou falando da alfabetização, que é minha área na escola. (...) temos um retrocesso a partir das avaliações, com a volta de propostas assim, descabidas, baseada no método fônico, que me arrepia. Ao acontecer essas avaliações em larga escala ela vem quase que para validar, tem que se fazer algo, então o

MEC vem e valida as ações que ele quer, que ele deseja e que não são nada produtivas. Nada que vá de fato consolidar o ensino, a alfabetização, o processo de aprendizagem. Enfim, é um objetivo muito claro do MEC (...). Então na nossa escola temos essa possibilidade de ir na contramão e rever, aperfeiçoar o nosso currículo, outras escolas, não. A maioria das escolas não. (D2, GRUPO FOCAL, 2022).

O uso dos testes padronizados conduz a uma ideia homogênea sobre os conhecimentos, nas trocas discursivas no GF. A exemplo do trecho de fala destacado acima, docentes indicam como a modelagem das políticas públicas aderem a um discurso que imputa a escola ao desenvolvimento de propostas que muitas vezes não fazem sentido em suas realidades. Essas propostas se ancoram na avaliação do sistema por meio das AEs, situação destacada com relação a alfabetização. A esse respeito, Bajard (2021) contribui nos alertando que:

Por ser a taxa de alfabetização de uma nação fortemente correlata a seu grau de desenvolvimento socioeconômico, a imprensa apresenta regularmente o resultado medíocre obtido pelo País no domínio da escrita nas avaliações nacionais ou internacionais. (...) A Prova Brasil, administrada pelo MEC, efetuada nos 5º e nos 9º anos, corrobora a anterior: 24,84% dos alunos do quinto ano não atingem o terceiro (175 pontos) sobre nove níveis (350 pontos). (BAJARD, 2021, p. 32).

O discurso do fracasso escolar frente aos resultados insatisfatórios colabora para que avaliações justifiquem a si mesmas e as políticas públicas decorrentes delas. Na mesma medida que justificam sua pertinência, também regulam o sistema – os conhecimentos a serem trabalhados, os tempos e ritmos de aprendizagem, a distribuição de recursos, dentre outros:

(...) a política educacional dos reformadores empresariais da educação. Em nome da garantia do “direito de aprender das crianças”, estas elites e seus intelectuais orgânicos atribuíram a si mesmos o direito de padronizar o que ensinar, quando ensinar e como ensinar nas escolas brasileiras. (FREITAS, 2016, p. 129).

O segmento docente, tendo em vista modelagem desenvolvida para atuar sobre as escolas, aponta que na unidade vivencia-se a possibilidade de resistir, “de ir na contramão e rever, aperfeiçoar o nosso currículo (...). A maioria das escolas não” (D2, GRUPO FOCAL, 2022).

Assim, para este segmento na escola não há um alinhamento irrestrito a partir das AEs. Percebemos nessa reflexão o alerta de que se desvirtua o sentido desse tipo de avaliação, sendo

assim precisamos questionar constantemente a serviço de quem está este tipo de política pública (FREITAS, 2016).

Todavia, precisamos adentrar neste campo de disputa e utilizar as AEs a serviço de uma educação humanizadora. Não podemos somente rejeitar as avaliações, já que elas estão situadas no campo de lutas por uma educação que não se dobra docilmente ao capital, pois são instrumento de poder:

O que está em disputa neste momento no Brasil é o controle da escola pública e de seu projeto educativo, bem como a criação de um amplo mercado educacional. A elite empresarial brasileira, com sua tese da concorrência purificadora dos mercados, está disputando mentes e corações das nossas crianças e jovens, o que torna a responsabilidade dos educadores profissionais ainda maior. A disputa passa pelo controle de cada escola, de cada professor e se manifesta em uma estratégia que acumula a experiência internacional das elites na tarefa de adequar a escola às necessidades e às teorias organizativas empresariais. (...) Aqui, portanto, a questão não se refere a uma recusa da avaliação e nem mesmo à recusa da responsabilização em si, mas, sim, à recusa de determinados conceitos e procedimentos de avaliar e responsabilizar, falidos em sua origem, que estão sendo postos em ação para orientar a política educacional brasileira. (FREITAS, 2016, p. 129).

Reconhecendo a falência de processos avaliativos de auditoria, compreendemos, na linha das elaborações de Freitas (2016), que a recusa se refere à base ideológica em que se firma e desenvolve o projeto de educação para o mercado.

Pontuamos, nessa direção, que as AEs não desaparecerão a partir da simples negação das mesmas e que não defendemos a sua eliminação. Compreendemos que podemos e devemos nos apropriar criticamente de seus fundamentos para construir críticas propositivas que colaborem com a ampliação das concepções alinhadas a qualidade social da educação, tendo em vista nesse processo realocar a avaliação no campo formativo e alterar, por conseguinte, as políticas públicas que orientam a educação nacional.

5.2 Os conhecimentos contemplados nas AEs e a formação eleita pela escola

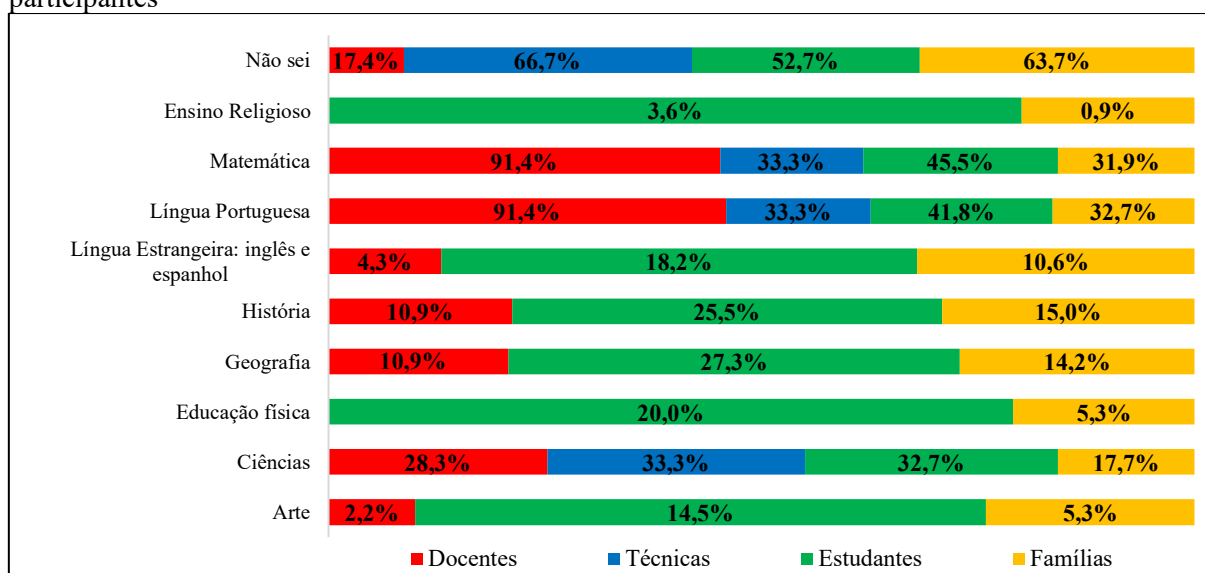
Os conhecimentos eleitos para o currículo da escola consideram uma base formativa mais ampla que aqueles presentes nas avaliações em larga escala. Ao tratar da formação em interface à qualidade, uma participante do segmento das técnica-administrativas discorre: “(...) Eu não sei como transformar isso em palavras, mas essa possibilidade de ter vários espaços,

tem psicologia, brinquedoteca, espaço cultural, trabalhar multiculturalmente, é uma outra coisa que contribui com uma escola de qualidade” (T2, ENTREVISTA, 2022).

A presença de conhecimentos e, portanto, de espaços formativos que não se restringem aos solicitados nas avaliações em larga escala demonstram práticas que não se subordinam a padronização e homogeneização. Afirmamos, nesse sentido, que na realidade pesquisada encontramos indícios de enfrentamento do estreitamento curricular ocasionado pelo alinhamento dos currículos escolares às avaliações externas, situação muito presente em escolas que organizam a ação educativa em função das AEs (FERNANDES, 2009; FREITAS, 2016).

Quando os/as participantes são questionados/as sobre as disciplinas avaliadas nos testes em larga escala, no instrumento questionário, observamos um desconhecimento sobre o conteúdo das questões que compõem os testes:

Gráfico 15. Questionário. Conhecimentos avaliados nos testes padronizados (Saeb) para os/as participantes



Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Chama-nos a atenção que mesmo os segmentos que possuem mais proximidade com a aplicação das provas não conseguem precisar os conhecimentos avaliados. Docentes são o grupo que mais se aproxima da correspondência dos conhecimentos que compõem os testes, sendo que este segmento sinaliza que com maior frequência os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemáticas (91,4%) para cada opção, seguidos de Ciências (28,3%). Já 17,4% afirmam não saberem e, por fim, encontramos os conhecimentos com menor índice de marcação, História e Geografia, com 10,9% em cada disciplina, e Arte (2,2%).

Optamos por tratar do detalhamento sobre o segmento docente pois é este grupo de profissionais que conduz o ensino sobre as diversas áreas de conhecimento na escola, podendo adotar ou não uma organização do trabalho pedagógico a partir das matrizes de referência dos testes.

Os segmentos que mais marcaram a opção “Não sei” são os das técnicas-administrativas, com 66,7%, famílias com 63,7% e estudantes com 52,7%. De modo geral, observamos que Língua Portuguesa e Matemática são as disciplinas que condensam a maior frequência de resposta entre todos os segmentos.

Desse modo, inferimos que, apesar da oscilação na resposta, os/as participantes se inclinam para áreas de conhecimentos que estão presentes nas avaliações em larga escala desde a primeira edição destas no Brasil.

Avançando um pouco mais, percebemos que as trocas discursivas fomentadas pelo questionamento da influência das AEs, tendo em vista colocar em relevo o que se avalia nos testes, contempla a implicação do sistema de avaliação da educação em nível nacional considerando os contextos locais.

Considerando esses aspectos, um/a participante das famílias contribui com a problematização dos dados que, nesse processo, privilegiam indicadores quantitativos em detrimento dos qualitativos:

(...) ao pensar nas avaliações em larga escala fico pensando no Pisa. Uma prova que é feita onde há uma determinação que vem do governo federal, provavelmente do MEC, essa questão toda de uma avaliação muito quantitativa. Preciso ter parâmetros e construir ali tabelas e entender quais foram as metas que foram alcançadas. Então, quando pensamos na primeira pergunta da escola de qualidade, o que é a qualidade dentro desses parâmetros, às vezes tão enrijecidos? Porque se pensamos que a escola é dinâmica, ela também está nos territórios de vida de cada criança. E cada criança vai incorporar esse conhecimento ao seu tempo. Não que ela não vá avançar e que ela não precisa cumprir algumas etapas dentro dos anos de ensino, mas eu penso que isso está entrelaçado entre uma avaliação que seja também qualitativa. Dentro desses programas, que vêm desses parâmetros grandes, que vêm do governo federal, se não há uma avaliação qualitativa que faça também ser necessário a contextualização, porque se formos pensar num Brasil que tem tantas características diferentes dos seus territórios, precisamos entender esse contexto. (...) Fico pensando se esses parâmetros tão quantitativos realmente abarcam o que as crianças apreendem, aprendem, e as territorialidades de cada espaço. (F5, GRUPO FOCAL, 2022).

O excerto apresentado inicia abordando o Pisa – como discutido na segunda seção, esse programa investe em testes para comparabilidade da educação em nível internacional e impulsionou em muitos países a criação de sistemas de avaliação em larga nacionais. O Pisa representa a articulação internacional da educação voltada para o mercado. Nessa lógica, o conhecimento é uma mercadoria com valor substancial para determinar a eficiência dos países e procedimento de avaliação adotado para esse fim são as provas deste programa (OLIVEIRA, 2020).

A Ocde, ancorada na teoria do capital humano⁴⁶, conduz o Pisa. O programa oferece uma lista classificatória de desempenho. A partir dos testes promovidos pelo Pisa, a Ocde visa interferir nas mudanças dos sistemas educacionais em todo mundo; dessa forma, o Pisa se constitui como principal “instrumento de regulação da educação na atualidade” (OLIVEIRA, 2020, p. 79).

A associação entre as avaliações em larga escala e o Pisa na reflexão tecida pelo/a participante “F5” indica como os processos globais estão presentes no contexto micro. Sendo assim, ao nosso ver a comunidade escolar sustenta a argumentação sobre a limitação das avaliações ancorada em condicionantes concretos vinculados à inserção da escola nos tempos atuais, em uma sociedade capitalista e globalizada.

Ao refletir sobre os territórios dos/as estudantes e sobre os tempos de aprendizagem observamos uma preocupação, também compartilhada por nós, referente ao processo de humanização. Respeitar as culturas infantis e juvenis no contexto escolar inclui a garantia de comunicação e produção de conhecimentos que validem a inserção local destes grupos. Desse modo, seria importante um currículo que potencializasse a construção conjunta de objetivos de aprendizagem com estudantes – estamos falando de um processo participativo feito com e não para os/as estudantes.

Mas, como sabemos, a discussão sobre os territórios e os tempos de aprendizagem não é contemplada na composição das avaliações, sendo assim os indicadores qualitativos são pouco ou nada considerados. Nossa ressalva se fundamenta justamente nas alterações promovidas no sistema cuja composição deu mais relevância as provas do que aos questionários contextuais.

⁴⁶ A teoria do capital humano chegou ao Brasil na segunda metade do século XX. A base teórica advém do positivismo e do liberalismo clássico (OLIVEIRA, 2020). Trata-se de uma teoria que “busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou outros indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros.” (FRIGOTTO, 1993, p. 41).

Observamos, desse modo, o esforço constante em promover mudanças na formulação de itens, nas escalas de proficiências e nas disciplinas avaliadas, mas não vemos na mesma medida a inclusão de indicadores qualitativos com o devido tratamento posterior.

Há um descompasso entre melhorar a educação por meio de testes padronizados aplicados em larga escala e a garantia de todos/as serem educados/as com qualidade, ou seja, existe uma ineficiência na política pública de melhoria da escola por meio das AEs, pois: “(...) ao colocarmos os testes padronizados como o foco da escola, transformando a escola em um mundo que gira em torno de testes e pontuações de testes, dia após dia e mês após mês (Koretz, 2017), instalamos essa predisposição à concorrência e à competição” (FREITAS, 2018, p. 114).

Adotar uma política de gestão da educação fazendo uso das avaliações em larga escala nos moldes neoliberais de maximização do controle, concorrência e responsabilização unilateral, produz em muitas realidades escolares a reprodução da disputa pautada nos interesses econômicos.

Esse movimento contribui para que se prevaleça a ideia de que as avaliações são os instrumentos científicos com maior capacidade de apreender a educação desenvolvida nas escolas; o foco deixa de ser as aprendizagens e passa a ser melhorar o rendimento nas avaliações. Nesse viés, Freitas (2018) alerta que:

Seus vereditos são suportados por algoritmos e modelos matemáticos impenetráveis para quem não se especializa neles, fazendo com que se imponham como referência científica para o diagnóstico do estado da educação nacional e convertendo-se em fonte de poder econômico e político. (FREITAS, 2018, p. 85).

Unidades escolares na busca por resultados estruturam as práticas pedagógicas orientados pelos exames, assim os processos de ensino e aprendizagem são diretamente afetados. O enquadramento da escola a partir do que é cobrado nos testes aparta as unidades de uma reflexão autêntica sobre sua proposta pedagógica. Nesse viés, observa-se a padronização de currículos, ritmos e avaliações (FREITAS, 2018).

5.3 A interferência das AEs no trabalho educativo e o processo de ser responsabilizado

Os/as profissionais da escola trataram da influência das AE no exercício profissional. Vimos que docentes destacaram que muitas vezes o trabalho com as avaliações e seus resultados ficam mais detidos no âmbito da equipe gestora ou CPA.

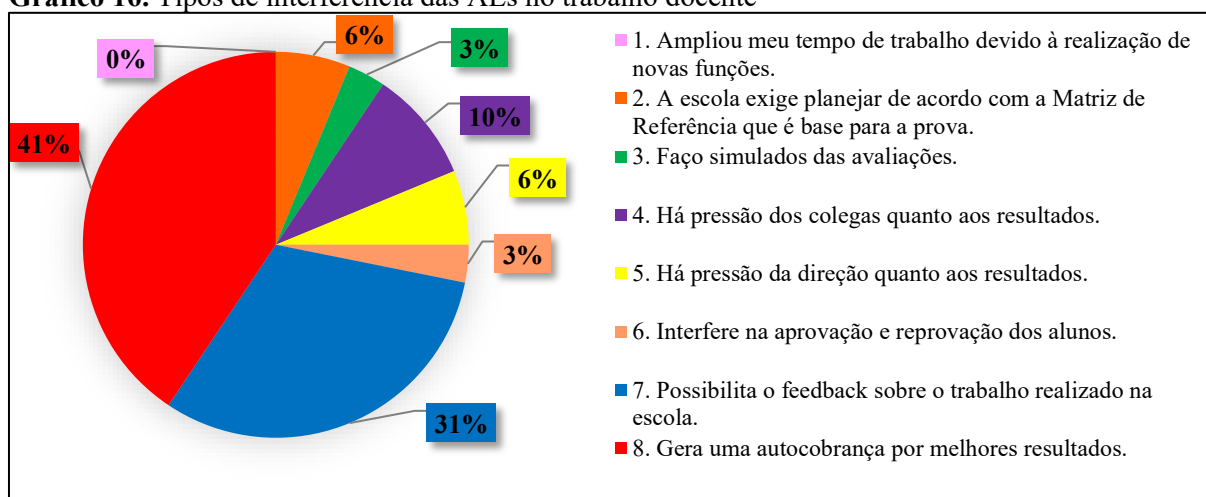
No questionário procuramos constituir elementos para caracterizar se essa interferência perpassa o trabalho técnico ou docente. Quando perguntados/as no questionário se ocorre interferência das avaliações em larga escala, mesmo do Ideb, no trabalho desenvolvido 58,7% de docentes e 83,3% de técnicas afirmaram que não.

Docentes e técnicas sinalizaram identificar a interferência da avaliação em larga escala e do Ideb no trabalho. Abordaremos essa interferência com base nas respostas do segmento docente, pois o outro segmento das técnicas-administrativas, apesar da manifestação inicial de que há interferência no trabalho, não indicou o tipo de intervenção decorrente das AEs e do Ideb em suas funções.

Dos/as 46 docentes participantes, 19 afirmaram vivenciar a interferência das AEs em seu trabalho. Contudo, ao analisar as repostas verificamos que cinco docentes não souberam precisar o que é essa interferência⁴⁷.

Sendo assim, a reflexão sobre a interferência no trabalho docente considerou a emissão de quinze respostas, o que equivale ao total de 6,9% dos/as docentes participantes. Observamos que houve uma inclinação no segmento docente em torno de duas opções:

Gráfico 16. Tipos de interferência das AEs no trabalho docente



Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Os itens “7. Possibilita o feedback sobre o trabalho realizado na escola” e “8. Gera uma autocobrança por melhores resultados” apresentam maior expressividade quanto ao tipo de interferência no trabalho docente.

⁴⁷ Os/as professores/as que não identificam o tipo de interferência no trabalho são docentes em que a etapa ou área do conhecimento não é avaliada nesses testes.

O feedback e a autocobrança por resultados, a nosso ver, são aspectos divergentes. O feedback é entendido nesse trabalho na perspectiva da avaliação formativa, que possui como função primordial melhorar as aprendizagens. Nesse sentido, dialogamos com Fernandes (2009) no sentido de que na avaliação formativa alternativa (AFA⁴⁸) a transparência, comunicação e a interação entre professores/as e estudantes é indispensável. Mediante a comunicação sobre os avanços e dificuldades se ajusta o processo educativo tendo em vista a aprendizagem efetiva de todos/as e cada um/a.

O feedback, nessa direção, é essencialmente formativo:

(...) o feedback é indispensável para que a avaliação integre os processos de ensino e de aprendizagem e, muito particularmente, para que a avaliação assuma sua natureza formativa. De fato, através de um feedback regular e sistematicamente providenciado, os alunos podem começar a desenvolver competências de autoavaliação e de autorregulação de suas aprendizagens durante, e não apenas no final, de um dado período de ensino e aprendizagem. Consequentemente, podem utilizar o feedback como orientação para melhorar ou corrigir o caminho que vinham seguindo. O feedback desempenha um papel crucial na aprendizagem porque, através dele, os alunos são sistematicamente lembrados dos níveis de aprendizagem, ou dos padrões, que é necessário alcançar e ficam cientes dos seus próprios progressos, considerando a comparação com seus desempenhos anteriores ou critérios previamente definidos. (FERNANDES, 2009, p. 99).

O feedback das AEs conduziria a um processo de articulação entre os níveis de aprendizagem com a finalidade de contribuir com a escola. As AEs são realocadas na perspectiva da avaliação adotada na escola e não o inverso; deste modo, os dados provenientes dos testes seriam mais um parâmetro a ser considerado e não um parâmetro unívoco, assume-se nessa direção um tratamento horizontal na pertinência desses testes na escola.

Ao nosso ver, o feedback na perspectiva formativa contribui com a qualidade social da escola, enquanto a autocobrança colabora com a responsabilização unilateral; além disso, “Em larga escala, perpetua a lógica da comparação e da hierarquização e introduz subliminarmente o sentido de responsabilização unilateral culpabilizando determinados atores” (SORDI, 2018, p. 81).

⁴⁸ Segundo Fernandes (2009), a Avaliação Formativa Alternativa (AFA) trata-se de uma avaliação para as aprendizagens, então deve contribuir com o desenvolvimento dos/as estudantes. A AFA é um processo eminentemente pedagógico, integrado ao ensino e à aprendizagem, no qual a regulação das aprendizagens é compartilhada democraticamente entre toda comunidade escolar.

Richter (2015), como já mencionamos, alerta para os perigos decorrentes de práticas de responsabilização unilateral sobre os/as docentes, que muitas vezes se apoiam em processos de avaliação em larga escala:

Sem embargo, a avaliação pode servir à injustiça quando a prestação de contas e a responsabilização são orientadas por princípios meritocráticos, discriminatórios e excludentes, essencialmente quando associada a prêmios e sanções. No Brasil, a associação das condições de trabalho presentes nas escolas e a cobrança em torno das metas dos testes standardizados têm provocado mecanismos de responsabilização e cobrança aos docentes, sem precedentes na história da nossa educação. Nesse processo podem ocorrer injustiças, uma vez que a escola e/ou docentes são responsabilizados por resultados que não dependem apenas de sua incumbência. (RITCHER, 2015, p. 143-144).

A avaliação a serviço do capital gera injustiças, pois a sua organização voltada para resultados que atendam as relações de produção exige a priorização de medidas gerencialistas sob a defesa que estas elevam a eficiência e, portanto, o rendimento.

O engendramento desse processo culmina na responsabilização unilateral, em que a cobrança verticalizada se converte em autocobrança; segundo Richter, Souza e Silva (2015, p. 619) observa-se “o reconhecimento de muitos professores acerca da necessidade da avaliação e sua responsabilidade quanto aos resultados”. Nessa direção, as autoras acrescentam que novas funções vão sendo imputadas aos profissionais, pois docentes se sentem culpados/as e, assim, vão assumindo novas responsabilidades individualmente, a fim de que nesse processo consigam elevar o desempenho dos/as estudantes nas avaliações (RICHTER, SOUZA; SILVA, 2015).

A intensificação do trabalho advinda dessa política de pressão fomenta uma crise no sistema educativo atingindo diretamente o sentido da função docente (SACRISTÁN, 1999). Compartilhamos da ideia de que a essência da ação educativa deve garantir a transformação qualitativa da formação dos/as estudantes com vistas à emancipação. Dito de outro modo, a ação educativa deve estar orientada para o desenvolvimento de processos voltados para o “ser mais” que oportunize acesso e produção de conhecimentos, e não em uma perspectiva bancária em que a prática docente é mecânica e desvinculada da vida (FREIRE, 1987) e a prioridade é desvirtuada para o depósito de informações que se convertam em variáveis de desempenho quantificáveis.

Richter e Silva (2021) alertam para a sutileza da perda de autonomia:

(...) de forma exacerbada ou amena, mais endógena ou exógena, essas avaliações provocam mudanças no trabalho pedagógico das escolas. E, se, do ponto de vista jurídico, a autonomia pedagógica de tais instituições é mantida, na prática, as políticas de avaliação têm afetado o pluralismo pedagógico, com a relativa perda dessas conquistas. Processo esse que tem particularidades de acordo com a realidade das escolas no percurso dos índices externos. (RICHTER; SILVA, 2021, p. 345).

Tratamos como sutileza a intervenção das avaliações na prática docente, entretanto ela oscila, a influência não é como um espelho, pois as medidas de alteração da dinâmica pedagógica vão sendo reproduzidas e enfrentadas de acordo com cada contexto. Grosso modo, transmite-se a ideia de que a pressão sobre escola e seus/suas profissionais trata-se de uma medida necessária para fomentar a motivação e viabilizar a prestação de contas do setor público para a sociedade em geral; ou seja, inculca-se a ideia de que, por meio da exposição, o Estado alcança maior eficiência e transparência.

Salientamos que não somos contra a transparência, somos contra o modo como vem sendo realizado o acompanhamento e as medidas para melhoria da qualidade social da escola. O Estado-avaliador coloca em prática um conjunto e medidas que, como dito por Richter e Silva (2021), apresenta nuances de acordo com realidade das escolas. Além disso, a modelagem da racionalidade neoliberal que orienta as avaliações padronizadas não define apenas a estruturação econômica dos governos, mas também uma norma de vida:

Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. Há quase um terço de século, essa norma de vida rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade, remodela a subjetividade. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

Cientes dos rebatimentos dessa racionalidade na escola, inferimos que a autocobrança por resultados não decorre de um processo de responsabilização participativa, mas se desenvolve e fortalece de acordo com relações de produção capitalista neoliberal.

A base de conhecimentos legitimada pelas necessidades de mercado descola o sentido da avaliação. Para Laval (2019, p. 23), estamos sendo conduzidos/as a uma “liquefação progressiva da ‘instituição’ como forma social caracterizada pela estabilidade e pela autonomia

relativa”, assim, “Presenciamos, no campo da escola, a transmutação progressiva de todos os valores em mero valor econômico”.

Outro tema recorrente nas trocas discursivas trata-se da transparência e comunicação. Como vimos nos dados obtidos e no estudo bibliográfico – que contemplou não só o levantamento científico da pós-graduação, mas considerou diferentes pesquisas para composição do posicionamento teórico aqui adotado –, o diálogo com as escolas segue prejudicado quando tratamos das AEs. Pontuamos que as informações sobre as AEs, mesmo que limitadas a dados de natureza quantitativa, não chegam ao chão da escola.

Ao apresentar esta seção – Avaliações externas –, compartilhamos que dois questionamentos orientaram as discussões relacionadas à temática: 1. Como os testes de âmbito federal destinados a avaliar o ensino fundamental operam sobre a escola? e 2. O que essas avaliações medem?

As discussões até aqui realizadas indicaram indícios da influência dos testes na rotina escolar, como os desconfortos com relação à transparência e comunicação no processo de avaliação externa, assim como questionamentos sobre a validação tendo das avaliações a partir de critérios quantitativos e os efeitos das avaliações sobre os currículos.

Nesse percurso apareceram aspectos relevantes sobre o acesso à informação, tratado no tópico anterior, e os sentimentos que as avaliações provocam nos segmentos escolares as quais nos debruçaremos neste tópico.

A formas de nos relacionar com os componentes educativos é perpassada pelos determinantes materiais e subjetivos, sendo que estes estão intrinsecamente relacionados e se influenciam mutuamente (CURY, 1986). A avaliação externa enquanto instrumento que atua na escola transforma as relações ali existentes; sendo negada ou legitimada, ela se faz presente e interfere, portanto, nesta realidade:

A escola encarna funções sociais que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida (exclusão, submissão por exemplo) e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções mesmo sob o rótulo de contínua e processual. Ainda que se admita que isso ocorre em um processo conflitivo e cheio de contradições e resistências, não se elimina a relação que os processos didáticos e de avaliação mantêm com os objetivos que emanam dessas funções “impostas” socialmente. (FREITAS *et al.*, 2009, p. 18).

Além das influências relacionadas com a rotina, currículo, verbas e formação, as AEs influem sobre os sujeitos, atuam subjetivamente em cada um/a provocando modos singulares e coletivos de conviver elas.

As relações produzidas nos cotidianos apresentam indícios da reprodução das relações de classes mediante responsabilização, estruturas hierárquicas próprias da lógica liberal que são muito debatidas no contexto das políticas educacionais. Mas também engendram o campo subjetivo, gerando sentimento de insegurança, tensão, tranquilidade, incertezas, otimismo, dentre outros:

Controle e produção de sentidos complementam-se, não se excluem. Educação é formação plena e dinâmica, é construção e promoção da autonomia pessoal e pública dos cidadãos e da sociedade. A ser assim, carrega um forte significado ético-político. O sentido ético da avaliação dá conteúdo à afirmação das subjetividades, papel fundamental da educação, que passa pela produção de sentidos dos sujeitos. Então, avaliação e educação, bem como avaliação e autonomia, devem manter entre si uma relação de sinergia. (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 724).

As ações decorrentes da cultura de auditoria investiram poder nas AEs, poder que, segundo a racionalidade técnica⁴⁹, seria capaz de regular a eficiência educacional, mas que ao nosso ver distanciam a comunidade, criando rachaduras e não sinergia.

A inserção massiva e mecanismos de controle e responsabilização colocam, muitas vezes, os segmentos em situação de rivalidade. Participante do segmento das famílias aponta que:

O que eu considero é que essa prova avalia o professor da escola, não avalia minha filha. Mas consequentemente, minha filha está recebendo o que o professor está passando. (...) Eu pesquiso isso para saber a média da escola. Então, se os outros alunos não estão alcançando uma média, quer dizer que não é uma escola que está passando por algo bom. (F2, GRUPO FOCAL, 2022, grifo nosso).

⁴⁹ A racionalidade técnica constitui-se como um sistema que, para além de organizar e estruturar os projetos dos Estados, também normatiza as subjetividades dos sujeitos, produzindo, dessa forma, um modo particular de relacionamento social, baseado no individualismo e na concorrência (DARDOT; LAVAL, 2016). A racionalidade técnica ancora-se na base ideológica neoliberal que, de acordo com Dardot e Laval (2016, p. 17), é a “razão do capitalismo contemporâneo” em que “essa ‘nova razão do mundo’ torna-se normativa de que o modus vivendi seja o da competição. O próprio indivíduo acaba por se comportar como se fora uma empresa, uma empresa de si próprio” (CURY, 2017, p. 21).

A responsabilização de um segmento pelos demais tem sido recorrente na educação, sendo que por muito tempo observamos que essa responsabilização ficava centrada em dois grupos: professores/as ou estudantes. Contudo, como já abordado, a unilateralidade da responsabilização da educação tende a fragilizar e dificultar ainda mais o direito a uma educação com qualidade social:

Um projeto alternativo de avaliação da qualidade da escola pública precisa explicitar além de seu *modus operandi* (princípios e processos) os resultados que postula alcançar. A sorte desse formato avaliativo está posta nas mãos dos atores sociais que nele se envolvem e que se sentem comprometidos pelos pressupostos que o regem e que falam na direção de concepções de educação mais abrangentes. (...) A responsabilização participativa requer que se explicita para onde olha a escola, o que a faz caminhar corajosamente e o que pretende realizar em determinada linha de tempo, superando os entraves que atrapalham o desenvolvimento de seu projeto. Dessa forma, quando se pensa em responsabilização participativa, todos os atores da escola/rede são convocados para que participem na definição das metas e, conseqüentemente, aceitem o controle social sobre as práticas que realizam ou que deixam de realizar, *prestando contas disso ao coletivo* novamente. (SORDI; FREITAS, 2013, p. 13, grifo dos autores).

Nessa perspectiva, admite-se que a escola não produz processos educativos isolados, descolados de sua comunidade; o culto aos resultados perde força, o que, por sua vez, conduz a escola para um processo mais justo e alinhado suas demandas.

O movimento de responsabilização participativa cria rupturas na ideia de que as avaliações conseguem fazer um retrato fidedigno da realidade escolar e abala o excludente que desresponsabiliza os demais segmentos da escola e, em última instância, o Estado:

O apropriar-se dos problemas da escola inclui um apropriar-se para demandar do Estado as condições necessárias ao funcionamento dela. Mas inclui, igualmente, o compromisso dos que fazem a escola com os resultados dos seus alunos. A este processo bilateral de responsabilização, chamamos “qualidade negociada”. (FREITAS *et al.*, 2009, p. 36).

A corresponsabilização, parte do processo de participação democrática, é indicador qualitativo a ser construído coletivamente e, no seu exercício, produz rupturas nas concepções de responsabilização unilateral:

Espera-se que o coletivo escolar, parceiro, possa ser o local para a análise das dificuldades dos professores com seus alunos, em busca de reflexões que

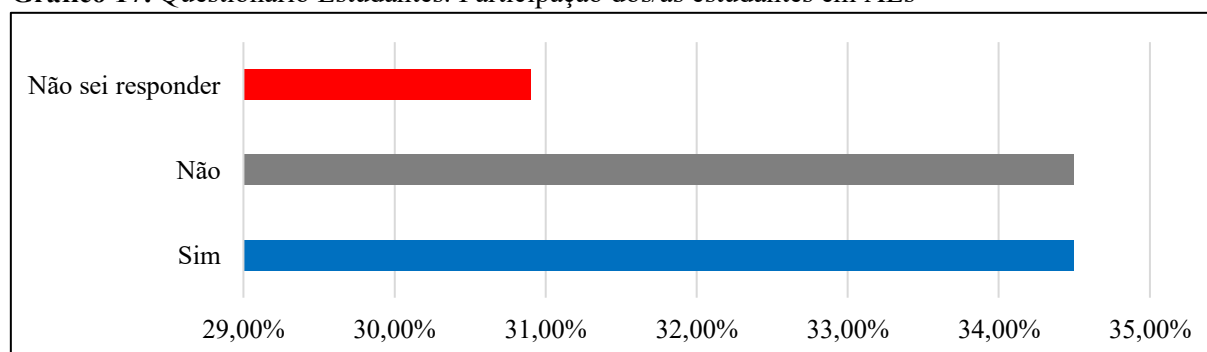
contribuam para a prática pedagógica de cada professor. Aqui os resultados das avaliações internas e/ou externas podem ganhar significação, validade ou reconhecimento como um problema da escola, de seu coletivo. Metas podem ser traçadas. Demandas, formuladas. Os dados externos são, pois, associados ao conhecimento interno que os atores da escola possuem sobre o seu local de trabalho. (FREITAS *et al.*, 2009, p. 45).

Vivenciar a participação coletiva não significa eliminar os conflitos, mas possibilita ampliar as possibilidades de transformação qualitativa da instituição e, por conseguinte, eleva o desenvolvimento profissional e discente. Assim, o coletivo escolar avança qualitativamente e não fica restrito ao que as famílias e docentes chamaram de leitura “fria dos dados”, que pouco ou quase nada contribui com a escola.

5.4 Percepções do segmento estudantil na participação em AEs

De acordo com os/as estudantes, as AEs, apesar de alterarem o ambiente escolar, em geral são vistas com tranquilidade. No questionário, estudantes quando questionados a respeito da participação neste tipo de avaliação, assim indicaram:

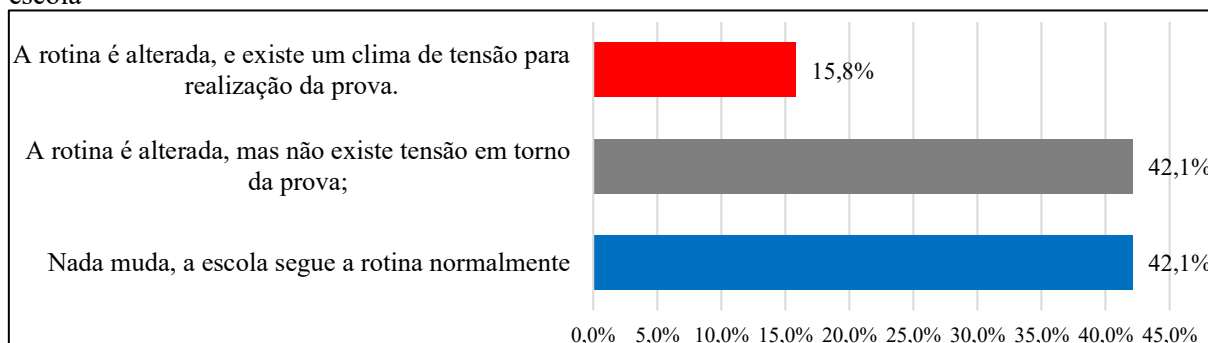
Gráfico 17. Questionário Estudantes. Participação dos/as estudantes em AEs



Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Dos/as 55 estudantes respondentes, 34,5% afirmaram já ter participado deste tipo de teste e, assim, assinalaram sobre a influência deles na rotina escolar:

Gráfico 18. Questionário Estudantes. Percepção dos/as estudantes quando as AEs são realizadas na escola



Fonte: Organizado pela pesquisadora.

O gráfico evidencia que estudantes se dividiram entre duas opções: nada muda e a rotina é alterada, mas não existe tensão em torno da prova; um grupo menor (15,8%) assinalou a opção de que a rotina se altera e existe um clima de tensão.

Esses dados caminham no mesmo sentido quando cruzamos com as trocas discursivas deste segmento no GF. Estudantes compartilharam memórias de quando participaram dos testes, sendo que uma estudante destacou anteriormente o nervosismo por realizar uma prova com profissionais que não são os/as docentes com quem tinha aula.

Porém, mesmo diante dessa mudança no ambiente escolar, a estudante afirmou conseguir superar a ansiedade e realizar os testes. Já outro/a estudante é mais sucinto e discorre sobre sentimentos contraditórios: “Às vezes fico nervoso, às vezes feliz. Eu me sinto tranquilo” (E1, GRUPO FOCAL, 2022).

Durante o diálogo, os/as estudantes assinalaram que, mesmo diante de algum nervosismo ou insegurança, conseguiram realizar as avaliações. O sentimento dominante é de que os testes externos não os/as mobilizam a ponto de inviabilizar a participação.

Prevalece no questionário a indicação de que estudantes se sentem tranquilos/as e confiantes durante a realização das AEs: 84,2% sinalizaram esta opção e 15,8% indicaram se sentirem nervosos/as e inseguros/as.

Os/as estudantes que assinalaram sentimentos de nervosismo e insegurança, apesar de se constituírem em menor número, expressam o que a maior parte de pessoas em situação de avaliação manifestam sentir. Ressaltamos que mesmo que no ambiente desta escola esta parcela represente um universo mais restrito de sujeitos, estes não podem ter suas necessidades ignoradas, pois aqui incluímos aquelas vinculadas ao campo cognitivo, mas também as emocionais. Sendo assim, cabe a instituição colaborar com o fortalecimento dos aspectos

emocionais mencionados já devidamente tratados no PPP como campo afetivo/emocional que está ligado à autoestima, motivação e convivência consigo e com os/as outros/as.

Face aos diálogos estabelecidos nessa subseção, depreendemos que no contexto da escola participante as práticas pedagógicas, currículos e atividades avaliativas não se subordinam às avaliações em larga escala. A análise dos dados construídos também indica uma resistência propositiva⁵⁰ frente a medidas que não coadunam com o projeto de educação explícito no PPP.

Existem contradições inerentes às relações sociais que estão em jogo na realidade investigada, como a defesa da exposição das escolas por parte de dois participantes das famílias, como se o teste por si mesmo induzisse o sistema na elevação dos patamares qualitativos.

Desse modo, compreendemos que alguns participantes compartilham da ideia de que as avaliações em larga escala são indutoras de melhoria na qualidade das escolas. Entretanto, afirmamos que a noção partilhada com mais força é de que os testes têm legitimação social e institucional, além de serem base para políticas públicas, contudo não devem regular as ações educativas por meio do sistema de pressão sobre as escolas.

Compreendemos que há, por parte da comunidade participante, a validação dos testes para uso diagnóstico. Nessa direção, consideramos que a reflexão sobre os resultados deveria ser realizada no âmbito da avaliação institucional:

Como antídoto à exacerbação da avaliação externa e suas consequências mais nefastas, uma avaliação institucional alternativa, enquanto responsabilidade assumida no âmbito da autonomia coletiva dos atores educativos, tem de ser congruente com a revalorização da avaliação formativa, ou de outras formas de avaliação comprometidas com a criação de condições reais de aprendizagem para todas/os, significando, assim, a reposição da confiança nos professores e o reconhecimento da importância de processos partilhados e dialógicos que envolvam os docentes enquanto profissionais, os estudantes, a comunidade e o próprio Estado. (AFONSO, 2014, p. 494).

As alternativas frente a centralidade da avaliação externa na regulação da educação encontram força no trabalho coletivo comprometido com a qualidade social da educação.

⁵⁰ De acordo com Novais e Souza (2022, p. 47), o conceito de resistência propositiva popular “incorpora essa compreensão e o reconhecimento de que a sua construção exige redes abertas e democráticas de produção e divulgação de conhecimentos, saberes e experiências complexos, vinculados aos diferentes lugares, sujeitos ou grupos sociais, e processos de superação de qualquer obstáculo à emancipação humana”. Nos valem do conceito para pensar uma atuação coletiva que vise a superação de desafios e/ou empecilhos à superação das situações-limites (FREIRE, 1987) oriundas dos efeitos das políticas de avaliação em larga escala.

Nesse viés, ao nos debruçar sobre os dados observamos que a perspectiva assumida pela escola apresenta potencialidades no que se refere ao compromisso com uma “educação humanitária, para uma formação de sujeitos autônomos e críticos, capazes de reconhecer e respeitar a diversidade sociocultural do país” (ESEBA, 2019a, p. 8).

6 PERCEPÇÃO SOBRE OS RESULTADOS DA ESCOLA NO IDEB

Cabe lembrar que a avaliação não é um fim em si mesmo e ela somente terá validade na medida em que seus resultados forem tomados como indicadores para a ação pedagógica. Portanto, escola e comunidade escolar devem ter conhecimento e compreensão clara quanto a esses resultados e beneficiar-se deles na elaboração dos seus Planos de Desenvolvimento da Escola e planos pedagógicos cujos objetivos têm, necessariamente, de priorizar a busca da aprendizagem por parte dos alunos. Mas, para isso, as escolas têm que ser orientadas nas atividades de análise de resultados e na elaboração de relatórios de informações e, conseqüentemente, de planos estratégicos que contenham objetivos e metas de ação. (SOUZA, 2013, p. 146).

Os resultados obtidos nos diversos tipos de avaliação são dados que representam em certa medida a realidade escolar, sendo que podem ser tomados como indicadores sobre o andamento do projeto pedagógico e orientar ações para sua melhoria.

As avaliações em larga escala produzem resultados em várias escalas, como local e nacional. Constituem-se como parâmetros para versar sobre a qualidade das escolas e, muitas vezes, como já discutimos, são critérios exclusivos para definir se uma escola é de boa qualidade ou não. Sendo assim, os resultados são dados que carecem de compreensão quanto à composição e aplicabilidade nas distintas realidades.

Os usos dos resultados afetam a percepção social, pois são construídas narrativas para apoiar a classificação e conseqüente exposição das escolas nacionais. Entretanto, segundo os objetivos do Saeb, a utilização dos dados deveria se dar em via oposta, os resultados seriam ferramentas para contribuir com a melhoria das escolas, já que foi a partir do discurso de fomento da qualidade que se justificaram muitas reformas advindas destes resultados (FREITAS, 2013).

Ao tratar dos resultados, consideramos nesta pesquisa os dados oriundos no Saeb que compõe o Ideb, assim como a leitura da comunidade sobre os dados internos que influem na aprendizagem de seus/suas estudantes. O esforço proposto nesta discussão é ampliar a abordagem dos resultados para além do Ideb.

A literatura científica produzida na pós-graduação confirmou uma leitura restritiva dos resultados do Saeb. Cabe retomar que as investigações sobre a temática das avaliações em larga escala/externa, além de advertirem que o uso dos resultados nos contextos investigados se distancia dos objetivos do Saeb, asseveram também que a adoção dos resultados para controle pouco dialoga com os demais níveis de avaliação – das e para as aprendizagens e institucional – fixando hierarquicamente o Ideb como critério único e científico de qualidade, conforme Menegão (2015), Richter (2015) e Pasini (2016).

A preocupação sobre os resultados conduz escolas a organizarem suas atividades tomando como referência as avaliações em larga escala. De acordo com Silva (2021), em investigação sobre a influência das avaliações internas e externas no planejamento escolar, envolvendo turmas de 5º ano do EF, verifica-se que as avaliações externas têm estruturado a avaliação interna, tornando-se o centro do planejamento educativo.

Destacamos que a referida pesquisa nos convoca a refletir como as avaliações externas e seus resultados operam perversamente sobre grupos já em desvantagens sociais, como pobres e negros/as. Os resultados apresentados por Silva (2021) afirmam que estudantes negros/as “obtiveram médias mais baixas, encontrando-se na distorção idade/série e apresentam um maior índice de reprovação” (SILVA, 2021, p. 7).

O Ideb se apropria dos dados sobre o movimento – aprovação – gerados pelo Censo Escolar e de rendimento que correspondem às médias de desempenho do Saeb. O desempenho no Saeb é o resultado da participação das escolas no conjunto de avaliações em larga escala aplicadas pelo Inep. A formulação dessas avaliações, como vimos na Seção 2, fundamenta-se em uma matriz de referência, de forma que as respostas emitidas são classificadas em uma escala correspondente a matriz adotada.

Nas reformulações mais recentes do Saeb (2019 e 2021) mesclou-se a formulação dos itens, mas foram mantidas as matrizes de referências para Língua Portuguesa e Matemática, tendo em vista garantir a composição do índice com as mesmas variáveis para permitir as análises da série histórica.

Já para as novas áreas de conhecimento avaliadas, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, a formulação dos itens alinhou-se à BNCC, sendo que na Educação Infantil foram aplicados questionários de natureza não cognitiva.

As escalas organizam os resultados com “base nos parâmetros estabelecidos para os itens aplicados nas edições do teste” (INEP, 2022, s/p). A posição na escala indica a proficiência da escola nas áreas de conhecimento avaliadas, de acordo com o Inep “Trata-se de uma forma de descrição dos resultados para o público de interesse, de forma a proporcionar conclusões e embasar decisões para a melhoria do processo ou dos resultados”. Recuperamos esses elementos a fim de sustentar o diálogo com os resultados obtidos pela escola.

Nas seções anteriores foi possível perceber indícios de preocupação com relação a leitura e apropriação dos resultados. Os segmentos manifestaram pouca compreensão com relação às áreas de conhecimento avaliadas e os resultados obtidos. O domínio limitado prejudica a leitura dos dados, estagnando as críticas em um campo não propositivo.

A série histórica de resultados da escola no Ideb está publicizada na página do Inep. Os resultados são apresentados com relação aos anos de ensino avaliados, no caso da escola participante envolve o quinto e nono ano do ensino fundamental.

A apresentação dos índices indica o resultado obtido e a meta traçada para cada período avaliado. No site do Inep, quando consultamos os resultados há um destaque sinalizando os anos em que a meta foi alcançada. Na Tabela 10 os resultados que atingem a meta projetada são indicados na cor verde:

Tabela 10. Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da escola participante

5º ano																
Ideb observado									Meta planejada							
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
---	6,4	6,6	6,7	6,8	7,2	6,6	7,3	6,4	---	6,6	6,8	7	7,2	7,4	7,5	7,7
9º ano																
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
5,6	6	6,4	6	5,8	6,2	6,4	6,4	N/D*	5,6	5,7	6	6,3	6,6	6,8	7,0	7,1

*N- - Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

Fonte: Inep. <http://ideb.inep.gov.br/>.

Observamos na apreciação dos índices obtidos que os indicadores da escola são superiores ao proposto em escala nacional. Os resultados do 5º ano desde 2007 foram superiores a 6,0, ou seja, nos anos iniciais a escola ultrapassou média nacional a ser alcançada até 2021 conforme a meta 7 do PNE. O mesmo se estabelece para os anos finais, que desde o primeiro ciclo do Ideb supera a média projetada para o país de 5,5 até 2021.

O índice obtido pela escola desde 2007, tanto no 5º ano quanto no 9º, ficou acima de 5,8. O resultado envolve a participação em nove ciclos do Saeb, de 2005 a 2021. Verificamos nos dados obtidos junto ao MEC que, dos nove ciclos que a escola participou, em dois, 2009 e 2015, o resultado alcançado correspondeu à meta projetada para o quinto ano e em três ciclos, 2007, 2009 e 2011, a meta projetada foi alcançada pelo 9º ano.

A leitura da Tabela 10 apresenta declínio no índice observado no último ciclo de avaliação com relação a participação dos anos iniciais – 5º ano –, que sai de 7,3 em 2019 para 6,4 em 2021. Já nos anos finais – 9º ano – a escola não obteve resultado em 2021 em função do número insuficiente de participantes no Saeb.

Destacamos que no período de realização das avaliações a escola funcionava remotamente em função da pandemia de coronavírus, assim os/as estudantes descolaram-se até a instituição somente para realização da prova, o que, por sua vez, implicou na baixa adesão.

Na comparação local, na cidade em que se insere o colégio, considerando os índices obtidos pelas demais escolas públicas – municipais e estaduais –, a escola participante se situa na 17ª posição com relação ao 5º ano no ciclo de 2021 e na 3ª posição com o 9º, considerando o último ciclo em que os anos finais tiveram o resultado divulgado, ou seja, em 2019.

Além disso, a leitura da tabela apresenta uma variação nos resultados obtidos pela escola. Se considerarmos os ciclos que antecedem a pandemia, até o ano de 2019, observamos uma oscilação do índice obtido, sendo em que 2019 os anos iniciais elevaram o resultado com relação ao ciclo anterior e nos anos finais resultado se manteve o mesmo de 2017.

Na comparação municipal, tendo em vista os dois últimos ciclos, em 2019 e 2021, verificamos que os anos iniciais ocupam a 9ª posição em 2019 com Ideb de 7,3, transitando para a 17ª posição em 2021 com índice de 6,4. A queda no resultado agregou a baixa na proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática no Saeb e a elevação nas taxas de fluxo – aprovação – obtidos junto ao Censo Escolar. No 9º ano observamos um crescimento na série histórica.

Nos últimos resultados, em 2017 e 2019, a escola manteve o resultado 6,4, sendo que em 2017 a unidade ficava na 29ª colocação e em 2019 na 3ª posição; como dito, em 2021 o resultado não foi divulgado.

Sobre o índice dos anos iniciais e a ausência de resultado dos anos finais em 2021, pontuamos para a evidente dificuldade de participação dos/as estudantes em deslocar-se para a escola somente em função das AEs em um momento de pandemia. Tendo em vista o contexto de crise sanitária, os processos educativos foram adaptados, sendo que no caso da escola participante foi desenvolvido o ERE por meio de aulas remotas e atividades assíncronas. Como já apresentado na introdução, o processo educativo foi impactado por condições adversas que envolveram demandas extraescolares.

Nessa esteira de pensamento, ponderamos que as AEs tiveram seu contexto de aplicação agravado, sendo que o acesso e a produção de conhecimentos pelos/as estudante já tinha sido afetado. Ao nosso ver, o ciclo de avaliações de 2021 carrega consigo as perdas relacionadas à aprendizagem no contexto de pandemia somadas às dificuldades que as avaliações em larga escala já apresentavam.

Destacamos, nesse viés, que o contexto instável de participação no ciclo de 2021 se caracteriza não só pela queda no resultado, mas também pela demanda de reconexão com escola presencial gerada em função de uma AE, caminho que, ao nosso ver, é carregada de

contradições e equívocos. Não poderíamos exigir que estudantes comparecessem às escolas somente para participar de um teste estandardizado aplicado por agentes externos à escola.

De acordo com boletim publicado pelo Observatório da Educação (2021), em função das medidas sanitárias preventivas para controle da pandemia diferentes atores sinalizaram a necessidade de adiar o ciclo de avaliações para 2022; entretanto, como sabemos, as avaliações em 2021 foram mantidas. Compreendemos ser necessário sinalizar o contexto de produção dos índices, pois os dados não produzidos apartados de seu contexto.

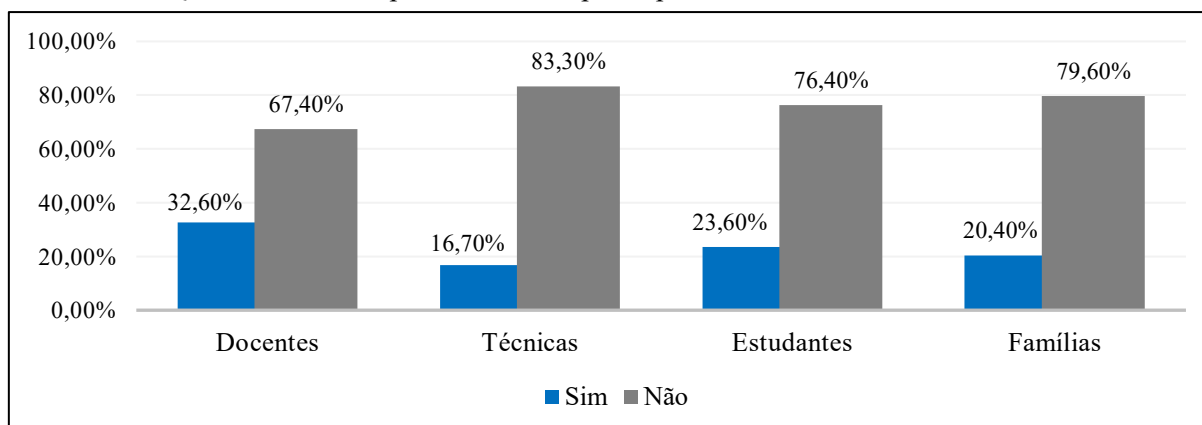
Cientes do enquadramento da escola com relação ao Ideb, procederemos na reflexão a partir dos dados construídos, a fim de apreender a influência dos resultados no cotidiano escolar. A análise primeira dos dados construídos na pesquisa empírica sinaliza que, para a escola, os resultados externos:

- São dinâmicos, ou seja, oscilam;
- Apresentam crescimento considerando os últimos cinco anos;
- Podem contribuir com a escola;
- São restritos, precisam ser considerados a partir do contexto da instituição;
- O trabalho na escola não deve se restringir aos resultados externos;
- Para alguns segmentos a preocupação sobre os resultados alcançados é mais exógena do que endógena;
- A comunidade possui pouca familiaridade com os resultados, sendo que os patamares considerados são objeto de dúvida.

Os elementos destacados se sustentam e serão aprofundados na leitura e análise dos dados construídos. Contudo, podemos inferir a partir os aspectos sinalizados que os itens tensionam-se e que a pouca familiaridade na interpretação dos resultado gera limitação na apropriação da comunidade escolar.

Para iniciar nossas reflexões, consideramos oportuno identificar qual a relação dos/as participantes com o Ideb. Nesse sentido, questionamos se os segmentos compreendiam como é calculado do índice, se tinham conhecimento do último resultado da escola no Ideb e como esses resultados eram tratados na unidade.

Sobre a compreensão de como o Ideb é calculado, a resposta massiva da comunidade foi “não”:

Gráfico 19. Questionário. Compreensão dos/as participantes sobre o cálculo do Ideb

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

A falta de informação relacionada aos conhecimentos envolvidos nas avaliações em larga escala abordada na quinta seção se estende quando tratamos do Ideb. As variáveis incluídas no cálculo envolvem justamente a proficiência nas disciplinas avaliadas e a taxa de fluxo (aprovação).

Todos os segmentos indicam com maior força a negativa de conhecimento sobre como se chega ao índice (Ideb) cujo resultado numérico é amplamente divulgado e referendado. Neste ponto, gostaríamos de ampliar o debate colocando luz sobre a contradição do que representa esse índice não só para a escola participante, mas para todas as escolas brasileiras, discussão que será abordada com profundidade na próxima seção.

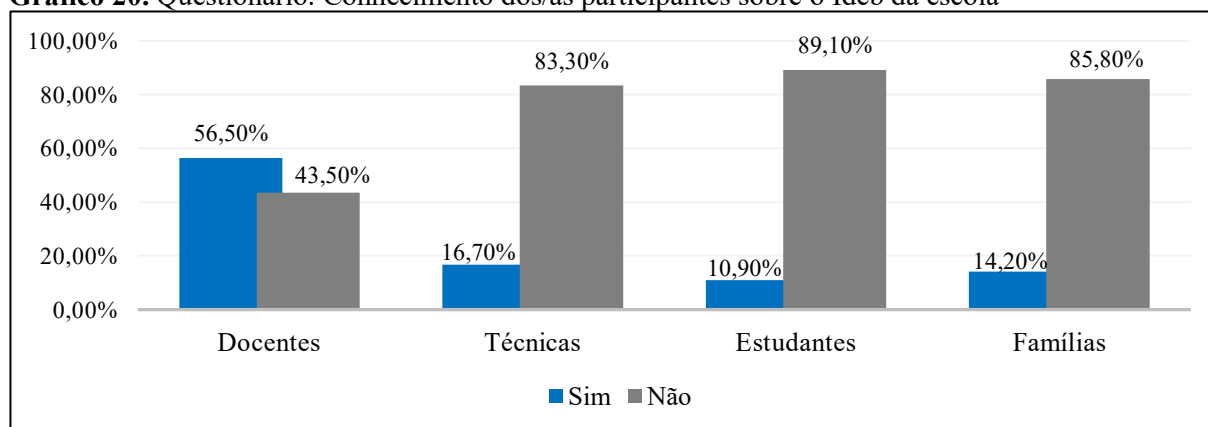
De acordo com as informações apresentadas no Gráfico 19, o segmento docente é o que possui maior taxa de resposta afirmativa quanto ao conhecimento do cálculo do Ideb, fato compreensível considerando que o grupo se insere na área profissional do magistério, ou seja, possuem como atividade principal a educação e desenvolvem processos avaliativos no exercício profissional, assim como participam de avaliações externas, sendo assim possuem mais proximidade com o tema.

Contudo, mesmo sendo o segmento da escola que mais indica conhecer como o Ideb é calculado, a maior parcela deste grupo (67,4%) sinaliza o desconhecimento sobre a composição do índice. Ou seja, quando comparamos o segmento docente com os demais, este grupo apresenta maior taxa de resposta afirmativa sobre a compreensão do cálculo, entretanto quando comparamos a taxa de resposta afirmativa e negativa dentro do próprio segmento, o que prevalece é a negativa.

Nos demais segmentos a taxa de conhecimento sobre o cálculo do Ideb é mais reduzida; o segmento das técnicas-administrativas condensou maior taxa de resposta negativa com 83,3%, seguido das famílias com 79,6% e estudantes com 76,4%.

Na linha de desconhecimento sobre o Ideb se insere também a compreensão dos/as participantes sobre o último resultado obtido pela escola:

Gráfico 20. Questionário. Conhecimento dos/as participantes sobre o Ideb da escola



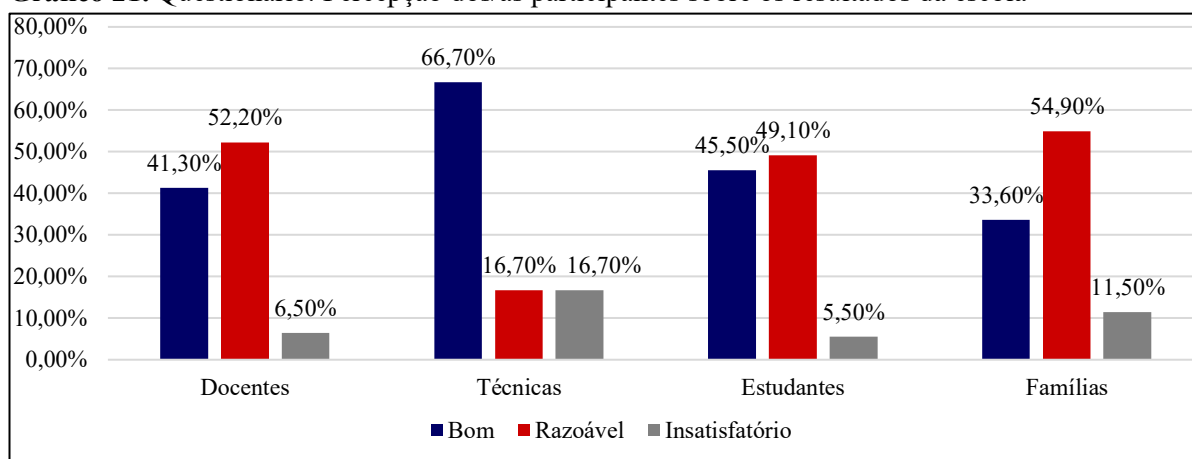
Fonte: Organizado pela pesquisadora.

A respeito do resultado obtido na última avaliação, apenas docentes apresentam em sua maioria conhecer o resultado. Confrontando os dados do questionário com os registros das reuniões, atas dos CPAs de 2018 e 2019, apresentados na introdução para tratar do interesse da escola para dialogar sobre seus resultados, observamos que, apesar da demanda sinalizada nessas reuniões pelos/as participantes, houve pouca movimentação para leitura e interpretação dos resultados da escola.

De acordo com questionário, o que prevaleceu entre os segmentos técnicas-administrativas (83,3%), estudantes (89,1%) e famílias (85,8%) é o não conhecimento dos resultados, questão também indicada sobre o cálculo do Ideb.

A falta de conhecimento da metodologia empregada na composição do Ideb é uma situação recorrente em outras escolas brasileiras. Segundo Cruz (2014), em pesquisa realizada com docentes e gestores/as do município de Macaé/RJ, nota-se que a ausência de informações sobre as avaliações em larga escala tem transitado para um “progressivo conhecimento dos elementos constitutivos das políticas” (CRUZ, 2014, p. 150).

Na realidade pesquisada, mesmo diante do evidente desconhecimento sobre o cálculo e o resultado alcançado, os segmentos consideram razoável a participação da escola neste tipo de avaliação:

Gráfico 21. Questionário. Percepção dos/as participantes sobre os resultados da escola

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

A leitura do Gráfico 21 denota que para os/as participantes os resultados da escola têm sido razoáveis. As técnicas-administrativas assinalaram com maior frequência a opção de que o resultado é bom. De modo geral, observa-se que o item insatisfatório possui menor incidência, registrando frequência abaixo de 17%, sendo que o grupo que mais indicou essa opção foi o segmento das técnicas-administrativas com 16,7%, seguido das famílias com 11,5%.

A opção mais escolhida entre os segmentos foi que o resultado é razoável; a resposta emitida aglutina o maior nível de marcação das famílias, com 54,9% e docentes com 52,2%, seguidos do segmento estudantil com 49,1% e, por último, as técnicas-administrativas com 16,7%.

Cruzando os aspectos quantitativos com relação às respostas emitidas nos questionários, com atenção na frequência, regularidade e conteúdo das falas oriundas dos GFs e entrevistas, chegamos a uma compreensão aprofundada sobre a apropriação do Ideb na escola participante.

Os momentos dialogados com os diferentes segmentos corroboram com as percepções iniciais, ou seja, a apropriação dos resultados é dinâmica, não consensual, e contempla sobre diferentes aspectos da ação educativa.

Tendo em vista proceder na análise a partir dos dados provenientes dos instrumentos em articulação ao referencial teórico que apoia este trabalho, retomamos questões problematizadoras do diálogo com os segmentos a respeito dos resultados obtidos pela escola:

Quadro 8. Bloco de questões entrevistas e GFs – Tema: Resultados obtidos pela escola

Observe os resultados da escola nas avaliações aplicadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação				
4ª série/ 5º ano	Ano	2015	2017	2019
	Resultado: Ideb Observado	7.2	6.6	7.3
8ª série/ 9º ano	Ano	2015	2017	2019
	Resultado: Ideb Observado	6.2	6.4	6.4

Básica:

Perguntas:
 O que o Ideb observado indica sobre a escola?
 O que esses resultados representam para você?
 Qual escola vocês acham que está sendo construída com a contribuição dessas avaliações?

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Os/as participantes foram esclarecidos sobre a composição do resultado, parâmetros considerados para a composição do Ideb, informados sobre a meta nacional e também sobre as metas individuais da unidade e que o Ideb observado é o resultado alcançado em cada período. Assim, balizados pelos resultados obtidos nos últimos três anos e pelas questões destacadas no Quadro 8, cada grupo procedeu ao diálogo sobre os aspectos que consideraram relevantes.

A equipe gestora destacou o reconhecimento de que as avaliações apresentam dados parciais sobre a realidade da escola; dessa forma, o trabalho é organizado tendo em vista o currículo construído. Trata-se, segundo representante da gestão, de uma visão mais alargada da educação:

Quero ressaltar que a escola não tem que organizar o seu trabalho pedagógico em função dessas avaliações externas, mas os números podem dizer um pouco sobre os processos vividos. Como eu falei, não temos que nos preocupar com as avaliações, temos que nos preocupar com o nosso currículo, com o trabalho que está sendo desenvolvido e uma vez que esses números ali apresentados no teste, eles decaem um pouco, está dizendo alguma coisa para nós. Não que a gente vai trabalhar em função disso, mas temos que olhar sim para isso. Não podemos negar o que está acontecendo, o que os números mostram. Se o índice se manteve ou se o índice deu uma subida ele indica sim, que houve um trabalho não com essa preocupação, mas que houve um trabalho de fato na perspectiva de uma construção com os estudantes de autonomia e também da escola de um olhar mais ampliado para questões que são importantes no processo de construção da escola e no desenvolvimento dos estudantes, então isso é positivo no meu ponto de vista. Não deixa de ser positivo, porque de um modo ou outro alguns índices, algumas perspectivas dessas avaliações, mostram um pouco do que estamos fazendo, um pouco do que está acontecendo. Esse segundo item, qual escola vocês acham que está sendo construída com a contribuição dessas avaliações? Volto a reforçar, não trabalhamos preocupados com a avaliação que vai acontecer. Não tem essa preocupação da avaliação, a escola não está sendo construída a partir desses índices, acho que é o inverso, os índices nos mostram que escola a gente está tendo, o que a escola está desenvolvendo. Eu quero só ressaltar, nós não organizamos o trabalho pedagógico em função das avaliações, mas elas

podem nos apontar alguns caminhos internos sobre como estamos desenvolvendo a autonomia dos estudantes para esse tipo de avaliação. (G1, ENTREVISTA, 2022).

O trecho de fala de participante do segmento da gestão apresenta fundamentos que dialogam com o projeto de escola descrito no PPP da escola. Trata-se de uma proposta que privilegia ações educativas com a finalidade de contribuir com a autonomia discente, dessa forma o trabalho desenvolvido se orienta pelo currículo que “objetiva uma educação humanitária, para uma formação de sujeitos autônomos e críticos, capazes de reconhecer e respeitar a diversidade sociocultural do país. Nesse sentido, o Currículo define as habilidades e competências que os discentes devem desenvolver” (ESEBA, 2019a, p. 8).

Na nossa compreensão, essa perspectiva não coaduna com uma subordinação total à política de avaliação em larga escala em curso no Brasil. Esse trecho de fala indica para nós que avaliação desse tipo é referenda no contexto da escola como um elemento que expressa parcialmente alguns aspectos sobre a realidade.

Destacamos que a citação do PPP utilizada para sustentar o alinhamento da fala de integrante da gestão apresenta elementos não presentes na fala, mas que são importantes para compreensão da formação defendida. Por um lado, no documento da unidade aparece a defesa de princípios formativos alinhados ao desenvolvimento humano autônomo e crítico; contudo, na sequência visualizamos o uso de conceitos muito utilizados pela racionalidade neoliberal: habilidades e competências.

Consideramos importante fazer essa ressalva pois a escola faz a defesa de uma base teórica progressista, tendo em vista uma formação ampliada, contudo sabemos que esses conceitos estão vinculados a uma matriz teórica que defende uma formação para o mercado (SAVIANI, 2013; ZANOTTO, SANDRI, 2018).

Nessa direção, ponderamos que no documento orientador da escola o alinhamento teórico voltado para uma formação ampliada deveria optar por conceitos que não tivessem sido criados ou cooptados pela perspectiva neoliberal.

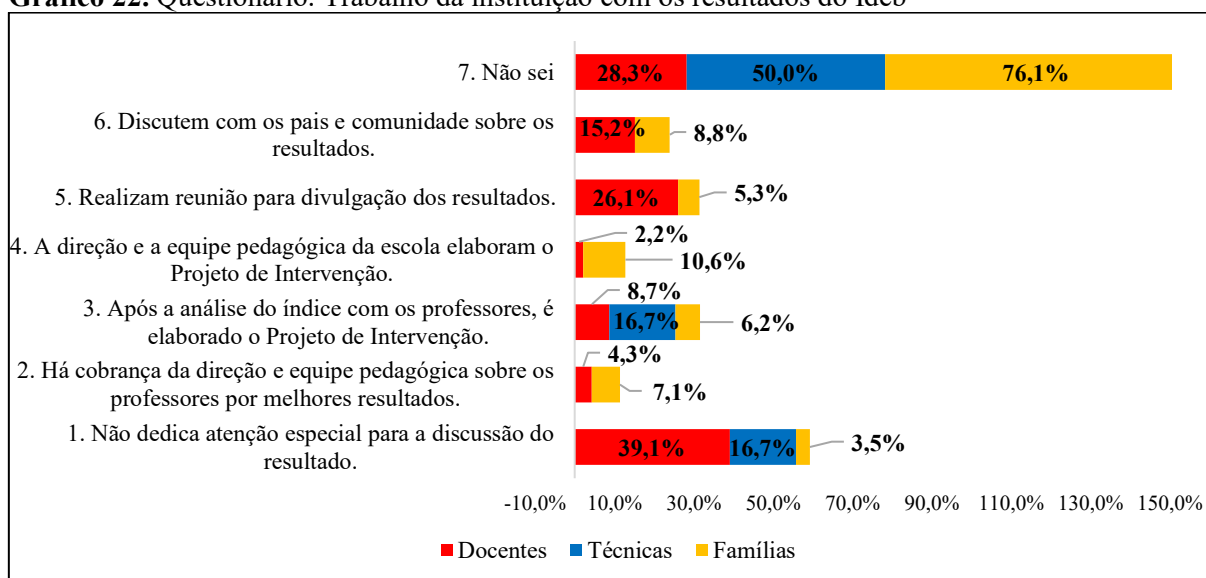
Retomando o trecho de fala do/a participante “G1”, compreendemos que nesse excerto encontramos uma validação dos resultados das avaliações em larga escala acompanhada de ressalvas. Em nossa análise há um limite claro expresso pela participante ao considerar que as ações educativas estão para além dos testes.

Em sua argumentação é expresso que o trabalho da escola se orienta pela perspectiva de currículo adotado no PPP – mesmo que este apresente contradições – portanto, as práticas educativas não se reduzem a política de avaliação externa.

Conforme apresentado pela participante, os resultados externos podem ser incluídos junto dos processos avaliativos internos, o que, na nossa leitura uma possibilidade de articulação com a avaliação institucional. O diálogo com a equipe gestora esclarece pontos importantes sobre a atuação deste grupo junto à escola, pois não identificamos no diálogo com os demais segmentos de profissionais da escola uma cobrança verticalizada pela gestão relacionada às AEs e seus resultados.

No questionário sobre tratamento dos resultados o Ideb docentes, técnicas-administrativas e famílias demonstram desconhecer algum trabalho relacionado ao índice:

Gráfico 22. Questionário. Trabalho da instituição com os resultados do Ideb



Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Os três segmentos que foram abordados sobre o trabalho da escola com o Ideb concentram as respostas em duas opções “1. Não sei” e “7. Não dedica atenção especial para a discussão do resultado”. Percebemos diante da emissão de resposta nessa questão que o mais recorrente entre os segmentos é o desconhecimento sobre a política de avaliação em larga escala. Os dados apresentados no Gráfico 22 demonstram uma linha de resposta semelhante às questões sobre as disciplinas avaliadas, cálculo e resultado do Ideb.

As demais opções disponibilizadas aparecem com menor frequência, em uma escala decrescente visualizamos a seguinte ordem na marcação das opções: “5. Realizam reunião para divulgação dos resultados”, “6. Discutem com os pais e comunidade sobre os resultados” e “3.

Após a análise do índice com os professores, é elaborado o Projeto de Intervenção”. Por fim, seguem as opções com menor incidência: “2. Há cobrança da direção e equipe pedagógica sobre os professores por melhores resultados” e “4. A direção e a equipe pedagógica da escola elaboram o Projeto de Intervenção”.

A ordenação decrescente nos conduz a afirmar que há uma centralidade no desconhecimento de como o Ideb é tratado na unidade e que os elementos periféricos, com menor incidência de respostas demonstram que apesar do avanço progressivo no conhecimento do Ideb indicado por nós na pesquisa realizada no Banco de teses e dissertações da Capes, o que prevalece na escola pesquisa é um distanciamento sobre os componentes que operam por meio das avaliações externas, como o controle da gestão escolar para desenvolver ações que visem melhoria dos resultados (CRUZ, 2014).

Nesse viés, confirmamos a partir do trecho da fala de participante da equipe gestora em articulação aos dados do Gráfico 22 de que não está em curso, na escola participante, a gestão escolar com foco no gerenciamento dos resultados. Entretanto, não pretendemos afirmar que haja um consenso entre os segmentos neste sentido.

A fala das famílias e das técnicas-administrativas fomentam o debate sobre outros elementos que julgamos relevantes para compreender a diversidade de percepções sobre os índices na escola; no nosso entendimento, o conteúdo simbólico das falas demonstra como o contraditório se dinamiza nessa realidade:

Se eu tivesse um filho aqui, pensaria que a escola não é ruim, mas ela tem que melhorar algumas coisas. No primeiro momento seria o meu pensamento. Deve-se observar essas avaliações do Ideb e deve ser levado em conta o que precisa melhorar. Quando assistimos o jornal eles falam assim, no programa tal, mundialmente falando, o país x ficou em primeiro lugar, os alunos tiraram um notão no teste. Eu não sei falar porque não sou dessa área, mas, por exemplo, falam no teste do Ideb aplicado lá na Finlândia e os alunos, as escolas, todas tiraram 9 ao invés de tirar 6. Acho importante alcançar essas notas nesses testes. É necessário a criança saber que isso tem um impacto, que a televisão vai falar como está o índice de educação. Então esses dados precisam ser levados em conta. Precisamos alcançar. (...) Quando se tem essas avaliações e se tem logo depois o resultado, a escola tem que olhar e pensar aonde foi que nós erramos? Ou ela pode até pensar que o teste está ultrapassado, que isso aqui não se usa mais. Mas ela pensa o que fazer nesse caso também. (...) Olhar e ver, precisa reforçar isso aqui ou precisamos incluir isso no nosso dia a dia da escola para eles saírem bem no teste. Não é igual um vestibular, só pra sair bem, não é bem assim, é porque alguém está considerando nacionalmente e internacionalmente que é importante. (...) Não olhar friamente, mecanicamente para alcançar um resultado de forma mecânica. Mas, se acham que é importante tal coisa na escola, que ali foi nosso o ponto fraco, então vamos colocar isso de alguma forma natural na escola, para consequentemente saírem bem na avaliação. (T1, ENTREVISTA, 2022).

O excerto destacado apresenta contrapontos às falas anteriormente destacadas. No primeiro trecho a participante destacou a relevância dos índices, fato amplamente conhecido dada a divulgação dos resultados nos meios de comunicação midiáticos⁵¹. Há algum tempo que medidas de divulgação pela mídia servem ao propósito de abordar a qualidade a partir da apresentação dos índices em rankings. Consideramos esse tipo de exposição não se preocupa de fato com a melhoria da qualidade social da escola pública, ao contrário, ponderamos que esse tipo de divulgação atende aos interesses dos/as defensores/as e propositores/as de políticas de avaliação externa focadas no controle e responsabilização (FREITAS, 2018).

O impacto da exposição que incide sobre as redes escolares visa provocar justamente a pressão de que esse tipo de política é indutora de ações para melhoria da qualidade. Há, portanto, uma inversão da finalidade da escola, o ensino se restringe ao que é cobrado nas avaliações (FREITAS, 2016), ou seja, ao invés de alargamos a formação, a estreitamos, sob justificava da transparência.

Nessa direção, os índices são apresentados à população como uma medida de prestação de contas do que se desenvolve em cada escola, narrativa que ganha aderência de muitas pessoas, conforme apresentado no excerto de fala da profissional vinculada a escola. Ao nosso ver, este movimento evidencia o alinhamento da educação pública às reformas empresariais que paulatinamente ganha as mentes e corações das pessoas em todo o mundo, inculcando em cada um/a necessidade da avaliação para galgar melhores posições frente a lógica concorrencial (FREITAS, 2016).

O alerta que fazemos a respeito do poder que a narrativa midiática imputa às redes escolares é amparado em outras investigações que demonstraram que, ao invés de induzir a qualidade, a exposição produz o efeito inverso. A divulgação da forma como vem sendo realizada, com matérias impressas e em vídeo, destacam as escolas mais bem colocadas e as

⁵¹ Diferentes reportagens escritas e televisionadas abordam a divulgação dos resultados do Ideb. As matérias veiculadas utilizam títulos como “Blitz na educação”, disponível em <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2011/05/balanco-da-blitz-da-educacao-mostra-acertos-e-desafios-das-escolas.html>, “Raio X da educação: o que mostram o censo e o Ideb”, Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/09/16/raio-x-da-educacao-o-que-mostram-o-censo-o-ideb-e-o-saeb-divulgados-nesta-sexta-feira.ghtml>, “Veja o desempenho de cidades”, disponível em: <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2020/09/27/ideb-2019-veja-desempenho-de-cidades-do-triangulo-mineiro-alto-paranaiba-e-noroeste-nos-ensinos-fundamental-e-medio.ghtml>. Trouxemos exemplos de três reportagens que visam informar sobre os resultados das escolas a partir de rankings, articulações entre metas e resultados obtidos. Ressaltamos os títulos utilizados se valem de termos policiais, como blitz, da área da saúde como raio x e até aqueles mais conhecidos como desempenho, vinculados ao campo empresarial. Esses títulos nos dão uma ideia de como a educação não é abordada a partir do seu campo de conhecimento, mas sobre a ótica da vigilância, responsabilização, eficiência, dentre outros. Estas narrativas geram mobilização do senso comum e contribuem com a constituição de um imaginário social positivo sobre essas políticas de avaliação da educação.

que não obtiveram sucesso e nem sempre conseguem evidenciar os aspectos pedagógicos, sociais e econômicos que influem na composição do resultado. Esse movimento acaba por apagar as diferenças que constituem cada contexto.

Os resultados sob a forma de ranking expõem escolas públicas periféricas em detrimento de escolas centrais e/ou privadas desconsiderando as desigualdades; dessa forma, socialmente a escola se reduz ao número, ao índice obtido (FREITAS, 2007).

Consideramos que esse movimento de exaltação do resultado quantitativo fomenta a competição entre as escolas de tal modo que há deslocamento da finalidade da atividade de ensino, ou seja, ao invés do ensino e da avaliação voltar-se para as aprendizagens, a atividade centra-se na elevação do índice, o foco é o alcance da meta (FREITAS, 2007; PASINI, 2016).

As ações nessa perspectiva se assentam na melhoria da performance e não na melhoria dos patamares qualitativos da escola. Sendo assim, contrapondo as reflexões tecidas ao trecho de fala de participante da equipe gestora, depreendemos que, para a gestão da escola, o trabalho educativo não deve restringir aos testes em larga escala, perspectiva que também aparece nas falas de outros segmentos.

Entretanto, alguns participantes divergem e aderem à narrativa de que essas avaliações são capazes de indicar a qualidade e deveriam, portanto, orientar a organização do trabalho pedagógico, por isso caberia a unidade escolar se alinhar para ultrapassar as dificuldades indicadas por esse tipo de avaliação, conforme apresentado no trecho de fala de participante do segmento técnico-administrativo.

Representantes das famílias, no diálogo sobre o Ideb, ampliam o debate sobre a importância de sair-se bem nas avaliações e, por conseguinte, no resultado do índice:

(...) abre um sinal de alerta para a escola, por mais que às vezes é superficial algumas atividades, algumas perguntas, algumas coisas que são colocadas. Igual o colega colocou, não traz muito resultado, concordo! Às vezes não traz muito, mas abre o sinal de alerta, de falar opa! Estávamos com um resultado e agora estamos com tanto. O que que deixou de melhorar? O que deixamos no automático? O que que podemos acrescentar? Onde que mudou? Porque nós vivemos em um mundo que hoje o que é mais exigido é buscar aprendizado. Como o professor sempre falava, a gente nunca deixa de aprender, aprendemos todos os dias. Às vezes a dinâmica mudou, a forma como eu passo essa matéria, como eu entrego ou aquilo que foi cobrado, por exemplo, será que alguma coisa eu deixei passar? Algo eu posso acrescentar para que a escola mantenha ali um patamar, porque é tudo aquilo que envolve essa parte de patamar é importante. Ninguém quer ser menos. Todo mundo quer ter uma média para falar que a escola realmente é boa. Alguns colegas falaram, eu olho o IDEB para saber se a escola é boa, às vezes o número é mascarado, igual a colega falou. O número é bom, mas a escola é aquela coisa, os alunos que são bons. Pode-se dizer assim. Acho que é bom para isso, para

gerar às vezes esse alerta, falar para a escola poxa, precisamos nos reunir e entender onde deixou a desejar. (F6, GRUPO FOCAL, 2022).

Há um colégio referência para mim que é o militar da cidade, que é uma escola tradicional e o nível foi próximo. Vejo pela evolução da escola um crescimento. Então, apesar de em 2017 o quinto ano ter caído um pouco, mesmo assim o nível ainda está muito superior as escolas públicas do município e do Brasil. Como a colega falou, passamos de ano, mas que esse número venha a aumentar. Não tivemos acesso às partes específicas da aprendizagem do fluxo, taxa aprovação, só da média geral, mas considerando a média, eu acredito que foi positivo, que estamos no caminho certo e que podemos conseguir mais do que 6.4 e 7.3. Que podemos caminhar junto, família e escola, e alcançar um nível maior, não só para mostrar aparência, mas que realmente estejamos vivendo isso para quem ver, falar nossa vocês têm uma média grande, não só para isso. Mas para uma participação real e efetiva. Eu falo, parabéns porque o nível está comparado a um nível de colégios particulares da cidade, que está entre 4.0, 4.1 e 4.8 alguns alcançam essa nota de 6.0, 6.4. E nenhum acima de 6, podemos ver que escola conseguiu 7.3 no quinto ano, então é positivo o resultado, na minha opinião. (F2, GRUPO FOCAL, 2022).

Há um consenso recorrente de que os resultados são razoáveis, os dados oriundos dos questionários já apontavam nesse sentido. A compreensão de que o resultado da escola está acima do índice 6 – meta nacional a ser alcançada até 2022 – sustenta a percepção de razoabilidade dos resultados obtidos.

Além disso, percebemos nas reflexões que participante do segmento das famílias “F2” estabeleceu uma comparação regional sobre os resultados da escola, o que, por sua vez, também colabora com o entendimento de que a escola tem se saído bem, uma vez que o índice alcançado, na percepção deste/a participante, insere a instituição em uma posição relevante no município em que se localiza.

Entretanto, como apresentamos anteriormente, os resultados registrados na série histórica nem sempre a posicionam nas primeiras colocações, tomando como referências os resultados das demais escolas do município de Uberlândia.

Destacamos este ponto pois em nossa análise o evidente desconhecimento dos/as participantes sobre os diferentes aspectos que compõem o Ideb contrasta com a leitura da comunidade sobre os resultados. Ao nosso ver, paira uma ideia de que o resultado seja bom ou razoável sem, contudo, ter conhecimento sobre as políticas de avaliação, suas finalidades e os resultados obtidos. Assim como não se sabe sobre o PPP e a perspectiva de avaliação adotada pela escola.

Consideramos que a leitura dos resultados não pode se dar alheia ao PPP, já que é neste documento que a unidade reúne os acordos coletivos e, por conseguinte, os patamares qualitativos que devem se constituir como princípio das práticas educativas.

Para além do descompasso entre os resultados obtidos e o pouco conhecimento da comunidade sobre estes, evidenciado por meio do cruzamento das respostas dos questionários e das trocas discursivas, salientamos que os dois trechos destacados apontam outra dimensão. Esses trechos indicam que as avaliações e, por conseguinte, o Ideb, como discutido ao longo deste trabalho, deveriam regular o funcionamento das escolas.

Nossa afirmação se fundamenta na leitura da expressão “sinal de alerta” e na indicação de que o índice deve se manter em contínua elevação. Esses aspectos dizem respeito a duas questões: a) de um lado o papel regulador pela pressão em que alerta-se a escola para quais aspectos devem ser observados tendo em vista a elevação do índice; e b) na adoção de um conceito de qualidade que se apoia na perspectiva da avaliação por desempenho, ou seja, índice alto é sinônimo de qualidade elevada, importa, nesse sentido, a elevação do desempenho tanto na aprovação quanto na proficiência nos testes.

Ambas as questões caminham para a mesma direção, qual seja, melhorar o resultado e assim assumir as primeiras posições no ranqueamento entre escolas; ou seja, interessa estar à frente com o índice cada vez mais próximo da pontuação máxima, chegar ao índice 10. Freitas (2023c) nos provoca nesse sentido:

(...) o fato do Ideb ser apresentado em uma escala 0 a 10, o que faz o senso comum olhar para o resultado como se ele fosse uma “tarefa escolar” onde o objetivo é tirar 10. No entanto, pela metodologia de construção do IDEB notas próximas de 10 ou mesmo próximas de 0 são estatisticamente improváveis. Por isso, quando vemos um município com IDEB 9,9 – penso que há muito a ser esclarecido antes de se aceitar este resultado. Mas, independentemente desse detalhe técnico, suponhamos um IDEB alto, nota 7 por exemplo, este índice seria sinônimo de boa educação? Não. A qualidade da educação não pode ser extraída diretamente de uma nota, sem levar em conta todo o planejamento do processo educativo. A qualidade da nota depende da qualidade dos objetivos e métodos para os quais a educação foi planejada e até mesmo da qualidade dos indicadores usados para detectar se tais objetivos foram obtidos. Portanto, não é uma questão apenas de ter uma governança que alinha objetivos, métodos e avaliação a metas quantitativas. (FREITAS, 2023c, s/p).

Provocadas pela problematização que Freitas (2023c) tece a respeito do alcance de notas altas no Ideb é que pontuamos sobre a necessidade da comunidade tomar posse do PPP, tendo

em vista sua implementação e revisão permanente, pois é na articulação com o projeto que a nota externa deve ser analisada.

Deste modo, é importante que a escola em sua avaliação institucional coloque em tela se os objetivos e métodos caminham em direção à qualidade socialmente referenciada inscrita em seu PPP. Nesse processo, consideramos que a leitura do Ideb se fará de modo mais crítico por todos os segmentos da escola.

Esse processo de avaliação institucional requer a criação de espaços e tempos que contemplem a participação de toda comunidade. A tarefa coletiva de debruçar sobre os componentes do fenômeno educativo inclui o debate sobre as avaliações em larga escala e seus resultados. No nosso entendimento, a equipe gestora possui um papel importante no desencadeamento das ações que envolvem a avaliação institucional.

Consideramos que a organização pedagógica da instituição deve, em seu planejamento, garantir a comunicação, a divulgação e a criação de espaços de discussão, pois será nesse processo coletivo nos espaços destinados para debate que a escola poderá gerar novos conhecimentos. De igual maneira, é papel do Estado, além de criar o sistema de AEs, também comunicar e incentivar o processo de discussão junto às comunidades escolares.

Avançando, constatamos na análise empreendida a respeito do descompasso entre o projeto da escola e a apropriação do conhecimento sobre o Ideb, se subsidia no contexto geral das falas extraídas das trocas discursivas. Gostaríamos de colocar em relevo algumas expressões que nos chamam atenção e fazem parte dos últimos trechos destacados: “Ninguém quer ser menos. Todo mundo quer ter uma média para falar que a escola realmente é boa” (F6, GRUPO FOCAL, 2022) e “(...) passamos de ano, mas que esse número venha a aumentar” (F2, GRUPO FOCAL, 2022). Em nosso ponto de vista, essas manifestações estão nutridas de uma preocupação mais externa, que diz respeito a como a sociedade enxerga essa instituição, ou seja, trata da imagem, daquilo que é mais aparente e que estes/as participantes gostariam de transmitir. Para nós, essa concepção se refere ao valor que desejam agregar e demonstrar para aquelas e aqueles que não fazem parte necessariamente desta comunidade escolar.

Nesse caminho de reflexão, o Ideb seria então uma forma de divulgar o valor que cada instituição possui, sendo que nesse caso o valor seria a nota obtida. Posto isto, compartilhamos do questionamento feito por Freitas (2023c, s/p), “Nota mais alta é sinônimo de boa educação?”. Cientes dos argumentos até aqui mencionados, concordamos que essa concepção é muito simples, mas demasiadamente perversa, por isso a rejeitamos.

A qualidade, conforme abordado na primeira unidade temática, quando se converte em uma variável estritamente quantificável, a nota, volta-se para uma formação muito preocupada com o desempenho, para tanto não é necessária uma boa educação, mas um bom treino.

Uma educação ampliada, além de formar os/as estudantes matriculados nas turmas regulares, também influi sobre desenvolvimento de sua comunidade, pois a construção dos patamares qualitativos depende da participação e formação de todos/as.

Nessa perspectiva, o senso comum de que boa educação é o mesmo que nota elevada no Ideb vai se desmistificando no coletivo. O movimento crítico de leitura dos dados fortalece a escola e incide, portanto, na qualidade social dela.

Com relação à preocupação externa sobre o resultado obtido pela escola, representante da equipe gestora “G2” já havia indicado em trecho de fala apresentado na quinta seção uma preocupação das famílias sobre a classificação a partir do índice obtido; indica que reconhecem a situação, mas que o trabalho desenvolvido está para além das avaliações em larga escala e resultados. Nessa linha de pensamento, participante do segmento docente contribui:

Me lembro que em 2017 isso foi particularmente forte em relação ao quinto ano. (...). A cidade se preocupa mais com o Ideb do que a própria escola. Estou querendo dizer que lá dentro dizemos vamos seguir, vamos fazer o que temos para fazer do nosso Projeto Político Pedagógico, que é um. Quando o resultado sai para mídia, é família, é imprensa e a escola fica no centro da preocupação da cidade. Então percebo que a importância que a comunidade dá é maior, pelo menos na minha leitura. A questão de a avaliação medir a qualidade é muito pouco discutida, inclusive na escola, é um descompasso que existe entre o currículo nacional e o currículo da escola. Nossa escola como colégio de aplicação tem a liberdade para ter um currículo diferente. Se você pega o currículo do quinto ano, não só Língua Portuguesa e Matemática, mas de História e Geografia, Ciências, o currículo do quinto ano da BNCC é um e currículo do quinto ano da escola é outro, inclusive organizado em ciclos (...). Isso de alguma maneira impacta na avaliação, porque a prova vem medindo determinadas coisas que às vezes não é o propósito daquele momento na escola. (D5, GRUPO FOCAL, 2022).

Os excertos de falas demonstram uma aproximação entre o PPP e a concepção dos/as participante. Este recorte de fala retoma o reconhecimento de que há uma pressão localizada mais ao entorno da escola, cujo anseio não reverbera em todos os segmentos.

Segundo representante da gestão “G2”, as famílias acompanham e se preocupam historicamente com os resultados, entretanto para os/as profissionais, apesar de o resultado apresentar aspectos da realidade, não interfere nas propostas.

Na visão do/a participante da gestão “G2” essa avaliação é um retrato com foco em alguns aspectos e não no trabalho integral da escola, retomando suas palavras “Acredito que

não conseguimos em uma avaliação do trabalho (...) a partir dessas avaliações de larga escala. O contexto do trabalho vai para além desse formato de avaliação” (G2, ENTREVISTA, 2022).

Sobre a parcialidade captada pelas avaliações, concordamos com o trecho de fala e nos subsidiamos nas ponderações tecidas por Richter (2015, p. 397) para apoiar nossa crítica; a autora assim contribui: “Quando esses indicadores são utilizados como parâmetro e qualidade da educação, fornecem uma visão ‘míope’, uma vez que não conseguem apreender a complexidade da realidade educacional”.

Compreendemos que fornecer à população uma visão “míope” sobre as escolas não é uma escolha ingênua, com efeito depreendemos que criar um cenário questionador da qualidade das escolas públicas, apartado das condições concretas que dinamizam as realidades dessas escolas, fortalece a tese de que é necessário e urgente implementar medidas de responsabilização, privatização e terceirização aos moldes do setor privado para melhoria dessa realidade.

Essa intencionalidade nada ingênua está ligada com os processos de responsabilização. Richter (2015, 146) assevera que “Na realidade brasileira, em âmbito nacional, coexistem formas fragmentadas, tênues, implícitas e explícitas de *accountability*”, justificadas pela preocupação em melhorar a qualidade das escolas, entretanto como apresentado em pesquisas anteriores essa fórmula tem gerado o efeito contrário, provocando mais danos do que benefícios. Dentre as formas parcelares de *accountability* encontramos a responsabilização unilateral (FREITAS, 2007; RICHTER; SOUZA; SILVA, 2015).

Os argumentos para justificar as políticas de pressão sobre as escolas amparam-se em indicadores como Ideb; nessa direção, o uso neoliberal dos resultados colabora com desqualificação do setor público em detrimento do privado.

Retomando as falas, o segundo trecho apresentado, além de reforçar a pressão sobre os resultados quando ocorre declínio do índice, também aborda a prioridade do trabalho a partir do PPP, com ênfase no currículo construído, aspectos já mencionados por outra integrante da equipe gestora.

Para o/a docente “D5”, além da clareza sobre os fundamentos que apoiam o trabalho na escola, seria importante refletir junto aos diferentes segmentos essa preocupação com o resultado. Para o/a profissional uma mediação que problematize os resultados nos ajuda a pensar qual escola se deseja construir:

Queria compartilhar um momento que tive em 2017, rapidamente. Me lembro que uma mãe me procurou numa reunião e dentro da conversa surgiu o Ideb

da escola. O Ideb tinha acabado de sair em 2017, e a nota do quinto ano tinha caído. Ela me perguntou, o Ideb da escola está menor do que o Ideb de uma escola y⁵²? Por que que eu lembro disso? Porque eu moro de frente para a escola que ela citou (...) a escola ficava em uma casa provisória. A escola funcionava ali, os estudantes estudavam dentro de uma casa, as salas de aula eram quartos. As que tinham banheiros eram suítes, a cozinha era a cantina, não tinha quadro, não tinha nada. Perguntei se ela conhecia a escola. Ela respondeu: Não, não, eu nunca estive lá. Então disse, vamos fazer o seguinte, vá até lá e conheça a escola. Depois reflita que tipo de escola você quer para seu filho. Convidando-a a refletir sobre o qual é o papel e importância do Ideb nessa avaliação que ela faz sobre a qualidade da escola, porque também temos que ter esse papel de formação da comunidade, o que é esse índice? Que a prova do Saeb é uma coisa, o número de reprovações é outra. As escolas têm avaliações diferentes e a nossa escola trabalha com um modelo de reprovação um pouco mais rígido, como que isso impacta? São diferentes fatores atravessando essa discussão. (D5, GRUPO FOCAL, 2022).

O conteúdo desse diálogo entre docente e família insere condições concretas de trabalho, assim como as concepções que são compartilhadas entre essa comunidade. A visão do Ideb será afetada a partir da concepção de educação e, por conseguinte, de avaliação e qualidade.

Avançar na construção de uma escola democrática e emancipatória exige diálogo com as famílias. Nesse processo será possível descortinar os patamares qualitativos para a escola, mas além disso, poderemos refutar a ideia de que o ranqueamento amplamente divulgado após os ciclos do Saeb não pode ser utilizado como instrumento de pressão das famílias sobre a escola.

Com relação à leitura dos dados, uma integrante das famílias alerta para o perigo da apropriação dos números pelos números:

(...) faço uma ressalva dos números frios, porque quando lemos os números frios, nos apegamos a algumas coisas. Começou alto, abaixou e depois aumentou. E quais são os dados qualitativos que vêm por trás disso? Como o colega falou anteriormente, quais foram os retornos que as famílias da escola receberam? (...) Aprendeu isso, aprendeu aquilo, isso vai dar um parâmetro. Mas de que forma isso foi ensinado? Acho que aí constrói-se uma escola a partir disso, da forma como se ensina, da metodologia, não só metodologia, mas precisamos pensar numa construção de territórios de sentidos, porque não aprendemos, se não faz sentido. A aprendizagem perpassa por esse caminho, eu internalizo aquilo que vai fazer sentido com o meu contexto, com o meu território de vida e com as leituras que o professor vai ajudando a criança a construir a partir de si para ser uma pessoa crítica ao mundo que a cerca. Porque senão eu torno a minha educação bancária, que era aquele negócio que sentava na escola, vinha o professor e te depositava uma decoreba enorme. E você tinha que reproduzir, reproduzir, e isso gerou o quê? Essa educação somente quantitativa, onde vou colocar um monte de parâmetro. Eu vou dizer vai aprender isso, vai aprender aquilo eu vou aprender um monte de coisas, só

⁵² O nome da escola foi substituído por uma letra para resguardar a identidade da instituição citada.

que tudo está interligado, todas as disciplinas conversam umas com as outras. A de Matemática conversa com a de Português, todas as disciplinas vão conversar entre si. Penso que esse é um trabalho que essa escola faz muito bem. Os professores permitem que as crianças conheçam as disciplinas de uma forma muito interativa. Que elas comecem a pensar e construir um pensamento. Então os números frios me assustam, mas eu fico pensando o que cada um desses números diz, também qualitativamente. Confesso que não tenho essa informação, eu não sei o que o Saeb, o Ideb, o PISA trazem de uma outra forma. Penso que isso mostra que a escola caminha, porque a educação é dinâmica, porque é uma construção, uma construção que interage, professor, aluno, sociedade, família. Precisamos construir tudo isso dentro de um contexto. Essa é a representação que tenho. Penso que a escola tem esse caminhar, que é um caminhar do coletivo, que traz uma integração de todo mundo que precisa participar e pensar em um caminho para que esses números tenham sentido. (F5, GRUPO FOCAL, 2022).

O trecho de fala apresenta um contraponto importante, pois afirma um lugar de reflexão já em realização por famílias de estudantes. A validação de um dado quantitativo sem os dados contextuais pode conduzir a leitura fria, estanques e que pouco podem contribuir com a melhoria da escola.

Mas a apropriação desse dado para além de uma finalidade bancária (FREIRE, 1987) rivaliza com a sedimentação de processos desvinculados da realidade da escola, ou seja, vai na direção contrária pois convida todo o coletivo a pensar não sobre o resultado em específico, mas sobre o projeto de escola e o encaminhamento das tomadas ações para a efetivação de práticas educativas que se alinhem aos objetivos do coletivo.

Em uma educação democrática e, portanto, participativa, a responsabilização se horizontaliza. O coletivo se responsabiliza pela escola junto do Estado, dessa forma não há uma caça aos culpados/as quando o índice cai ou uma supervalorização quando o índice aumenta, e sim há um trabalho contínuo de melhoria da escola pautado nos indicadores de qualidade eleitos pelo coletivo.

Concordamos com Freitas (2023c) que a qualidade desses indicadores depende da formação permanente de toda comunidade. Para tanto, uma perspectiva comprometida com a escola pública visa a formação ampliada dos/as estudantes, assim como um processo permanente de formação dos/as profissionais e demais membros dessa comunidade.

Consideramos que diálogos tecidos exemplificam a pluralidade e complexidade inerentes à educação. Podemos afirmar, fundamentadas nos dados construídos, que não há, pela comunidade participante, uma compreensão uníssona sobre o Ideb como um critério único para versar sobre a qualidade da escola.

Os resultados são definidos como indicadores válidos, não na defesa destes como critérios únicos e exclusivos, mas como parâmetro a ser considerado no bojo do projeto pedagógico da escola. O quadro geral das falas apresenta que algumas visões predominam entre os segmentos, as famílias aderem em parte à ideia de que o resultado é um “sinal de alerta” quando o índice cai e que a escola deve buscar elevar seus resultados continuamente.

Por outro lado, também foi reconhecida a pressão que estes resultados geram sobre as escolas, assim como o perigo de ler o dado quantitativo sem uma compressão de sua construção e das condições concretas das instituições e estudantes.

As técnicas-administrativas não possuem uma compreensão consensual sobre o Ideb, sendo que foi destacada na entrevista uma perspectiva mais vinculada à necessidade de alcançar os resultados; por outro lado, houve o entendimento de que, apesar do resultado indicar algo sobre a escola, este dado não é suficiente e precisa ser questionado.

A técnica T2 na entrevista com o segmento aborda a relação entre o Saeb e o Ideb da seguinte forma: “Fiquei pensando que parece que essas avaliações desprivilegiam algum tipo de conhecimento. Eu não acho que essa avaliação e o Ideb contribui com a escola, mas eu não estou tirando a importância social”. Notamos que há, como nos outros segmentos, um reconhecimento da avaliação que a legitima institucionalmente, contudo as perspectivas se distanciam quando abordam a pertinência dessa política na melhoria social da escola.

Docentes e equipe gestora nos convocam a refletir sobre a necessidade de observar os índices da escola na relação com outras escolas públicas, pois a escola não está isolada da rede de escolas que compõe o contexto micro (municipal) e macro (estadual e nacional); trata-se de um entendimento que vincula os resultados ao contexto e, portanto, as condições concretas e subjetivas que incidem sobre a sua produção.

Concordamos que precisamos olhar para os resultados considerando o contexto geral de produção dos dados, entretanto essa análise não deve ser realizada na comparação de uma instituição com a outra, pois se assim o fizermos também contribuiremos com a lógica comparativa concorrencial, que se utiliza da comparação para classificar, punir e/ou bonificar. Sendo assim, essa análise vinculada ao contexto micro e macro precisa considerar os elementos concretos e simbólicos tomando como referência a própria escola dentro da sociedade a que pertence.

Também nos chamou a atenção a ponderação sobre a comunidade atendida. A escola recebe estudantes de diversos bairros, então a comunidade estudantil é descentralizada

geograficamente, fator que difere de muitas escolas públicas, que recebem estudantes por zoneamento.

Este aspecto foi tratado como um elemento que influi na identidade da instituição e, por conseguinte, no sentimento de pertença, assim como na dificuldade de estudantes que residem longe da escola em deslocar-se para a instituição, o que, por sua vez, interfere no público atendido. Ou seja, de modo velado a própria localização geográfica da escola atua na seleção de estudantes, já que as pessoas que inscrevem seus/suas filhos/as devem considerar o custo e o tempo para cursar a educação básica nessa escola.

Tendo em vista colaborar com a permanência de todos/as estudantes na instituição, a escola buscou junto a universidade que o programa de assistência estudantil fosse também um direito assegurado para os/as estudantes do CAp. Desse modo, a partir do ano 2023 a escola contará com programa específico para atender seus/suas estudantes.

Além disso, o segmento docente aponta para a necessidade de ler o Ideb criticamente, à luz do PPP da escola. Há um entendimento no grupo que o trabalho realizado não se orienta a partir do resultado, mas a partir do currículo da escola, o que na visão destes profissionais é mais ampliado do que as avaliações e interfere na proficiência obtida, sendo que nem sempre o que se cobra nos testes está alinhado ao tempo do currículo da instituição.

Outro destaque deste grupo é a necessidade de dialogar sobre o resultado obtido com a comunidade em uma perspectiva formativa, tendo em vista refletir se a escola que escolheram construir, descrita no PP da unidade, coaduna com as exigências formativas destes testes e índices.

No segmento estudantil a participação sobre o Ideb foi mais tímida. As perguntas foram abordadas de diferentes formas a fim de fomentar o diálogo, nesse sentido afirmamos que os/as participantes poderiam se manifestar sobre o índice a partir das perguntas apresentadas no encontro ou também poderiam abordar questões que considerassem relevantes sobre aspectos relacionados ao tema da pesquisa.

Assim, os/as estudantes indicaram que para eles/as a escola tem avançado e precisa sempre se empenhar em sua melhoria, nas palavras de uma estudante: “(...) a escola melhora a cada ano. As pessoas que fazem a prova deviam estudar mais em casa e na escola antes de fazer a prova. A escola está esperando um resultado (...) se for ruim a escola tem que melhorar” (E4, GRUPO FOCAL, 2022). Outro estudante acrescenta “(...) é uma escola de alta qualidade ou uma das melhores de Uberlândia. E para quem for estudar na nossa escola eu recomendo,

porque ela é uma escola muito boa, a infraestrutura, o lanche, as professoras e a biblioteca são boas” (E3, GRUPO FOCAL, 2022).

Nos excertos observamos que há um entendimento da necessidade de empenho nos estudos, uma visão de que a escola é um lugar de aprendizado com boas condições, tanto relacionadas a infraestrutura quanto sobre as pessoas que a constituem.

De modo geral, verificamos que não há entre o segmento discente uma preocupação exacerbada sobre os resultados e as avaliações. Também destacamos que nos questionários e trocas discursivas não foi mencionado treinamento por parte dos estudantes visando elevação do índice, o que coaduna com as falas da equipe gestora e docentes.

Por fim, ressaltamos a discussão sobre o mascaramento da realidade:

Eu queria dizer aqui que o resultado representa para mim a falsa sensação que está tudo bem. Sabendo que é um resultado alto, passou a média nacional, não sei a média da escola, mas passando da média nacional, para qualquer escola dá essa falsa sensação de que está tudo bem, porque o índice está alto, atingi, e às vezes isso não é verdade. Vivemos o caos na escola. Atualmente temos falta de professor, falta de apoio na questão dos alunos com inclusão. No entanto, o índice estar alto me dá essa falsa sensação de que está beleza. Que é isso que a família quer. (...) Agora entendi melhor essa colocação de fazer essa análise, por esse ponto de vista que falaram de fazer a crítica seria bacana. Teríamos que ter um objetivo claro de fazer uma crítica construtiva sobre o assunto, não apenas para acatar, porque senão estaremos nessa competição. Ainda mais quando consideramos as escolas que dependem da verba, porque envolve verba, vira essa coisa competitiva, para mim isso é tão surreal. (D2, GRUPO FOCAL, 2022).

A preocupação sobre a falsa sensação de que tudo está bem quando o índice ultrapassa a média nacional se fundamenta em argumento semelhante quando tratamos do apagamento do contexto para olhar para os dados friamente ou quando o resultado cai. A docente apresenta em sua fala condições concretas que atravessam o trabalho na instituição e prejudicam a garantia de um patamar qualitativo elevado e socialmente referenciado. Até o final da coleta de dados em 2022, durante o governo de Jair Messias Bolsonaro (PL), diversas perdas foram imputadas à educação pública.

Destacamos neste trabalho que foram realizados nos últimos anos vários cortes orçamentários envolvendo as universidades o que, por consequência, recai sobre os CAPs.

Junta-se aos cortes a precarização das carreiras dos/as profissionais da educação cujo arrocho salarial é sentido diante da inexistência de reajuste desde 2017⁵³.

As perdas recaem sobre a qualidade de vida dos profissionais e também exigem ajustes na organização das instituições. Na escola participante, por exemplo, de acordo com o diretor da unidade, a verba destinada ao lanche dos/as estudantes tem sido impactada, contudo a alimentação continua sendo ofertada, pois a unidade vai realizando ajustes tendo em vista garantir as refeições e, por conseguinte, a qualidade da escola.

A explicitação desse cenário é importante uma vez que, segundo os/as participantes da pesquisa, a qualidade da escola, abordada na primeira unidade temática, envolve diferentes indicadores, entre eles as condições concretas que apoiam o trabalho dos/as profissionais da educação, questão não abordada em uma leitura fria do índice que pode, como a professora citou, mascarar essa realidade.

Finalizamos a discussão dessa unidade temática com o entendimento que para a comunidade participante não há uma apropriação consensual do Ideb como critério único e científico para versar sobre a qualidade da educação da escola, pois a perspectiva de trabalho adotado está para além deste indicador.

Como a compreensão da comunidade não é consensual, se dinamizam nessa realidade aproximações com o discurso hegemônico da necessidade de atingir os resultados, assim como a relevância dessa prestação de contas mediante a divulgação nos meios de comunicação de massa.

Com efeito, retomamos que as discussões corroboraram com a tese deste trabalho, uma vez que os dados endossam nossa compreensão na perspectiva de que as políticas públicas de avaliação da educação no formato atual pouco contribuem com as escolas.

Nesse sentido, retomamos que a qualidade social da escola é construída coletivamente e fortalecida na responsabilização participativa, cuja qualidade emerge do núcleo formativo da escola e não o inverso. Dessa forma, pontuamos uma necessária revisão do uso do Ideb pelo Estado.

⁵³ Dados obtidos junto a página oficial do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes) e Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe). Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/diretor-do-aNDES-sN-explica-reajuste-de-19-99-reivindicado-por-servidores-federais1> e em <https://sinasefejanuaria.org.br/congelados-ha-5-anos-salarios-de-servidores-tem-defasagem-de-33/>. Acesso em 22 de abr. 2023.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há um tempo para avançar e há um tempo para resistir, tentando manter os avanços conquistados. Estes tempos se embaralham na dependência das lutas tanto gerais como locais. (FREITAS, 2018, p. 906).

Este trabalho é marcado por um tempo-histórico permeado por muitas situações-limites as quais não imaginávamos conviver, como a pandemia de Covid-19. Mas o descaso à vida adotado como política de gestão nacional no desgoverno cruel de Bolsonaro (PL) teve fim em 2022, esse foi um tempo de resistir! Como sabemos, as práticas realizadas neste período estão presentes ainda em 2023, envolvem desde uma ampliação do discurso de ódio até o genocídio de populações indígenas⁵⁴.

Mesmo diante dos desafios atuais, dentre os quais o mais emergente é o fortalecimento da democrática e a retirada do Brasil do mapa da fome, sentimos que entramos em um novo tempo, não desvinculado do anterior, dada a impossibilidade de tal ruptura. Mas um novo tempo para esperar e, portanto, avançar.

Nessa direção, esperamos que este trabalho seja uma produção que retome elementos considerados indispensáveis para pensarmos a qualidade da escola pública brasileira e contribua com a reflexão local e também com os processos mais gerais, vinculados às políticas públicas para a educação nacional. Avançar exige luta! Essa tese é, para nós, processo de luta local e geral⁵⁵ em tempos de resistência e, quem sabe, a partir de agora, em tempos de avançar!

Ao longo desse trabalho pudemos observar a centralidade da avaliação para pensar e desenvolver os processos educativos, tendo em vista determinado projeto de formação humana. No Brasil as avaliações têm sido utilizadas no engendramento de políticas públicas de gestão da educação. Desse modo, adquiriram relevância não só no âmbito micro da ação educativa no interior das escolas, mas também na ação do Estado.

⁵⁴ Dentre as marcas tenebrosas citamos o genocídio do povo indígena Yanomami escancarado no Brasil no início de 2023. As denúncias contra o descaso a vida dos povos originários ganharam alcance mundial e se juntaram a outras denúncias contra o governo Bolsonaro PL (2019-2022). Mais informações podem ser acessadas em diferentes matérias jornalísticas, dentre as quais citamos “Genocídio yanomami é monstruosidade criminal e política de Bolsonaro”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/luisfranciscocarvalhofilho/2023/02/genocidio-yanomami-e-monstruosidade-criminal-e-politica-de-bolsonaro.shtml>.

⁵⁵ Para além da luta local vinculada a contextos mais gerais da educação pública, destacamos a luta daqueles e daquelas que, como sujeitos das classes populares, pesquisam e trabalham. A construção de pesquisas por estudantes da pós-graduação, que também são trabalhadores/as, é um desafio próprio que cada um/a assume, mas também é marca de um país desigual em que as condições de estudo não são equitativas, mas assimétricas. Aproveitamos também para ressaltar uma ação imediata do governo Lula PT realizada nos primeiros meses do mandato iniciado em 2023 vinculada ao contexto macro, trata-se do aumento do valor das bolsas para estudantes da pós-graduação inseridos/as em IES federais.

As avaliações desenvolvidas por agentes exteriores às escolas, a partir de testes estandardizados conhecidos como avaliações em larga escala ou avaliações externas, se fortaleceram e firmaram-se na realidade educativa do país como algo quase inevitável, ou nas palavras dos/as defensores/as desse tipo de avaliação, como uma prática efetiva e indispensável para melhoria da educação.

Nessa direção, essas avaliações e seus resultados foram incorporados como mecanismos de gestão para influir na melhoria das escolas, perspectiva fundamentada na racionalidade neoliberal; a formação humana orientada por essa racionalidade compreende que a escola deve formar os/as futuros/as trabalhadores.

A oferta de mão de obra qualificada voltada para atendimento das necessidades do mercado exige uma formação que domestica o pensamento humano, ou seja, as ações educativas são desenvolvidas tendo em vista o local que cada sujeito ocupa no sistema de produção capitalista, pois o interesse educacional reside na manutenção da lógica mercantil. Portanto, a escola, como mais uma empresa, deve se alinhar a essa finalidade (LAVAL, 2019).

Em contrapartida, uma perspectiva educacional alinhada a uma formação humana ampliada a finalidade é o desenvolvimento humano integral. As propostas não se limitam a ensinar e aprender aquilo que o mercado de trabalho demanda das escolas, mas se organiza tendo em vista encaminhar ações educativas tomando como referência uma base de conhecimentos mais diversa e incluyente, cujos conteúdos visa a formação cidadã democrática.

Desse modo, a escola, a partir de seu coletivo, constrói propostas pedagógicas avaliativas para e das aprendizagens e não para sair-se bem em avaliações em larga escala, orientadas em grande medida pela perspectiva neoliberal, cujo beneficiário é o mercado.

Encontramos nessa tese a possibilidade de ampliar o debate sobre as avaliações em larga escala e, assim, contribuir com o encaminhamento de reflexões propositivas que possam nutrir o campo teórico e prático da avaliação em direção a processos formativos mais humanizados, tendo em vista uma formação para além do desempenho em testes estandardizados, voltada para o “ser mais” (FREIRE, 1987).

O fato é que, como vimos ao longo deste trabalho, adotar as avaliações em larga escala e indicadores restritivos como o Ideb, não produziram os efeitos desejáveis para educação brasileira. Pelo contrário, a política adotada caminhou em direção oposta à elevação dos patamares qualitativos em que se desenvolve a educação pública.

Ao tecer tais afirmações endossamos nosso entendimento de que as avaliações censitárias estruturadas por meio de questões fechadas em determinadas áreas do conhecimento

não são suficientes para abordar o ensino realizado por docentes e, portanto, a aprendizagem dos/as estudantes; como bem disseram Correia, Arelaro e Freitas (2015), nem tudo é quantificável. Desse modo, somar os resultados em testes estandardizados a taxas de fluxos, como vem sendo realizado ao longo das últimas décadas em nosso país, não garantiu a elevação da qualidade da educação brasileira.

Para um estudo aprofundado da avaliação em larga escala, procedemos à leitura das produções científicas inseridas no banco de teses e dissertações da Capes de 2010 a 2021 vinculadas a área de conhecimento Educação, sendo que nos detemos na apreciação dos títulos e resumos de trabalhos que apresentaram os descritivos avaliação em larga escala e avaliação externa.

A imersão no campo científico brasileiro evidenciou elementos anunciados na abertura dessa seção, ou seja, as produções científicas analisadas apresentaram, de modo geral, fragilidades na apropriação das avaliações em larga escala e do Ideb nas realidades investigadas.

As fragilidades destacadas incluem aspectos como o estabelecimento de tensão antes, durante e após as avaliações em larga escala, o treinamento de estudantes para realização dos testes, o estreitamento curricular tomando como referência as áreas de conhecimento avaliadas, ampliação da pressão sobre o segmento docente provocando em alguns casos intensificação do trabalho voltado para elevação de resultados, situação evidenciada nas teses de Jesus (2014), Cruz (2014), Menegão (2015), Richter (2015), Serraglio (2016) e Carvalho (2017).

Além disso, as pesquisas abordaram o pouco conhecimento das comunidades escolares para interpretação dos dados, o que implica na falta de fundamentos para contestação ou apropriação dessas avaliações; a situação de rejeição dos testes é mais recorrente no segmento docente.

Acrescido a esse quadro incluímos a exposição da escola por meio de rankings amplamente difundidos quando ocorre a divulgação do Ideb. A movimentação social em torno dos índices alcançados pressiona as escolas e seus/suas profissionais, promovendo constrangimento sobre aquelas instituições que ficaram aquém da meta projetada e a celebração daquelas que ocupam as primeiras posições.

Freitas (2015) nos lembra que há um processo em curso, legitimado mediante essa política de avaliação, que converte a finalidade da função social da escola. Substitui-se o objetivo de promover uma formação ampliada – cidadã e democrática – para a formação voltada para o desempenho em testes, servindo à perspectiva neoliberal.

O panorama traçado a partir das pesquisas subsidiou a produção dos instrumentos e as análises dos dados construídos junto à comunidade. Nesse movimento, percebemos que as produções científicas oriundas da pós-graduação brasileira vinculadas à Capes coadunavam com o referencial teórico adotado por nós, cujas produções também são oriundas de estudos e pesquisas dedicados à avaliação em larga escala.

Diversos autores/as estão presentes na construção dessa tese, dentre os/as quais destacamos: Afonso (2007, 2009, 2014, 2020); Bonamino e Souza (2012); Bresser-Pereira (2017); Cury (1986, 2017); Dardort e Laval (2016); Dias Sobrinho (2004, 2008); Dourado (2007, 2009); Dourado e Oliveira (2018); Fernandes (2009); Freitas *et al.* (2009), Freitas (2005, 2007, 2012, 2015, 2016, 2018, 2023a, b, c); Freire (1987), Sordi e Freitas (2013); Sordi (2009, 2018), Richter (2015); Richter e Silva (2021); e Villas Boas (2009, 2013).

Amparadas pela pesquisa bibliográfica e documental, foi possível aprofundar a compreensão sobre as especificidades que constituem a escola participante ao longo do tempo. Para esta finalidade também nos detivemos ao tratamento dos documentos orientadores que balizam a organização e funcionamento da escola, buscando identificar como a avaliação é concebida e se avaliação em larga escala está presente nos documentos produzidos pela escola. Como vimos na terceira seção, a escola elege em seus documentos a avaliação formativa para pensar e desenvolver as práticas avaliativas.

Na leitura do PPP não encontramos nenhum registro sobre a avaliação em larga escala; as escolhas pedagógicas registradas neste documento tratam dos princípios da avaliação interna colocando em relevo a articulação entre o currículo e os demais componentes da educação, dentre eles a avaliação pretendida.

Para nós essas elaborações sustentam a defesa de uma concepção avaliativa que se orienta tendo em vista as aprendizagens de todos/as estudantes. Nossa análise se fundamenta nas ideias pedagógicas registradas no PPP em que a escola afirma que para desenvolver a avaliação formativa é necessária a adoção de procedimentos diversificados, que não se restrinjam a provas, bem como o uso de recursos e ritmo flexível, garantia de acessibilidade, valorização das diferentes formas de expressão e que as práticas avaliativas sejam parte do processo educativo, partindo da compreensão defendida por Villas Boas (2013) de que a avaliação ocorre concomitante com a aprendizagem (ESEBA, 2019a).

Percebemos que, em grande medida, as ideias pedagógicas presentes no PPP coadunam com o que encontramos nos dados construídos por meio do questionário e trocas discursivas – GF e entrevistas semiestruturadas.

A análise documental da constituição dos CAPs em articulação ao processo histórico do CAP participante, com ênfase na interpretação do PPP à luz do referencial teórico e das produções científicas oriundas da pós-graduação brasileira, permitiram a elaboração de uma massa crítica sobre a realidade investigada.

Esse panorama converteu-se nas primeiras sínteses envolvendo a avaliação em larga no colégio participante, sendo que foi mediante essas compreensões provisórias que encontramos uma sinalização de que a avaliação em larga escala não possui grande influência no pensamento pedagógico e nas práticas ali desenvolvidas.

A caracterização daqueles/as que concordaram em colaborar com pesquisa, respondendo os questionários e/ou participando dos encontros de GF ou entrevista, possibilitou identificar os segmentos da comunidade escolar representados nessa investigação. Reconhecemos que essa caracterização é um retrato parcial da unidade, que ao nosso ver exprime aspectos subjetivos compartilhados pela comunidade escolar.

Compreendemos, nessa direção, que a participação de todos os segmentos nos permitiu entrar em contato com a tessitura de relações que constituem os segmentos internamente, mas também acessar a relação entre os segmentos, evidenciando nesse processo as aproximações e os distanciamentos sobre o tema da avaliação em larga escala e seus resultados para os diferentes grupos que constituem essa comunidade.

A comunidade participante representou todos os segmentos presentes na unidade durante o momento de coleta de dados. Ao olhar para os dados de perfil da comunidade participante, encontramos um conjunto de pessoas cuja maioria se identifica como feminina e branca.

A composição familiar indica arranjos compostos em média por quatro pessoas e renda de R\$ 5.000,01 a R\$ 20.000,00, sendo que o segmento docente possui a maior renda familiar declarada na pesquisa – 54,3% indicam renda familiar de R\$ 10.000,01 a R\$ 20.000,01, condição financeira diferente da obtida por outros/as profissionais do magistério no Brasil, pois, conforme destacado em nosso estudo, cerca de 65,5% do/as professores/as brasileiros/as possuem renda familiar de R\$ 520,00 a 2.600,00 (ANDRADE *et al.*, 2004).

A comunidade participante afirma no instrumento questionário que a estrutura física é um elemento que dificulta as relações interpessoais e a acessibilidade, de forma que a unidade passou por reformas tendo em vista garantir a circulação de todos/as no ambiente escolar, mas as fragilidades quanto a conexão entre as pessoas da escola permanece. Não encontramos relatos de dificuldade quanto a materiais e recursos pedagógicos.

A discussão sobre a influência das avaliações em larga escala no contexto do CAP participante foi desenvolvida junto aos diferentes segmentos que constituem a escola – docentes, técnicas-administrativas, famílias e estudantes. A investigação considerou as condições concretas de ensino e aprendizagem, assim como os elementos simbólicos compartilhados entre os grupos. Nossos achados nos conduzem a afirmar que, para os/as participantes, a construção de uma escola com qualidade elevada exige o fomento de diferentes indicadores sociais que não são contemplados em avaliações em larga escala, ou seja, a concepção de qualidade tanto nos documentos quanto nos dados construídos com os/as participantes não se restringe a variáveis quantificáveis.

O conjunto de elementos que versam sobre a qualidade da escola participante é formado por um núcleo que, em nossa análise, reúne elementos consensuais entre os segmentos. São eles: articulação entre condições de trabalho e valorização profissional; estrutura física; formação docente; qualificação dos/as profissionais da educação; proposta pedagógica com currículo ampliado; e responsabilização participativa.

Esses indicadores foram apontados com recorrência entre os segmentos. Consideramos necessário indicar a pertinência de cada um à luz da compreensão apresentada pela comunidade participante. No conjunto de indicadores relacionados aos profissionais que atuam na escola encontramos as condições de trabalho, valorização e qualificação/formação. Nas condições de trabalho estão reunidos aspectos como carreira adequada que contemple jornada de trabalho, evolução e remuneração adequadas; também estão incluídos os recursos pedagógicos, quantidade de estudantes por turma, assim como possibilidade de planejamento e autonomia para construção das propostas educativas orientadas pelo PPP.

A formação docente e qualificação dos/as profissionais é elevada na unidade, todos/as profissionais possuem formação exigida para o nível de atuação. Como já apresentado, 96,2% dos/as docentes possuem formação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e indicam a necessidade de formação permanente. A formação também é evidenciada pelas famílias como indicador relevante para qualidade da escola.

A valorização é compreendida tanto no sentido financeiro quanto no social. No plano financeiro apesar das perdas acumuladas a situação foi atendida parcialmente por meio de recomposição emergencial pelo governo Lula (PT) 2023-2026 e passa atualmente por negociação. A valorização social se relaciona ao modo como os profissionais são reconhecidos socialmente, neste aspecto profissionais e famílias apontam para a valorização social como aspecto importante. Estudantes destacam que é a qualidade da escola reside em possuir bons

professores/as no CAp “Eu quero falar que tem professores/as muito bons. Eles/as são muito bons para explicar. Acho que tenho mais facilidade para aprender com professores bons” (E5, GRUPO FOCAL, 2022).

O indicador estrutura física reúne elementos vinculados a recursos para permanência de profissionais e estudantes na escola, como mobiliário adequado, quantidade de banheiros, manutenção e higiene dos ambientes, biblioteca, cantina, lanche, quadras, parquinhos, espaço verde para brincadeira livre, sala multifuncional para estudantes público-alvo da Educação Especial, laboratório, dentre outros.

No GF o indicador estrutura é abordado por estudantes “uma boa escola tem que ter uma estrutura, uma estrutura boa, uma estrutura física melhor. (...) Ter espaço para a aula ser confortável para os alunos, carteiras suficientes (E2, GRUPO FOCAL, 2022); “Aqui é uma escola muito boa, infraestrutura, o lanche, as professoras e a biblioteca são boas” (E2, GRUPO FOCAL, 2022).

A proposta pedagógica com currículo ampliado diz respeito aos conteúdos eleitos face ao projeto de escola descrito no PPP. A escola faz, nessa direção, a escolha por um currículo que contemple dimensões da formação humana para a vida cidadã e democrática cujas aprendizagens devem ser desenvolvidas no âmbito de cada componente curricular dos/as estudantes a partir das áreas de conhecimento, quais sejam: Alfabetização Inicial, Arte – por meio das linguagens de Artes Visuais, Dança, Teatro e Música –, Ciências, Educação Especial, Educação Infantil, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Matemática e Psicologia Escolar.

O último indicador em destaque é a responsabilização participativa, cuja compreensão é a abordada pela defesa da participação ampliada de toda comunidade para pensar e tomar decisões sobre a escola. A defesa desse indicador é abordada como necessidade premente ainda em construção, pois a participação de alguns segmentos não se efetivou no cotidiano escolar. Nesse sentido, percebemos que esse indicador precisa de mais mobilização coletiva, processo que pode ser potencializado mediante a avaliação institucional.

Esses indicadores representam o núcleo central do que é a qualidade social para a comunidade participante e contemplam elementos que não estão relacionados com indicadores quantitativos retirados de avaliações em larga escala. Dizem respeito a um conjunto de elementos que conjugam a ação direta do Estado na garantia de condições concretas para as escolas, bem como a responsabilização da escola na efetivação do direito a educação. A

ausência de uma parte implica na desmobilização das condições mínimas para processos educativos com qualidade socialmente referenciada.

O entendimento de que ações isoladas não colaboram com a elevação da qualidade nos indica que as avaliações e o Ideb, apesar de não serem totalmente rejeitados na unidade, são indicadores frágeis que não exprimem a qualidade da educação. Destacamos nesse conjunto de indicadores qualitativos que a comunidade participante também compreende que a responsabilidade participativa envolve a ação direta do Estado; desse modo, a comunidade se responsabiliza pelo resultado na mesma medida que o Estado.

Consideramos, nessa direção, que a ação do Estado na manutenção das condições concretas relacionadas ao custeio e manutenção da instituição, na estruturação dos planos de carreira dos/as profissionais da educação, assim como na regulação dos currículos, são elementos que influem na qualidade de todas as escolas públicas do nosso país.

Desenvolver processos participativos-democráticos para elaboração das políticas públicas é condição *sine qua non* para caminharmos em direção oposta a políticas neoliberais que assolam as escolas públicas, instituindo testes, currículos e, portanto, processos formativos cada vez mais voltados para o mercado de trabalho e desvinculados da vida e da formação ampliada.

Essa afirmação vai ao encontro da tese dessa pesquisa, compreendemos que as avaliações em larga escala não são indutoras da qualidade social da educação e que, por conseguinte, seus resultados constituem uma visão parcial do trabalho desenvolvido nas escolas. Desse modo, conforme afirma Freitas (2016), para a política de avaliação das escolas não seriam necessárias avaliações censitárias, para essa finalidade bastariam as avaliações amostrais, os dados provenientes de testes amostrais são suficientes para proceder em uma análise macro da educação brasileira.

Além disso, é importante acrescentar à política de avaliação a inclusão de indicadores contextuais, como o nível socioeconômico (NSE) dos/as estudantes. A inclusão de dados contextuais deve ser de fato incorporadas, dito de outro modo, esses indicadores não devem se restringir aos questionários contextuais, mas devem ser considerados no encaminhamento de ações concretas pelo Estado na condução de medidas que envolvem políticas afirmativas em áreas sociais para além da educação, uma vez que as condições de vida dos/as estudantes influenciam na vida escolas deles/as.

A crítica tecida se sustenta em pesquisas apresentadas na segunda seção e nos achados desta investigação. Na unidade temática “Qualidade da educação” tivemos a oportunidade de

compreender quais elementos eram considerados pelos/as participantes para abordar a qualidade da escola investigada; vimos que para os/as participantes a qualidade da educação se sustenta em indicadores que estão para além das avaliações em larga escala, dizem respeito a um conjunto de elementos que somados representam uma escola com “boa” qualidade.

Os elementos nucleares mais compartilhados entres os segmentos foram: ser uma escola pública federal, gratuita, laica, com profissionais qualificados/as e valorizados/as, com dedicação exclusiva, currículo ampliado voltado para a formação integral, participação e envolvimento das famílias e quantidade de estudantes por sala.

A qualidade, para esse coletivo, é alcançada por meio de condições concretas aliadas a proposta pedagógica, aglutinando elementos que ultrapassam a perspectiva quantitativa. Os elementos nucleares são um conjunto de indicadores firmados em um base concreta necessária a produção da vida na escola. Esses são, para nós, indicadores sociais referendados pela comunidade escolar.

Na discussão observamos que há uma legitimação parcial das avaliações em larga escala, ou seja, o coletivo participante reconhece esse tipo de avaliação institucionalmente. Para alguns/algumas participantes ela indica o mínimo do que deveria ser aprendido pelos/as estudantes; para outros, a base de conhecimentos solicitada é frágil e os números “frios” não dizem muito das escolas, pois o contexto de ensino e de aprendizagem não é possível de ser retratado por meio dessa política.

Tomando como referência a análise realizada nessa tese, endossamos que, para a comunidade participante, não há consenso sobre as avaliações em larga escala. O que percebemos ao longo da pesquisa é que algumas perspectivas possuem mais força de compartilhamento entre os segmentos, são elas: as avaliações em larga escala acessam algumas dimensões da aprendizagem estudantil, há valorização de algumas áreas de conhecimento em detrimento de outras, as provas são homogêneas e os resultados provenientes desses testes exprimem parcialmente a qualidade do ensino desenvolvido. A atenção midiática sobre os resultados inculca percepções sobre as avaliações em larga na sociedade em geral, sendo que o interesse nesse jogo de poder é voltado para o controle da narrativa.

Problematizamos que o movimento de divulgação de rankings e mapeamento da qualidade pelos resultados realizado pelos meios de comunicação atende a uma necessidade do mercado. Ao discutir as avaliações e seus resultados com a comunidade identificamos participantes que aderiram à narrativa da mídia para justificar a necessidade das avaliações em larga escala.

Nessa direção, compreendemos em nossa análise que muitas vezes há um desconhecimento da política de avaliação da educação, elaboração e aplicação das provas e, por conseguinte, da composição do Ideb; contudo, por meio do holofote da mídia algumas pessoas aderem à necessidade dessa política sem muitos questionamentos.

Os dados também indicam que essas avaliações possuem pouca influência na escola, apesar do reconhecimento institucional dessa política não há uma condução pela escola para encaminhar os processos educativos vinculados aos testes e seus resultados. Desse modo, o que se observa são abordagens pontuais sobre as avaliações em larga escala, sendo que esse tratamento foi objeto de crítica por alguns participantes.

Ao nosso ver, o modo como a unidade se relaciona com as avaliações e seus resultados podem ser lidos em algumas direções: a) a maioria dos segmentos da escola indicam pouca ou nenhuma influência da avaliação em larga escala para organização do trabalho pedagógico e apontam uma legitimação relacionada à participação da instituição nas avaliações; b) os resultados são abordados pontualmente, em reuniões do conselho (CPA). A ausência do debate no coletivo pode revelar a ausência de conhecimento para conduzir reflexões sobre o tema, o que denota fragilidade na avaliação institucional, cujo processo deveria incluir indicadores internos e externos, assim como uma fragilidade própria dessa política de avaliação da educação nacional.

A direção indicada na letra “a”, pouca influência das AE na organização pedagógica da escola apresenta, como dito, uma legitimação das AEs restrita ao âmbito institucional, qual seja, participar do processo avaliativo, tanto nas provas quanto no Censo Escolar. O que, no nosso entendimento, se refere ao reconhecimento da presença da política de avaliação em larga escala no interior da escola, que em momentos pontuais participa dos testes e do censo e tem seus resultados divulgados, sem, contudo, adotar desdobramentos pedagógicos sobre as práticas educativas ali desenvolvidas.

A segunda direção, “b”, apresenta elementos que também estão presentes e se contradizem. Por um lado, reconhecemos diante da formação da comunidade que a escola é constituída de pessoas com qualificação em nível superior.

Os/as profissionais possuem formação adequada as funções desempenhadas, sendo que no segmento docente 93% dos/as efetivos possuem formação *stricto sensu* (mestrado e doutorado); já as famílias possuem, de acordo com dados obtidos junto à escola, maior quantitativo com formação em Ensino Médio da Educação Básica e em Ensino Superior. Isso não quer dizer que essa formação dê conta da política de avaliação.

Por outro lado, ao olhar para os dados construídos encontramos reflexões embasadas para refutar as avaliações e o Ideb, sendo assim a crítica realizada por alguns participantes indicam a presença de conteúdo teórico e prático consistente. Neste aspecto, chamamos a atenção para a qualidade do material construído junto aos participantes desta pesquisa e já aproveitamos para agradecer a toda comunidade.

Sendo assim, concluímos que, apesar de parte do coletivo, maior parcela deste grupo, considerar dispendiosa a discussão sobre as avaliações, existe uma parcela que não possui tais conhecimentos. Nessa direção, pontuamos que a formação permanente de todas as pessoas da comunidade contribui para o fortalecimento do coletivo e para a responsabilização participativa.

A rejeição das avaliações e seus indicadores precisa passar pelo âmbito institucional, movimento que feito no coletivo considerando os resultados internos e externos, assim como os indicadores de qualidade eleitos possibilita dirimir dúvidas, ampliar o conhecimento e problematizar a narrativa muito difundida pela mídia. Elencamos algumas possibilidades que consideramos indispensáveis para caminhar no fortalecimento de uma escola pública com qualidade socialmente referenciada: construção coletiva de indicadores de qualidade para cada unidade escolar tomando como referência as potencialidades e fragilidades inerentes a cada local e tempo histórico; e a formação permanente de toda comunidade escolar aliada a políticas públicas afirmativas que atendam às necessidades concretas das escolas e dos/as trabalhadores/as da educação. Ou seja, trata-se da elaboração de políticas públicas participativas cujo foco não é no resultado, mas em todo processo educativo.

Caminhando para a conclusão, salientamos que a feitura deste trabalho nos convoca a pontuar aspectos que consideramos essenciais para construir práticas avaliativas que contribuam com a educação pública brasileira. A escola pública com qualidade socialmente referenciada é um projeto a ser assumido pelo coletivo, sendo que a responsabilidade compartilhada entre comunidade escolar e Estado é que o sustenta a elevação dos patamares qualitativos.

Compreendemos que nossa tese reafirma que o compromisso com a educação precisa se dar vinculado às necessidades formativas para uma educação humanizada; dessa forma, é indispensável garantir condições concretas favoráveis ao ensino e aprendizagem. A avaliação em larga escala, na nossa perspectiva, deveria se firmar como um elemento da política pública para a educação e não como seu elemento central.

Organizar a educação brasileira tomando como referência os testes em larga escala e o Ideb fere o direito a uma educação ampliada, cidadã e democrática, pois a base da política de desempenho é o resultado e não a formação; sendo assim, ela falha miseravelmente ao justificar sua necessidade na melhoria da educação nacional.

No CAp participante as avaliações em larga escala possuem pouca influência no desenvolvimento das ações educativas, já que, para os segmentos constitutivos da unidade, a qualidade da escola reside em elementos sociais e concretos que são possíveis dadas as condições de trabalho dos/as profissionais, plano de carreira, proposta pedagógica com currículo ampliado, dentre outros.

Verificamos também a incipiente compreensão do importante papel da política educacional constituído por um sistema de avaliação que age de acordo com a realidade educacional brasileira.

Nesse sentido, endossamos a defesa de que o sistema de avaliação precisa ser aprimorado, pois o modelo que temos não nos atende, mas não negamos a avaliação, seja em que modalidade for. Reconhecemos que este é um aprendizado em construção.

Finalizamos esse trabalho retomando nossa tese de que a política de avaliação em larga escala pouco tem contribuído com a melhoria das escolas públicas, pois a qualidade não emerge de resultados em testes, mas é construída a partir de elementos concretos e simbólicos negociados no coletivo e disponibilizados pelo Estado.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí. v. 7, n. 1, p. 11-22. 2007.
- AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa. v 13, p. 13-29. 2009.
- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr/jun. 2013.
- AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 19, n. 2, 487-507. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200013>. Acesso em: 26 abr. 2023.
- AFONSO, Almerindo Janela. Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas? **Revista de Educação PUC-Campinas**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 8-18, 2018. DOI: 10.24220/2318-0870v23n1a4052. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4052>. Acesso em: 26 abr. 2023.
- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas e gestão da educação: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 36, n. 2, p. 403-428, 2020. DOI: 10.21573/vol36n22020.103519. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/103519>. Acesso em: 26 abr. 2023.
- ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilso; FREITAS, Luiz Carlos de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out-dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400008>. Acesso em: 14 out. 2019.
- ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eac/arquivos/1783/1783.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2022.
- ANTUNES, Marina Ferreira de Souza; JESUS, Wilma Ferreira de. Plano municipal de Educação de Uberlândia: políticas públicas e a qualidade social da educação. In: NOVAIS, Gercina Santana Novais; NUNES, Silma do Carmo (org.). **Rede pública pelo direito de ensinar e de aprender: experiências coletivas**. 1. ed. Uberlândia: Regência e Arte, 2017. p. 39-52.
- APPLE, Michael W.; TEITELBAUM, Kenneth. John Dewey (1859-1952). In: PALMER, Joy A. **50 Grandes Educadores: de Confúcio a Dewey**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 217-223.

ARAÚJO, Eliane Sampaio. Mediação e aprendizagem docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE, 9., 2009, São Paulo. **Construindo a prática profissional na educação para todos**. São Paulo: ABRAPEE, 2009, p. 1-15. Disponível em: http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/26.pdf. Acesso em: 16 abr. 2010.

ARAÚJO, F. H. A.; FERNANDES, L. H. S. Lighting the populational impact of COVID-19 vaccines in Brazil. **Fractals**, [s. l.], v. 30, n. 3, 2022. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/noticias/2022/02/pesquisa-comprova-reducao-de-96-44-nas-mortes-por-covid-19-devido-a-vacina/artigo-fractals-prof-ifpb-patos.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Traduzido por Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: 70, LDA, 2009.

BAJARD, Élie. **Eles leem, mas não compreendem: Onde está o equívoco?** São Paulo: Cortez, 2021.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa [online]**, 2015, v. 41, n. spe, p. 1367-1384. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>. Acesso em: 14 out. 2019.

BARROS, Zilma Gomes Parente de. **Redefinição conceitual dos Colégios de Aplicação**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1988.

BERTAGNA, R. H.; MELLO, L. R. de; POLATO, A. Política e Avaliação educacional: aproximações. **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 244-261, 2014. DOI: 10.14244/19827199904. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/904>. Acesso em: 26 abr. 2023.

BERTAGNA, R. H *et al.* Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana. **Políticas Educativas – PolEd**, [s. l.], n. 13, v. 2. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/107364>. Acesso em: 3 jul. 2023.

BONDIOLI, Anna. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BONDIOLI, Anna *et al.* **Participação e qualidade em Educação da Infância**: percursos de compartilhamento reflexivo em contexto educativos. Trad. Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: UFPR, 2013.

BONAMINO, Alícia. A evolução do Saeb: desafios para o futuro. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 113-126, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3155/2890>. Acesso em: 18 set. 2022.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 1999, n. 108. p. 101-132. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000300005>. Acesso em: 18 set. 2022.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2022.

BRANCO, E. P. *et al.* BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?. **Debates em Educação**, [s. l.], v. 11, n. 25, p. 155-171, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 9.053, de 12 de março de 1946**. Diário Oficial da União – Seção 1 – 14/3/1946, Página 3693. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 abr. 2022.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Brasília, DF: Senado Federal, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação - Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores/2008**. Brasília: MEC, Inep, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012 – Dispõe sobre os Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 959 de 2013 de 27 de setembro de 2013**. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. set. 2013. Disponível em: <https://nditeste.paginas.ufsc.br/files/2013/10/Portaria-959-de-27-de-setembro-de-2013.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.325, de 29 de julho de 2016**. Altera a remuneração, as regras de promoção, as regras de incorporação de gratificação de desempenho a aposentadorias e pensões de servidores públicos da área da educação, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13325-29-julho-2016-783458-publicacaooriginal-150895-pl.html>. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação da Cultura e do Desporto. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Disponível em: https://bvsm.sau.gov.br/bvs/sau/legis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2fmnKeD>. Acesso em: 20 jun. 2016.

BRASIL. **Portaria nº 458, de 05 de maio de 2020**. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Ministério da Educação. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-458-de-5-de-maio-de-2020-255378342>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.113**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Diário Oficial da União. Atos do Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 de dezembro de 2020b, Seção 1, página 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021**. Estabelece parâmetros e fixa diretrizes gerais para implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Diário Oficial da União. Ministério da Educação, Brasília, DF, 11 de janeiro de 2021a, seção 1, página 23. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-10-de-8-de-janeiro-de-2021-298322305>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 250, de 5 de Julho de 2021**. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2021. 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-250-de-5-de-julho-de-2021-330276260>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Relatório Final - CPI da Pandemia**. 2021c. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento/download/72c805d3-888b-4228-8682-260175471243>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 694, de 23 de setembro de 2022**. set. 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-694-de-23-de-setembro-de-2022-431649298>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Nota Técnica nº 1: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb**. Brasília: INEP/IDEB. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacaobasica/porta_l_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_c_oncepcaoIDEB.pdf. Acesso em: 26 abr. 2023.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Estado, estado-nação e formas de intermediação política. **Lua Nova**, São Paulo, n. 100, p. 155-185, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/3WBTjZLvPzdLqdxxbCVNTQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. Avaliação em larga escala na Educação Básica: usos e tensões teórico-epistemológicas. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 28-58, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/2281>. Acesso em: 9 fev. 2022.

CAMARGO, C. C. O. de. **Métodos de avaliação formativa: desatando nós e alinhando possibilidades**. 2014. 354 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

CAMARGO, Cláudia Rodrigues de. **A escola pública como direito para as classes populares: exclusão e inclusão nos processos de ensino, avaliação e aprendizagens em escolas municipais de Uberlândia-MG**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/31631/1/EscolaPublicaDireito.pdf>. Acesso em: 18 set. 2022.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro: das promessas às incertezas**. São Paulo: ARTMED, 2006.

CATANI, Denice Barbara; GALLEGO, Rita de Cassia. **Avaliação**. São Paulo: UNESP, 2009.

CASSI, G. H. G.; GONÇALVES, O. O. Emenda Constitucional 95/2016: Propósito e consequências do Novo Regime Fiscal. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFC**, Fortaleza, v. 40 n. 1, jan/jun 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/nomos/article/view/41434>. Acesso em: 11 abril de 2022.

CHARLOT, Bernard. Qualidade social da escola pública e formação dos docentes. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 12, n. 2, p. 39-48, jul./dez. 2005.

CHARLOT, Bernard. “Qualidade da educação”: o nascimento de um conceito ambíguo. **Educar em Revista**, Curitiba, ago. 2021. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/81286>. Acesso em: 18 set. 2022.

CICILLINI, G. A. **Constituindo-se professor(a)**: Os significados das representações sobre professor(a) e dar aula na história de discentes de Ciências Físicas, Químicas e Biológicas. 2013. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/fcc/images/pesquisa/estagios/projetos/GraaCicillini.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2016.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000100019>. Acesso em: 9 fev. 2022.

CONDICAP - Conselho Nacional de Dirigentes de Colégios de Aplicação das Instituições Federais de Ensino Superior. **Estatuto do Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior**. 2016.

CONDICAP - Conselho Nacional de Dirigentes de Colégios de Aplicação das Instituições Federais de Ensino Superior. **Escolas de Aplicação Federal**. Portifólio. Uberlândia, 2012.

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Nota pública**: Agendas impostas por fundações privadas e nomeação de Secretária de Educação Básica, no MEC, são flagrantes desrespeitos ao direito à educação e aos profissionais da área. Não toleraremos! jan. 2023. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2023/2023_01_12_nota_mec.pdf. Acesso em: 18 set. 2022.

CORREIA, José A. A. V.; ARELARO, Lisete, R. G.; FREITAS, Luiz Carlos de. Para onde caminham as atuais avaliações educacionais? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1275-1281, dez., 2015.

CORREIA, Evelline Soares. Colégios de Aplicação pedagógica: sua história e seu papel no contexto educacional brasileiro. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, [s. l.], ISSN: 2177-1626, v. 09, n. 17, p. 116-129. jan.-abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/619>. Acesso em: 18 set. 2022.

COSTA, D. L. A.; COSTA, G. O.; SILVA, I. L. A. A Emenda Constitucional 95: Uma Política de Austeridade Fiscal e seus impactos na Educação Pública Brasileira. **Revista de psicologia**, [s. l.], v. 14, n. 50, p. 1296-1309, maio 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2536>. Acesso em: 25 abr. 2022.

COUTO, Marcia Thereza; BARBIERI, Carolina Luisa Alves; MATOS, Camila Carvalho de Souza Amorim. Considerações sobre o impacto da covid-19 na relação indivíduo-sociedade: da hesitação vacinal ao clamor por uma vacina. **Saúde e Sociedade** [online]. 2021, v. 30, n. 1. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902021200450>. Acesso em: 18 set. 2022.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Larissa Frossard Rangel. **Avaliação externa e qualidade de ensino: apropriações e usos dos dados em escolas públicas municipais em Macaé/RJ**. Tese de doutorado orientada por Cynthia Paes de Carvalho. 2014. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23584/23584_1.PDF. Acesso em: 27 abr. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 3. ed, São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 38, n. 134, maio/ago. 2008. p. 293-303.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e crise: perspectivas para o Brasil. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 31, n. 113, p. 1089-1098, out./dez. 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e cultura, de Francisco Campos. In: MESQUITA, Ilka Miglio de; CARVALHO, Rosana Areal (Org.). **Clássicos da Educação Brasileira**, v.3 (Série Clássicos da Educação Brasileira; Coleção Pensar a Educação, Pensar o Brasil - 1822-2022). Belo Horizonte: Mazza Edições. 2013. p.97-116.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. **RBP AE**, [s. l.], v. 33, n. 1, p. 15-34, jan./abr. 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEWEY, John. Liberalismo & Ação Social. In: DEWEY, John. **Liberalismo, liberdade e cultura**. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional; USP, 1970. p. 13-94.

DEWEY, John. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. In: WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A. **John Dewey**. Tradução e organização: José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf. Acesso em: 23 jul. 2020.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a04v2588.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior: avanços e riscos. **Eccos**, São Paulo, v. 10, n. ESPECIAL, p. 67-93, 2008.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Angela. DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. 2018. [Livro Eletrônico]. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 16 de jan. de 2023.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. de A. A qualidade da Educação: conceitos e definições. Série Documental. **Textos para discussão**, Brasília, v. 24, n. 22, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. 2013 **Revista Brasileira De Política E Administração da Educação**, 29(2).2013. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol29n22013.43529>. Acesso em: 26 mar. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, 21(1), 27-39. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v21i1p27-39>. Acesso em: 26 mar. 2022.

DOURADO, L. F. Uma política de Estado para a carreira na educação básica. In: CNTE. Diretrizes para a Carreira e Remuneração. **Cadernos de Educação**, Brasília, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, v. 14, n. 21, p. 132-144, out. 2009.

DOURADO, L. F.; VERHINE, R.; ARAUJO FILHO, H.; COSTA, L. C. Entrevista Avaliação da Educação Básica: versões e projetos. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 7, p. 11, 2013.

DOURADO, L. F.; GROSSI JUNIOR, G; FURTADO, R. A. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, p. 449, 2016.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. 2001. **Revista Brasileira de Educação**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>. Acesso em: 25 abr. 2023.

ESEBA - Escola de Educação Básica da UFU. **Projeto Político Pedagógico**. 2019a. Disponível em: <http://www.eseba.ufu.br/legislacoes/projeto-politico-pedagogico-ppp>. Acesso em: 7 mar. 2022.

ESEBA - Escola de Educação Básica da UFU. **Regimento Interno**. 2019b. Disponível em: <http://www.eseba.ufu.br/legislacoes/regimento-interno-eseba>. Acesso em: 7 mar. 2022.

ESEBA - Escola de Educação Básica da UFU. **Institucional**. 2020. Disponível em: <http://www.eseba.ufu.br/unidades/unidade-academica/eseba>. Acesso em: 18 set. 2022.

ESEBA. **PORTARIA DE PESSOAL UFU Nº 4084, DE 21 DE JULHO DE 2023**. Constitui a Comissão do Projeto Político Pedagógico da ESEBA para o ano de 2023 e determina suas atribuições.

ESTEBAN, Maria Teresa. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, 2008, v. 21, n. 1, p. 5-31. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.13917>. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v21n1/v21n1a02.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

FERRÃO, M. E.; *et al.* O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. **Revista Brasileira de Estudos de População**, [s. l.], v. 18, n. 1/2, p. 111-130, 2001. Disponível em: <https://rebep.org.br/revista/article/view/347>. Acesso em: 26 abr. 2023.

FERREIRA, E. B. Plano de desenvolvimento da educação - PDE. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FRANCO, C. O SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2001, n. 17. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000200010>. Acesso em: 15 nov. 2021.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, out. 2007, p. 989-1014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANGELLA, R. C. P. Colégio de aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores: um estudo histórico no colégio de aplicação da Universidade do Brasil. In: I Congresso Brasileiro de História da Educação. **Anais**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000. p. 1-13.

FREIRE, Lilian Rose da Silva Carvalho. **Concepções de docentes sobre avaliação educacional no contexto de avaliações externas: estudo de uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. DOI: 10.11606/T.48.2018.tde-11042018-115822. Acesso em: 27 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O Educador: vida e morte**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; SOUSA, Sandra Zákia Lian. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A pós-verdade da avaliação censitária**. 2019. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2019/05/10/a-pos-verdade-da-avaliacao-censitaria/>. Acesso em: 13 fev. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A entrega do MEC à lógica empresarial**. 2023a. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2023/01/06/a-entrega-do-mec-a-logica-empresarial/>. Acesso em: 18 jan. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **MEC: “sobralizando” a educação brasileira**. 2023b. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2023/01/06/a-entrega-do-mec-a-logica-empresarial/>. Acesso em: 18 jan. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Nota mais alta é sinônimo de boa educação?**. 2023c. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2023/01/06/a-entrega-do-mec-a-logica-empresarial/>. Acesso em: 18 jan. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Tese de Livre Docência apresentada a Faculdade de Educação da UNICAMP, 1994.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 299–325, set. 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. 2005. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933. Especial - Out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300016&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 27 de out. de 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: Teoria e Prática [s. l.]**, v. 20, n. 35, jul.-dez. 2010, p. 89-99.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96 p. 127-139, maio-ago. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Educação e pandemia**: ASPUV entrevista o professor Luiz Carlos Freitas. 2020. Disponível em: <https://aspuv.org.br/educacao-pandemia-entrevista-luiz-carlos-de-freitas>. Acesso em: 18 set. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GALEANO, Eduardo. **Documentário Sangue Latino**. 2009. Disponível em: <https://vimeo.com/119212298>. Acesso em: 17 jan. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, jun. 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71540102.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

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

GATTI, Bernadete Angelina. A Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas. São Paulo, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. **Cadernos De Pesquisa**, n. 44, p. 3-17, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1474>. Acesso em: 15 nov. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI JR, Décio. A Gênese das Instituições de Educação Superior no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba: primeiras aproximações. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 10, n. 18, p. 117-126, 2002. Disponível em: http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev18/gatti_junior.htm. Acesso em: 26 mar. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, [s. l.], v. 35, n. 2, mar/abr. 1995a, p. 57-63.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, maio/jun, 1995b, p. 20-29. Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/base->

de-dados/metadados/inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb.html. Acesso em: 11 fev. 2022.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES** [online], v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>. Acesso em: 18 set. 2022.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE detecta mudanças na família brasileira**. 2022. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=1&idnoticia=774&t=ibge-detecta-mudancas-familia-brasileira.&view=noticia>. Acesso em: 18 set. 2022.

ILYENKOV, E. V. Nossas escolas devem ensinar a pensar. **Journal of Russian and East European Psychology**, [s. l.], v. 45, n. 4, Jul-Ago, 2007, p. 9-49.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Histórico**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 25 jul. 2022.

JESUS, Jucirley Cardoso de. **O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e suas implicações no contexto de uma escola estadual no município de Osvaldo Cruz/SP**. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115729>. Acesso em: 27 abr. 2023.

JUNIOR, Mário. **Inicial na carreira EBTT é inferior ao piso da Educação Básica**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://sinasefe.org.br/site/inicial-na-carreira-ebtt-e-inferior-ao-piso-da-educacao-basica/>. Acesso em: 8 set. 2022.

KINPARA, M. M. **Colégio de aplicação e a prática de ensino: questões atuais**. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 1997.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNIO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LIMA, A. P. de M.; MACHADO, C. S.; CARVALHO, D. C. A. B. e M. de.; MAGALDI, J. A.; OLIVEIRA, R. R. A. de.; ROMERO, S. R. Avaliação educacional: O que podemos esperar? Entrevista com Carlos Roberto Jamil Cury. **Pesquisa e Debate em Educação**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 143-149, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32362>. Acesso em: 6 jan. 2023.

LOPES, José; SILVA, Helena. **50 técnicas de avaliação formativa**. Lisboa: Lidel, 2012.

LOUREIRO, C. C. **O ensino fundamental de nove anos e o Colégio de Aplicação:** da “prontidão” à emergência da infância. Dissertação. Florianópolis, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação em educação:** questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

MACHADO, L. A. de S.; SANTOS, N. E. dos; SANTOS, F. C. dos; SILVA, G. M. Trajetória de uma política: cotas étnico-raciais na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 9, n. Especial, p. 905-920, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/55604>. Acesso em: 27 jun. 2022.

MENDES, Olenir Maria *et al.* **Pesquisa Coletiva, Avaliação Externa e Qualidade da Escola Pública.** Curitiba: CRV, 2018.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. **Impactos da avaliação externa no currículo escolar: percepções de professores e gestores.** 2015. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

MENEZES, E. T. Verbetes colégios de aplicação. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/colegios-de-aplicacao/>. Acesso em: 30 abr. 2022.

MINAYO, Maria Cecília Souza. O conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica. In: GUARESCHI, P. JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 89-112.

MINAYO, Maria Cecília Souza. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 61-77.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica. In: NUNES, C. **Didática e formação de professores.** Ijuí: Unijuí, 2012. p. 93-124.

MUNIZ, L. S.; FARIA, E. R.; SABINO, A. L.; REZENDE, L. Projeto Político Pedagógico: um exemplo para você elaborar o seu. **Nova Escola**, 2019.

MUÑOZ PALAFOX, Gabriel H. Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da Educação Física - PCTP/EF como sistemática de formação continuada de professores: a experiência de Uberlândia. **Revista Movimento da UFRGS**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, 2004.

NAZARENO, E.; HERBETTA, A. F. A pós-graduação brasileira: sua construção assimétrica e algumas tentativas de superação. **Estud. psicol.** Natal, v. 24, n. 2, p. 103-112, jun. 2019.

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2019000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2021.

NOVAIS, G. S. A Educação Popular nas Instituições de Ensino Oficial: uma alternativa possível. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, n.1, p. 17-22, nov. 2002.

NOVAIS, Gercina Santana; NUNES, Silma do Carmo. Políticas públicas educacionais: a educação básica entre o prescrito e o real. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 81-93, jul./dez. 2014.

NOVAIS, Gercina Santana; NUNES, Silma do Carmo. **Rede pública pelo direito de ensinar e de aprender**: experiências coletivas 1. ed. Uberlândia: Regência e Arte, 2017a.

NOVAIS, Gercina Santana; NUNES, Silma do Carmo. A qualidade da educação na rede pública municipal de educação de Uberlândia/MG: análise das concepções, atitudes e ações dos/as gestores/as das unidades escolares. **Ensino em Re-Vista**, v. 1, n. 1, p. 295-316, 2017b. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/38090>. Acesso em: 21 jul. 2022.

NOVAIS, Gercina Santana; SOUZA, Tiago Zanquêta de. Marco de Referência de Educação Popular para as Políticas Públicas Educacionais. **Relatório de Pesquisa**. Uberlândia, 2019, 18p.

NOVAIS, Gercina Santana.; SOUZA, Tiago Zanquêta de. Resistência propositiva popular: em tempos de marco de referência e disputas por outra educação. **Reflexão e Ação**, [s. l.], v. 30, n. 1, p. 38-56, 21 mar. 2022.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. Execução do Sistema de Avaliação da Educação Básica 2021. **Boletim Educação no Congresso**. 6. ed. Jun/2021. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/observatorio/4b8c85be-d825-495c-b7d6-729244a73b76>. Acesso em: 18 jan. 2023.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. Níveis de ensino. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Da promessa de futuro à suspensão do presente**: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira. Petrópolis: Vozes, 2020.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. **Sinopse do survey nacional**: pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil. Belo Horizonte: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado)/FAE/UFMG, dez. 2010.

OLIVEIRA, Sara Badra de. Formação humana e os significados das palavras em disputa: afinamento conceitual. In: SORDI, Mara Regina Lemes de; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz (org.). **Qualidade(s) da escola pública**: reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 119-141.

ORELLANA; Jesem Douglas Yamall *et al.* Mudanças no padrão de internações e óbitos por COVID-19 após substancial vacinação de idosos em Manaus, Amazonas, Brasil. **Cadernos**

de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 38, n. 5, maio 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/gBLRDMGKcV3nTtYWBfL4R4b/?lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE - OPAS. **Covid-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/brasil>. Acesso em: 1 ago. 2022.

PASINI, Juliana Fatima Serraglio. **Políticas de avaliação em larga escala e o contexto da prática em municípios de pequeno porte do estado do Paraná (2005/2013)**. 2016. Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6222>. Acesso em: 27 abr. 2023.

PAULIN ROMANOWSKI, J.; TEODORA ENS, R. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, [s. l.], v. 6, n. 19, p. p. 37-50, jul. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 15 nov. 2021.

PEREIRA, M. V.; RATTO, C. G. Políticas públicas em Educação e o alastramento da má consciência. **Revista Teoria e Prática da Educação**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 127-134, maio/ago. 2008, p. 127-134.

PINA, L. D.; GAMA, C. N. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da Pedagogia Histórico-crítica. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. esp.1, p. 78-102, 2020. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8290. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8290>. Acesso em: 18 set. 2022.

PINTO, J. M. R. Remuneração adequada do professor: desafio: educação brasileira. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67. jan./jun. 2009.

POPKEWITZ, Thomas S. Reconhecendo diferenças e fabricando a desigualdade: ciências da educação, escolarização e abjeção. In: CATANI, Denice Barbara; GATTI JR., Décio (org.). **O que a escola faz?** Elementos para a compreensão da vida escolar. Tradução: Ana Laura Godinho Lima, v. 7. Uberlândia: Edufu. 2015. p. 317-343. Disponível em http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/edufu_o_que_a_escola_faz_2019.pdf. Acesso em: 23 jul. 2020.

PRIBERAM. **Referência**. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/refer%C3%Aancia>. Acesso em: 30 abr. 2022.

PRIBERAM. **Excelência**. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/excel%C3%Aancia>. Acesso em: 18 jan. 2023.

PRIBERAM. **Gostar**. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/gosta>. Acesso em: 30 abr. 2022.

PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M.; AQUINO, O. F. O perfil sócio-demográfico e profissional dos professores de Ensino Médio de Uberlândia. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 11, n. 23, p. 127-154, 2011. DOI: 10.31496/rpd.v11i23.201. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/201>. Acesso em: 26 abr. 2023.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n. 70, p. 30-48, 2017. DOI: 10.20396/rho.v16i70.8649207. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 19 set. 2022.

RICHTER, Leonice Matilde. **Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal**. 2015. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13696>. Acesso em: 18 set. 2022.

RICHTER, L. M.; SOUZA, V. A.; SILVA, M. V. A dimensão meritocrática dos testes estandardizados e a responsabilização unilateral dos docentes. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 31, n. 3, p. 607-625, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/60198>. Acesso em: 23 jan. 2023.

RICHTER, L. M.; VIEIRA SILVA, M. O IDEB e seus efeitos na organização do trabalho escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 37, n. 1, p. 327-350, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/105962>. Acesso em: 26 abr. 2023.

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, G. Avaliação Externa. In: FRADE, Isabel Cristina Alves Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita par educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-externa>. Acesso em: 3 abr. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Trad. Dayse Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus (Pandemia Capital)**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. M. L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 42 set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9gS5G9MGJfFn9C6fwMtx7vp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 4 out. 2021.

SAUL, Ana Maria Avela. A avaliação educacional. **Série Ideias** n. 22. São Paulo: FDE, p. 61-68, 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=019. Acesso em: 11 jan. 2023.

SAUL, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesquisa.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade & Sociedade**, ANDES-SN, n. 67, p. 36-49, jan. 2021.

SCAPATICIO, M. Colégios de aplicação são ilhas de excelência no Brasil. **Nova Escola**. 2012. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/colegios-aplicacao-sao-ilhasexcelencia-brasil-680744.shtml?page=0>. Acesso em: 7 mar. 2022.

SILVA, Mirian Souza da; CARVALHO; Mark Clark Assen de. Percurso do Saeb no Brasil: História e debate. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 9 n. 3, 2022.

SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

SILVA, Paulo Sérgio Souza. A influência das avaliações externas e internas no planejamento escolar do 5º ano do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, 2021.

SILVA, R. M. O estado do conhecimento sobre os colégios de aplicação do Brasil de 1987-2013 na história da educação. In: X ANPED SUL. **Anais [...]**. Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/265-0.pdf. Acesso em: 4 abr. 2022.

SOARES, José Francisco. **É urgente incluir as desigualdades nos indicadores educacionais**. 2021. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/e-urgente-incluir-as-desigualdades-nos-indicadores-educacionais>. Acesso em: 18 de jan. 2023.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Razões práticas e razões políticas para defender processos de Avaliação Institucional nas escolas de Ensino Fundamental. In: SORDI, Mara Regina Lemes de; SOUZA, Eliana da Silva (org.). **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de qualidade**. Campinas: Millennium, 2009.

SORDI, Mara Regina Lemes de. A avaliação na educação básica: enfrentando os limites da responsabilização vertical. **Devir Educação**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 78-89, 2018. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/80>. Acesso em: 18 set. 2022.

SORDI, Mara Regina Lemes de; ALMEIDA, Luana Costa; TOMAZ, Sandra Cristina. Releitura da avaliação das e para as aprendizagens em tempos pandêmicos: é possível qualidade social no ensino remoto emergencial? In: SORDI, Mara Regina Lemes de; JÜRGENSEN, Bruno Damien da Costa Paes; SANTOS, Marcos Henrique Almeida dos

(org.). **Qualidade da escola pública: perspectivas e desafios**. São Carlos: Pedro & João, 2021.

SORDI, Mara Regina Lemes de; BERTAGNA, R. H.; OLIVEIRA, S. B. de. Qualidade da escola pública e as políticas neoliberais: que caminhos os estudantes sinalizam?. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 11, n. 2, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/87295/50041/>. Acesso em: 18 set. 2022.

SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, L. C. de. Responsabilização participativa. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 7, n. 12, p. 87-99, 2013. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/263>. Acesso em: 18 set. 2022.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Avaliação Institucional participativa em escolas de ensino fundamental: o fortalecimento dos atores locais. In: LEITE, D. (org.). **Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SORDI, Mara Regina Lemes de; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz (org.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 119-141.

SOUZA, M. A. O Uso dos Resultados da Avaliação Externa da Escola: Relação Entre os Resultados da Avaliação Externa e a Avaliação Interna dos Alunos. In: BAUER, A; GATTI, B; TAVARES M. R. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – Origens e pressupostos**. V. 1. Florianópolis: Insular, 2013.

SOUZA, Tiago Bittencourt de. **Avaliação em larga escala, gestão e qualidade de ensino em duas escolas públicas municipais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2014.

SOUZA, T. Z. de; NOVAIS, G. S. Colonialismo e colonialidade na educação: da denúncia ao anúncio da resistência propositiva popular. **Debates em Educação**, [s. l.], v. 13, n. 31, p. 527-550, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n31p527-550. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10544>. Acesso em: 26 jan. 2023.

STOFFELS, F.; CARVALHAES, W. L. Contornos neoliberais no novo Saeb. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 16, e84436. Abr. 2022.

TOKARNIA, Mariana. **Especialistas questionam critério mais rígido do MEC para nota do Saeb**. 2018. Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-09/especialistas-questionam-criterio-mais-rigido-do-mec-para-nota-do-saeb>. Acesso em: 18 set. 2022.

TRASPADINI, Roberta. A torturante função da educação na década de 1970. 2019. **Le Monde Brasil Diplomatique**. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-torturante-funcao-da-educacao-na-decada-de-1970/>. Acesso em: 18 set. 2022.

TRIVIÑOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UBERLÂNDIA. **Lei nº 11.444, de 24 de julho de 2013**. Institui a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender no município de Uberlândia e dá outras providências. Diário Oficial do Município. 26 de julho de 2013. Disponível em: http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/9242.pdf. Acesso em 23 de mai. de 2016.

UBERLÂNDIA. **Lei 12.209 de 25 de junho de 2015**. Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2015. Disponível em: http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/13541.pdf. Acesso em: 5 abr. 2023.

UFU - Universidade Federal de Uberlândia. **Reitoria da UFU emite nota sobre bloqueio orçamentário das Universidades Federais**. Disponível em: <https://comunica.ufu.br/node/20624>. Acesso em: 1 jun. 2022.

UFU - Universidade Federal de Uberlândia. **Diário de Ideias**. Disponível em: http://www.proexc.ufu.br/programa/diario_de_ideias. Acesso em: 7 mar. 2022.

UFU - Universidade Federal de Uberlândia. **Construindo uma escola antirracista**. Disponível em: <https://eventos.ufu.br/eseba/conscientizacao/2022/04>. Acesso em: 4 abr. 2022.

UFU - Universidade Federal de Uberlândia. **Técnico Administrativos em Educação – PCCTAE**. Disponível em: <http://www.progep.ufu.br/carreira/tecnico>. Acesso em: 5 set. 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 24 ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VELOSO, Caetano; GIL, Gilberto. Divino Maravilhoso. 1968. In: VELOSO, C.; GIL, G.; COSTA, G.; LEÃO, N.; MUTANTES; TOM ZÉ. **Tropicália ou Panis et Circencis**. São Paulo: Philips, 1968. Disco sonoro, 37' 20".

VIEIRA, Vania Maria de Oliveira. Avaliação educacional: algumas contribuições teóricas para a formação de professores. **Revista Profissão Docente**, [s. l.], v. 8, n. 18, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.31496/rpd.v8i18.225>. Acesso em: 30 abr. 2022.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2009.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: Papirus, 2011.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas *et al.* **Avaliação das aprendizagens em livros: 1960 a 2020**. Curitiba: CRV, 2022.

Z Aidan, Samira *et al.* Pós-Graduação, saberes e formação docente: uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de egressos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG (1977-2006). **Educação em Revista** [online], v. 27, n. 1. p. 129-160, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100007>. Acesso em: 26 abr. 2023.

ZANOTTO, M.; SANDRI, S. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Temas & Matizes**, [s. l.], v. 12, n. 23, p. 127-143, 2018. DOI: 10.48075/rtm.v12i23.21409. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/21409>. Acesso em: 15 jan. 2023.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. **Revista Lusófona de Educação**, [s. l.], v. 27, n. 27, p.159-179, 2014.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Tradução e organização: José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf. Acesso em: 23 jul. 2020.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DOCENTES

Formulário composto por “Termo de Consentimento” da pesquisa “A avaliação em larga escala e suas influências no contexto da educação básica: Que escola tem sido construída segundo a voz da comunidade escolar?” Registro no Comitê de Ética: 42614920.0.0000.5152.

Questionário Docentes

Prezados/as docentes,
Este questionário é um instrumento utilizado para o levantamento de dados e subsídio da pesquisa: “A avaliação em larga escala e seus impactos no contexto da educação básica: Que escola tem sido construída segundo a voz da comunidade escolar?”. O presente estudo tem por objetivo analisar como os resultados das avaliações em larga escala se concretizam em uma unidade escolar. Para tanto, gostaríamos de contar com sua participação através do preenchimento deste questionário. Desde já, agradecemos suas respostas para o enriquecimento e desenvolvimento desta pesquisa.
Andréa Porto Ribeiro / (doutoradoandreaporto@gmail.com (34) 99876-1413)

IDENTIFICAÇÃO

a) Gênero * Marcar apenas uma opção.

- | | |
|--------------------------|-----------------------|
| <input type="checkbox"/> | Feminino |
| <input type="checkbox"/> | Masculino |
| <input type="checkbox"/> | Prefiro não responder |
| <input type="checkbox"/> | Outros |

b) Idade * Marcar apenas uma opção.

- | | |
|--------------------------|-----------------|
| <input type="checkbox"/> | Até 22 anos |
| <input type="checkbox"/> | De 23 a 30 anos |
| <input type="checkbox"/> | De 31 a 40 anos |
| <input type="checkbox"/> | De 41 a 50 anos |
| <input type="checkbox"/> | De 51 a 59 anos |
| <input type="checkbox"/> | 60 ano ou mais |

c) Estado civil * Marcar apenas uma opção.

- | | |
|--------------------------|----------------|
| <input type="checkbox"/> | Solteiro/a |
| <input type="checkbox"/> | Casado/a |
| <input type="checkbox"/> | Divorciado/a |
| <input type="checkbox"/> | Outro/a: _____ |

d) Cor * Marcar apenas uma opção.

- | | |
|--------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> | Amarela/asiática |
| <input type="checkbox"/> | Branca |
| <input type="checkbox"/> | Parda |
| <input type="checkbox"/> | Preta |
| <input type="checkbox"/> | Indígena |
| <input type="checkbox"/> | Outra: _____ |

PERFIL FAMILIAR

a) Quantas pessoas moram em sua casa, incluindo você? * Marcar apenas uma opção.

- | | |
|--------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> | 1 |
| <input type="checkbox"/> | 2 |
| <input type="checkbox"/> | 3 |
| <input type="checkbox"/> | 4 |
| <input type="checkbox"/> | 5 |
| <input type="checkbox"/> | 6 ou mais: _____ |

b) Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? * (Marque apenas uma resposta)

<input type="checkbox"/>	1,00 a 500,00
<input type="checkbox"/>	501,00 a 1.000,00
<input type="checkbox"/>	1.001,00 a 2.000,00
<input type="checkbox"/>	2.001,00 a 3.000,00
<input type="checkbox"/>	3.001,00 a 5.000,00
<input type="checkbox"/>	5.001,00 a 10.000,00
<input type="checkbox"/>	10.001,00 a 20.000,00

Formação e atuação profissional

FORMAÇÃO

a) Graduação: Nome do curso. * _____

b) Pós-Graduação: * Marque todas que se aplicam.

<input type="checkbox"/>	Especialização
<input type="checkbox"/>	Mestrado
<input type="checkbox"/>	Doutorado
<input type="checkbox"/>	Pós-doutorado

c) Área de conhecimento da Pós-Graduação: * Marcar apenas uma opção.

<input type="checkbox"/>	Educação
<input type="checkbox"/>	Outro:

ÁREA DE ATUAÇÃO NA ESCOLA

Marque o/s ciclo/s que atua: * Marque todas que se aplicam.

<input type="checkbox"/>	1º Ciclo
<input type="checkbox"/>	2º Ciclo
<input type="checkbox"/>	3º Ciclo
<input type="checkbox"/>	4º Ciclo
<input type="checkbox"/>	PROEJA

Marque uma das opções conforme sua área de conhecimento: * Marque apenas uma opção.

<input type="checkbox"/>	Alfabetização Inicial
<input type="checkbox"/>	Arte
<input type="checkbox"/>	Ciências
<input type="checkbox"/>	Educação Especial
<input type="checkbox"/>	Educação Infantil
<input type="checkbox"/>	Educação Física
<input type="checkbox"/>	Filosofia
<input type="checkbox"/>	Geografia
<input type="checkbox"/>	História
<input type="checkbox"/>	Informática
<input type="checkbox"/>	Língua Estrangeira
<input type="checkbox"/>	Língua Portuguesa
<input type="checkbox"/>	Matemática
<input type="checkbox"/>	Psicologia Escolar
<input type="checkbox"/>	Outro:

Escola e avaliação.

O que você mais gosta na escola? Atribua pontuação para cada item considerando a escala de 1 a 5, na qual 5 é a pontuação máxima, ou seja, 5 gosta muito e 1 gosta pouco. * Marcar apenas uma opção por linha.

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Relações interpessoais (relações entre pessoas que convivem na escola)					
Estrutura Curricular					
Estrutura física					
Gestão administrativa					
Organização do trabalho pedagógico					
Alimentação (lanche)					
Localização da escola					
Qualificação dos/as profissionais					
Ser uma escola pública, gratuita e laica					
Ser uma escola federal					

Utilize o espaço a seguir caso deseje acrescentar outras informações à questão 1.

2. Para você quais são os elementos indispensáveis para uma escola ser considerada “de boa qualidade”? Atribua pontuação para cada item considerando a escala de 1 a 5, na qual 5 é a pontuação máxima, ou seja, quanto mais próximo do 5 melhor é a qualidade e quanto mais próximo do 1 pior é a qualidade. * Marcar apenas uma opção por linha.

	1	2	3	4	5
Currículo ampliado voltado para formação integral					
Currículo com ênfase nos conteúdos					
Estrutura física da escola					
Estudantes dedicados/as					
Participação/Envolvimento da família					
Profissionais qualificados/as					
Número de estudantes por sala					

Utilize o espaço a seguir caso deseje acrescentar outras informações à questão 2.

3. Você conhece a proposta pedagógica da escola, expressa no documento Projeto Político Pedagógico (PPP)? * Marcar apenas uma opção.

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Parcialmente

4. Atualmente quais das dimensões abaixo você considera que necessitam de melhorias? (pode marcar mais de uma opção). * Marque todas que se aplicam.

<input type="checkbox"/>	Estrutura Curricular
<input type="checkbox"/>	Estrutura física
<input type="checkbox"/>	Gestão administrativa
<input type="checkbox"/>	Organização do trabalho pedagógico
<input type="checkbox"/>	Alimentação (lanche)
<input type="checkbox"/>	Localização da escola
<input type="checkbox"/>	Qualificação dos/as profissionais
<input type="checkbox"/>	Outros

5. Sobre os procedimentos avaliativos usados na escola, qual/quais conseguem demonstrar maiores indícios de aprendizagem significativa dos/as estudantes? Atribua pontuação para cada item considerando a escala de 1 a 5, em que 5 é a pontuação máxima, ou seja, melhor demonstra a aprendizagem. * Marcar apenas uma opção por linha.

	1	2	3	4	5
Atividades em dupla/em grupo					
Autoavaliação					
Observação					
Participação durante as aulas					

Portfólio					
Prova escrita					
Prova oral					
Registros diários no caderno					
Relatório					
Resenha					
Seminário					
Textos dissertativos (registros escritos relacionados aos temas em estudo)					

Avaliações em larga escala

No Brasil existem diversas avaliações em larga escala, de nível federal, estadual e municipal. Nesta pesquisa trataremos das avaliações em nível federal - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) - aplicadas em todo país pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Segundo o Inep as avaliações em larga escala buscam realizar um diagnóstico da educação básica brasileira, bem como verificar fatores que impactam no rendimento dos/as estudantes. Trata-se de provas aplicadas em todo território nacional, dedicadas a avaliar algumas áreas do conhecimento. A partir do resultado das provas (médias de desempenho nas avaliações) somados ao fluxo escolar (aprovação, retenção e evasão) obtidos por meio do Censo Escolar chega-se ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb é, portanto, calculado com base em dois indicadores. De acordo com o Inep a combinação das variáveis citadas é capaz de indicar a qualidade da educação desenvolvida nas escolas brasileiras.

6. Como a instituição trabalha com os resultados do Ideb? * Marque todas que se aplicam.

- Não dedica atenção especial para a discussão do resultado.
- Há cobrança da direção e equipe pedagógica sobre os/as professores por melhores resultados.
- Após a análise do índice com os professores, é elaborado o Projeto de Intervenção.
- A direção e a equipe pedagógica da escola elaboram o Projeto de Intervenção.
- Realizam reunião para divulgação dos resultados.
- Discutem com as famílias e demais membros da comunidade sobre os resultados.
- Não sei.
- Outro:

7. Você considera que ocorre interferência das avaliações em larga escala, mesmo do Ideb, no trabalho docente? Marcar apenas uma opção.

- Sim
- Não

Sobre a interferência das avaliações externas, mesmo do Ideb no trabalho docente.

7. b -Quais são os tipos de interferência? (Pode marcar mais de um item).

- Ampliou o tempo de trabalho docente devido à realização de novas funções.
- A escola exige planejar de acordo com a Matriz de Referência que é base para a prova.
- Faço simulados das avaliações.
- Há pressão de colegas quanto aos resultados.
- Há pressão da direção quanto aos resultados.
- Interfere na aprovação e reprovação dos/as estudantes.
- Possibilita o feedback sobre o trabalho realizado pela escola.
- Gera uma autocobrança por melhores resultados.
- Outro:

8. Os resultados do Ideb influenciam as famílias? * Marque todas que se aplicam.

- Não tomam conhecimento.
- Buscam informações na escola sobre os resultados.
- Cobram por melhores índices.
- Elogiam os resultados.
- Outros: _____

9. Sua opinião sobre as avaliações em larga escala (Saeb) no contexto escolar: (Pode marcar mais de um item).

- Não são necessárias, visto que na escola já são desenvolvidas suas próprias práticas avaliativas.

- Auxilia a escola em seu diagnóstico.
- O Ideb prejudica a autonomia da escola.
- Promovem maior compromisso da escola com a educação.
- Expressam a qualidade da educação ofertada na escola.
- São base para a avaliação das políticas públicas de educação.
- Outros: _____

10. Fatores não considerados no cálculo do Ideb e que, em sua opinião, interferem na qualidade da educação (Você pode marcar mais de uma opção).

- Condição socioeconômica dos/as estudantes.
- Condições de trabalho dos/as profissionais da educação.
- Condições de trabalho na escola.
- Índice de violência do bairro e na escola.
- Número de estudantes por sala.
- Falta de envolvimento da família com o processo educacional do/a estudante.
- Forma deficiente de gestão da direção escolar.
- Os/as estudantes não consideram mais a escola como fator importante para o seu futuro.
- Outro: _____

11. Você sabe quais são os conhecimentos avaliados nos testes padronizados (Saeb)? Pode marcar mais de uma opção. *

- Arte
- Ciências
- Educação física
- Geografia
- História
- Língua estrangeira
- Língua portuguesa
- Matemática
- Ensino Religioso
- Não sei

12. Se hoje você pudesse avaliar quantitativamente sua escola, que nota você daria, numa escala de 1 a 5? Na qual 5 é a pontuação máxima, ou seja, quanto mais próximo do 5 melhor você avalia a escola. * Marcar apenas uma opção.

0	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Você compreende como é calculado o Ideb? * Marcar apenas uma opção.

- Sim
- Não

14. Você sabe qual foi o último resultado da sua escola no Ideb? * Marcar apenas uma opção.

- Sim
- Não

Observe os resultados obtidos pela escola conforme apresentado pelo Ideb – Resultado e Metas

4ª série/ 5º ano	Ano	2015	2017	2019
	Resultado: Ideb Observado		7.2	6.6
8ª série/ 9º ano	Ano	2015	2017	2019
	Resultado: Ideb Observado		6.2	6.4

15. Na sua percepção, os resultados da escola nesse tipo de avaliação têm sido: *Marcar apenas uma opção.

- | | |
|--------------------------|-----------------|
| <input type="checkbox"/> | Bons |
| <input type="checkbox"/> | Razoáveis |
| <input type="checkbox"/> | Insatisfatórios |

GRUPO FOCAL (G.F):

<p>G.F pode ser definido como um encontro/reunião entre um grupo de pessoas para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa. Nesta investigação o tema é o impacto da avaliação em larga escala no cotidiano escolar. Procuramos, por meio do grupo, esclarecer aspectos que foram abordados inicialmente neste questionário. Essa atividade tem duração de 1h a 1h e 30 minutos, será realizada de acordo com a disponibilidade dos/as participantes no espaço da escola ou por meio de encontro virtual, sem prejuízo às atividades de trabalho e estudo. Caso o encontro seja presencial será disponibilizado lanche gratuitamente.</p>

16. Caso concorde em participar registre sua adesão e faremos contato para agendamento e demais esclarecimentos. Marcar apenas uma opção.

- | | |
|--------------------------|----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Sim, desejo participar do Grupo Focal. |
| <input type="checkbox"/> | Não desejo participar do Grupo Focal. |

Tendo em vista sua adesão ao Grupo Focal, informe um telefone de contato como meio alternativo de comunicação.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO TÉCNICAS-ADMINISTRATIVAS

Formulário composto por “Termo de Consentimento” da pesquisa “A avaliação em larga escala e suas influências no contexto da educação básica: Que escola tem sido construída segundo a voz da comunidade escolar?” Registro no Comitê de Ética: 42614920.0.0000.5152.

Questionário Técnicos/as-Administrativos/as

Prezados/as técnicos/as,
Este questionário é um instrumento utilizado para o levantamento de dados e subsídio da pesquisa: “A avaliação em larga escala e seus impactos no contexto da educação básica: Que escola tem sido construída segundo a voz da comunidade escolar?”. O presente estudo tem por objetivo analisar como os resultados das avaliações em larga escala se concretizam em uma unidade escolar. Para tanto, gostaríamos de contar com sua participação através do preenchimento deste questionário. Desde já, agradecemos suas respostas para o enriquecimento e desenvolvimento desta pesquisa.
Andréa Porto Ribeiro / (doutoradoandreaporto@gmail.com (34) 99876-1413)

IDENTIFICAÇÃO

a) Gênero * Marcar apenas uma opção.

- | | |
|--------------------------|-----------------------|
| <input type="checkbox"/> | Feminino |
| <input type="checkbox"/> | Masculino |
| <input type="checkbox"/> | Prefiro não responder |
| <input type="checkbox"/> | Outros |

b) Idade * Marcar apenas uma opção.

- | | |
|--------------------------|-----------------|
| <input type="checkbox"/> | Até 22 anos |
| <input type="checkbox"/> | De 23 a 30 anos |
| <input type="checkbox"/> | De 31 a 40 anos |
| <input type="checkbox"/> | De 41 a 50 anos |
| <input type="checkbox"/> | De 51 a 59 anos |
| <input type="checkbox"/> | 60 ano ou mais |

c) Estado civil * Marcar apenas uma opção.

- | | |
|--------------------------|----------------|
| <input type="checkbox"/> | Solteiro/a |
| <input type="checkbox"/> | Casado/a |
| <input type="checkbox"/> | Divorciado/a |
| <input type="checkbox"/> | Outro/a: _____ |

d) Cor * Marcar apenas uma opção.

- | | |
|--------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> | Amarela/asiática |
| <input type="checkbox"/> | Branca |
| <input type="checkbox"/> | Parda |
| <input type="checkbox"/> | Preta |
| <input type="checkbox"/> | Indígena |
| <input type="checkbox"/> | Outra: _____ |

PERFIL FAMILIAR/SOCIOECONÔMICO

a) Quantas pessoas moram em sua casa, incluindo você? * Marcar apenas uma opção.

- | | |
|--------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> | 1 |
| <input type="checkbox"/> | 2 |
| <input type="checkbox"/> | 3 |
| <input type="checkbox"/> | 4 |
| <input type="checkbox"/> | 5 |
| <input type="checkbox"/> | 6 ou mais: _____ |

b) Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? * (Marque apenas uma resposta)

<input type="checkbox"/>	1,00 a 500,00
<input type="checkbox"/>	501,00 a 1.000,00
<input type="checkbox"/>	1.001,00 a 2.000,00
<input type="checkbox"/>	2.001,00 a 3.000,00
<input type="checkbox"/>	3.001,00 a 5.000,00
<input type="checkbox"/>	5.001,00 a 10.000,00
<input type="checkbox"/>	10.001,00 a 20.000,00

Formação e atuação profissional**FORMAÇÃO**

a) Ensino Médio *

<input type="checkbox"/>	Incompleto
<input type="checkbox"/>	Completo

b) Graduação: Nome do curso. * _____

c) Pós-Graduação: * Marque todas que se aplicam.

<input type="checkbox"/>	Especialização
<input type="checkbox"/>	Mestrado
<input type="checkbox"/>	Doutorado
<input type="checkbox"/>	Pós-doutorado

PERCURSO PROFISSIONAL

a) Tempo de atuação na escola: * _____

ÁREA DE ATUAÇÃO NA ESCOLA

a) Função * Marcar apenas uma opção.

<input type="checkbox"/>	Assistente em administração
<input type="checkbox"/>	Auxiliar de creche
<input type="checkbox"/>	Técnico/a em assuntos educacionais
<input type="checkbox"/>	Técnico/a em Enfermagem
<input type="checkbox"/>	Servente de limpeza Pedagogo/a
<input type="checkbox"/>	Outro:

b) Setor de atuação: * Marcar apenas uma opção.

<input type="checkbox"/>	Apoio a inclusão escolar
<input type="checkbox"/>	Biblioteca
<input type="checkbox"/>	Enfermagem
<input type="checkbox"/>	Reprografia
<input type="checkbox"/>	Secretário/a Escolar
<input type="checkbox"/>	Secretaria Administrativa
<input type="checkbox"/>	Secretaria da Direção
<input type="checkbox"/>	Infraestrutura, Serviços e Patrimônio
<input type="checkbox"/>	Outro:

c) Turno: * Marque todas que se aplicam.

<input type="checkbox"/>	Manhã
<input type="checkbox"/>	Tarde
<input type="checkbox"/>	Noite

d) Jornada de trabalho: * Marcar apenas uma opção.

<input type="checkbox"/>	6 horas diárias
<input type="checkbox"/>	8 horas diárias

Escola e avaliação.

O que você mais gosta na escola? Atribua pontuação para cada item considerando a escala de 1 a 5, na qual 5 é a pontuação máxima, ou seja, 5 gosta muito e 1 gosta pouco. * Marcar apenas uma opção por linha.

	1	2	3	4	5
Relações interpessoais (relações entre pessoas que convivem na escola)					
Estrutura Curricular					
Estrutura física					
Gestão administrativa					
Organização do trabalho pedagógico					
Alimentação (lanche)					
Localização da escola					
Qualificação dos/as profissionais					
Ser uma escola pública, gratuita e laica					
Ser uma escola federal					

Utilize o espaço a seguir caso deseje acrescentar outras informações à questão 1.

2. Para você quais são os elementos indispensáveis para uma escola ser considerada “de boa qualidade”? Atribua pontuação para cada item considerando a escala de 1 a 5, na qual 5 é a pontuação máxima, ou seja, quanto mais próximo do 5 melhor é a qualidade e quanto mais próximo do 1 pior é a qualidade. * Marcar apenas uma opção por linha.

	1	2	3	4	5
Currículo ampliado voltado para formação integral					
Currículo com ênfase nos conteúdos					
Estrutura física da escola					
Estudantes dedicados/as					
Participação/Envolvimento da família					
Profissionais qualificados/as					
Número de estudantes por sala					

Utilize o espaço a seguir caso deseje acrescentar outras informações à questão 2.

3. Você conhece a proposta pedagógica da escola, expressa no documento Projeto Político Pedagógico (PPP)? * Marcar apenas uma opção.

- Sim
 Não
 Parcialmente

4. Atualmente quais das dimensões abaixo você considera que necessitam de melhorias? (pode marcar mais de uma opção). * Marque todas que se aplicam.

- Estrutura Curricular
 Estrutura física
 Gestão administrativa
 Organização do trabalho pedagógico
 Alimentação (lanche)
 Localização da escola
 Qualificação dos/as profissionais
 Outros

5. Você conhece os procedimentos avaliativos utilizados na escola com os/as estudantes? * Marcar apenas uma opção.

- Sim
 Não
 Parcialmente

5.1 Sobre os procedimentos avaliativos usados na escola, qual/quais conseguem demonstrar maiores indícios de aprendizagem significativa dos/as estudantes? Atribua pontuação para cada item considerando a escala de 1 a 5, em que 5 é a pontuação máxima, ou seja, melhor demonstra a aprendizagem. * Marcar apenas uma opção por linha.

	1	2	3	4	5
Atividades em dupla/em grupo					
Autoavaliação					
Observação					
Participação durante as aulas					
Portfólio					
Prova escrita					
Prova oral					
Registros diários no caderno					
Relatório					
Resenha					
Seminário					
Textos dissertativos (registros escritos relacionados aos temas em estudo)					

Avaliações em larga escala

No Brasil existem diversas avaliações em larga escala, de nível federal, estadual e municipal. Nesta pesquisa trataremos das avaliações em nível federal - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) - aplicadas em todo país pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Segundo o Inep as avaliações em larga escala buscam realizar um diagnóstico da educação básica brasileira, bem como verificar fatores que impactam no rendimento dos/as estudantes. Trata-se de provas aplicadas em todo território nacional, dedicadas a avaliar algumas áreas do conhecimento. A partir do resultado das provas (médias de desempenho nas avaliações) somados ao fluxo escolar (aprovação, retenção e evasão) obtidos por meio do Censo Escolar chega-se ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb é, portanto, calculado com base em dois indicadores. De acordo com o Inep a combinação das variáveis citadas é capaz de indicar a qualidade da educação desenvolvida nas escolas brasileiras.

6. Como a instituição trabalha com os resultados do Ideb? * Marque todas que se aplicam.

- Não dedica atenção especial para a discussão do resultado.
- Há cobrança da direção e equipe pedagógica sobre os/as professores por melhores resultados.
- Após a análise do índice com os professores, é elaborado o Projeto de Intervenção.
- A direção e a equipe pedagógica da escola elaboram o Projeto de Intervenção.
- Realizam reunião para divulgação dos resultados.
- Discutem com as famílias e demais membros da comunidade sobre os resultados. Não sei.

7. Você considera que ocorre interferência das avaliações em larga escala, mesmo do Ideb, no trabalho. Marcar apenas uma opção.

- Sim
- Não

Sobre a interferência das avaliações em larga escala, mesmo do Ideb no trabalho.

7. b -Quais são os tipos de interferência? (Pode marcar mais de um item). Marque todas que se aplicam

- Ampliou meu tempo de trabalho devido à realização de novas funções.
- Há pressão dos colegas quanto aos resultados.
- Há pressão da direção quanto aos resultados.
- Interfere na aprovação e reprovação dos alunos.
- Possibilita o feedback sobre o trabalho realizado na escola.
- Gera uma autocobrança por melhores resultados.
- Outro:

8. Os resultados do Ideb influenciam as famílias? * Marque todas que se aplicam.

- Não tomam conhecimento.
- Buscam informações na escola sobre os resultados.
- Cobram por melhores índices.
- Elogiam os resultados.

Outros: _____

9. Sua opinião sobre as avaliações em larga escala (Saeb) no contexto escolar: (Pode marcar mais de um item).

- Não são necessárias, visto que na escola já são desenvolvidas suas próprias práticas avaliativas.
- Auxilia a escola em seu diagnóstico.
- O Ideb prejudica a autonomia da escola.
- Promove maior compromisso da escola com a educação.
- Expressam a qualidade da educação ofertada na escola.
- É base para a avaliação das políticas públicas de educação.
- Outros:

10. Fatores não considerados no cálculo do Ideb e que, em sua opinião, interferem na qualidade da educação (Você pode marcar mais de uma opção).

- Condição socioeconômica dos/as estudantes.
- Condições de trabalho dos/as profissionais da educação.
- Condições de trabalho na escola.
- Índice de violência do bairro e na escola.
- Número de estudantes por sala.
- Falta de envolvimento da família com o processo educacional do/a estudante.
- Forma deficiente de gestão da direção escolar.
- Os/as estudantes não consideram mais a escola como fator importante para o seu futuro.
- Outro:

11. Você sabe quais são os conhecimentos avaliados nos testes padronizados (Saeb)? Pode marcar mais de uma opção. *

- Arte
- Ciências
- Educação física
- Geografia
- História
- Língua estrangeira
- Língua portuguesa
- Matemática
- Ensino Religioso
- Não sei

12. Se hoje você pudesse avaliar quantitativamente sua escola, que nota você daria numa escala de 1 a 5? Na qual 5 é a pontuação máxima, ou seja, quanto mais próximo do 5 melhor você avalia a escola. * Marcar apenas uma opção.

0	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Você compreende como é calculado o Ideb? * Marcar apenas uma opção.

- Sim
- Não

14. Você sabe qual foi o último resultado da sua escola no Ideb? * Marcar apenas uma opção.

- Sim
- Não

Observe os resultados obtidos pela escola conforme apresentado pelo Ideb – Resultado e Metas

4ª série/ 5º ano	Ano	2015	2017	2019
	Resultado: Ideb Observado		7.2	6.6

8ª série/ 9º ano	Ano	2015	2017	2019
	Resultado: Ideb Observado		6.2	6.4

15. Na sua percepção, os resultados da escola nesse tipo de avaliação têm sido: *Marcar apenas uma opção.

- | | |
|--------------------------|-----------------|
| <input type="checkbox"/> | Bons |
| <input type="checkbox"/> | Razoáveis |
| <input type="checkbox"/> | Insatisfatórios |

GRUPO FOCAL (G.F):

G.F pode ser definido como um encontro/reunião entre um grupo de pessoas para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa. Nesta investigação o tema é o impacto da avaliação em larga escala no cotidiano escolar. Procuramos por meio do grupo esclarecer aspectos que foram abordados inicialmente neste questionário. Essa atividade tem duração de 1h a 1h e 30 minutos, será realizada de acordo com a disponibilidade dos/as participantes no espaço da escola ou por meio de encontro virtual, sem prejuízo as atividades de trabalho e estudo. Caso o encontro seja presencial será disponibilizado lanche gratuitamente.

16. Caso concorde em participar registre sua adesão e faremos contato para agendamento e demais esclarecimentos. Marcar apenas uma opção.

- | | |
|--------------------------|----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Sim, desejo participar do Grupo Focal. |
| <input type="checkbox"/> | Não desejo participar do Grupo Focal. |

Tendo em vista sua adesão ao Grupo Focal, informe um telefone de contato como meio alternativo de comunicação.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ESTUDANTES

Formulário composto por “Termo de Consentimento” e “Termo de assentimento para menores” da pesquisa “A avaliação em larga escala e suas influências no contexto da educação básica: Que escola tem sido construída segundo a voz da comunidade escolar?” Registro no Comitê de Ética: 42614920.0.0000.5152.

Questionário estudantes

Prezados/as estudantes,
Este questionário é um instrumento utilizado para o levantamento de dados e subsídio da pesquisa: “A avaliação em larga escala e seus impactos no contexto da educação básica: Que escola tem sido construída segundo a voz da comunidade escolar?”. O presente estudo tem por objetivo analisar como os resultados das avaliações em larga escala se concretizam em uma unidade escolar. Para tanto, gostaríamos de contar com sua participação através do preenchimento deste questionário. Desde já, agradecemos suas respostas para o enriquecimento e desenvolvimento desta pesquisa. Andréa Porto Ribeiro / (doutoradoandreaporto@gmail.com)

IDENTIFICAÇÃO

a) Gênero * Marcar apenas uma opção.

- | | |
|--------------------------|-----------------------|
| <input type="checkbox"/> | Feminino |
| <input type="checkbox"/> | Masculino |
| <input type="checkbox"/> | Prefiro não responder |
| <input type="checkbox"/> | Outros |

b) Idade * Marcar apenas uma opção.

- | | |
|--------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | 7 anos |
| <input type="checkbox"/> | 8 anos |
| <input type="checkbox"/> | 9 anos |
| <input type="checkbox"/> | 10 anos |
| <input type="checkbox"/> | 11 anos |
| <input type="checkbox"/> | 12 anos |
| <input type="checkbox"/> | 13 anos |
| <input type="checkbox"/> | 14 anos |
| <input type="checkbox"/> | 15 anos |
| <input type="checkbox"/> | A partir de 16 anos ou mais |

c) Cor * Marcar apenas uma opção.

- | | |
|--------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> | Amarela/asiática |
| <input type="checkbox"/> | Branca |
| <input type="checkbox"/> | Parda |
| <input type="checkbox"/> | Preta |
| <input type="checkbox"/> | Indígena |
| <input type="checkbox"/> | Outra: _____ |

d) Ano de ensino que está cursando: * Marcar apenas uma opção.

- | | |
|--------------------------|--------|
| <input type="checkbox"/> | 2º ano |
| <input type="checkbox"/> | 3º ano |
| <input type="checkbox"/> | 4º ano |
| <input type="checkbox"/> | 5º ano |
| <input type="checkbox"/> | 6º ano |
| <input type="checkbox"/> | 7º ano |
| <input type="checkbox"/> | 8º ano |
| <input type="checkbox"/> | 9º ano |

PERFIL FAMILIAR

a) Quantas pessoas moram em sua casa, incluindo você? * Marcar apenas uma opção.

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | 1 |
| <input type="checkbox"/> | 2 |
| <input type="checkbox"/> | 3 |

<input type="checkbox"/>	4
<input type="checkbox"/>	5
<input type="checkbox"/>	6 ou mais: _____

Escola e avaliação.

O que você mais gosta na escola? Atribua pontuação para cada item considerando a escala de 1 a 5, na qual 5 é a pontuação máxima, ou seja, 5 gosta muito e 1 gosta pouco.

	1	2	3	4	5
Relações interpessoais (relações entre pessoas que convivem na escola)					
Estrutura Curricular					
Estrutura física					
Gestão administrativa					
Organização do trabalho pedagógico					
Alimentação (lanche)					
Localização da escola					
Qualificação dos/as profissionais					
Ser uma escola pública, gratuita e laica					
Ser uma escola federal					

Utilize o espaço a seguir caso deseje acrescentar outras informações à questão 1.

2. Para você quais são os elementos indispensáveis para uma escola ser considerada “de boa qualidade”? Atribua pontuação para cada item considerando a escala de 1 a 5, na qual 5 é a pontuação máxima, ou seja, quanto mais próximo do 5 melhor é a qualidade e quanto mais próximo do 1 pior é a qualidade. * Marcar apenas uma opção por linha.

	1	2	3	4	5
Currículo ampliado voltado para formação integral					
Currículo com ênfase nos conteúdos					
Estrutura física da escola					
Estudantes dedicados/as					
Participação/Envolvimento da família					
Profissionais qualificados/as					
Número de estudantes por sala					

Utilize o espaço a seguir caso deseje acrescentar outras informações à questão 2.

3. Você conhece a proposta pedagógica da escola, expressa no documento Projeto Político Pedagógico (PPP)? * Marcar apenas uma opção.

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Parcialmente

4. Atualmente quais das dimensões abaixo você considera que necessitam de melhorias? (pode marcar mais de uma opção). * Marque todas que se aplicam.

<input type="checkbox"/>	Estrutura Curricular
<input type="checkbox"/>	Estrutura física
<input type="checkbox"/>	Gestão administrativa
<input type="checkbox"/>	Organização do trabalho pedagógico
<input type="checkbox"/>	Alimentação (lanche)
<input type="checkbox"/>	Localização da escola
<input type="checkbox"/>	Qualificação dos/as profissionais
<input type="checkbox"/>	Outros

5. Sobre os procedimentos avaliativos usados na escola, qual/quais conseguem demonstrar maiores indícios de aprendizagem significativa dos/as estudantes? Atribua pontuação para cada item considerando a escala de 1 a 5, em que 5 é a pontuação máxima, ou seja, melhor demonstra a aprendizagem. * Marcar apenas uma opção por linha.

	1	2	3	4	5
Atividades em dupla/em grupo					
Autoavaliação					
Observação					
Participação durante as aulas					
Portfólio					
Prova escrita					
Prova oral					
Registros diários no caderno					
Relatório					
Resenha					
Seminário					
Textos dissertativos (registros escritos relacionados aos temas em estudo)					

Avaliações em larga escala

No Brasil existem diversas avaliações em larga escala, de nível federal, estadual e municipal. Nesta pesquisa trataremos das avaliações em nível federal - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) - aplicadas em todo país pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Segundo o Inep as avaliações em larga escala buscam realizar um diagnóstico da educação básica brasileira, bem como verificar fatores que impactam no rendimento dos/as estudantes. Trata-se de provas aplicadas em todo território nacional, dedicadas a avaliar algumas áreas do conhecimento. A partir do resultado das provas (médias de desempenho nas avaliações) somados ao fluxo escolar (aprovação, retenção e evasão) obtidos por meio do Censo Escolar chega-se ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb é, portanto, calculado com base em dois indicadores. De acordo com o Inep a combinação das variáveis citadas é capaz de indicar a qualidade da educação desenvolvida nas escolas brasileiras.

6. Como você considera que as famílias participam dos resultados do Ideb? * Marcar apenas uma opção.

- Não tomam conhecimento.
- Buscam informações na escola sobre os resultados.
- Cobram por melhores índices.
- Elogiam os resultados.
- Outros: _____

7. Sua opinião sobre as avaliações em larga escala (Saeb) no contexto escolar: * Marque todas que se aplicam.

- Não são necessárias, visto que na escola já são desenvolvidas suas próprias práticas avaliativas.
- Auxilia a escola em seu diagnóstico.
- O Ideb prejudica a autonomia da escola.
- Promove maior compromisso da escola com a educação.
- Expressam a qualidade da educação ofertada na escola.
- É base para a avaliação das políticas públicas de educação.
- Outros: _____

8. Você sabe quais são os conhecimentos avaliados nos testes padronizados (Saeb)? Pode marcar mais de uma opção. *

- Arte
- Ciências
- Educação física
- Geografia
- História
- Língua estrangeira
- Língua Portuguesa

- Matemática
 Ensino Religioso
 Não sei

9. Se hoje você pudesse avaliar quantitativamente sua escola, que nota você daria numa escala de 1 a 5? Na qual 5 é a pontuação máxima, ou seja, quanto mais próximo do 5 melhor você avalia a escola. * Marcar apenas uma opção.

0	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Você compreende como é calculado o Ideb? * Marcar apenas uma opção.

- Sim
 Não

11. Você sabe qual foi o último resultado da sua escola no Ideb? * Marcar apenas uma opção.

- Sim
 Não

Observe os resultados obtidos pela escola conforme apresentado pelo Ideb – Resultado e Metas

4ª série/ 5º ano	Ano	2015	2017	2019
	Resultado: Ideb Observado		7.2	6.6

8ª série/ 9º ano	Ano	2015	2017	2019
	Resultado: Ideb Observado		6.2	6.4

12. Na sua percepção, os resultados da escola nesse tipo de avaliação têm sido: *Marcar apenas uma opção.

- Bons
 Razoáveis
 Insatisfatórios

13. a- Você já participou de alguma avaliação nesse formato? * Marcar apenas uma opção.

- Sim
 Não
 Não sei responder

Caso tenha marcado sim na questão anterior:

13. b- Qual o seu sentimento ao participar desse tipo de avaliação?

- Tranquilo(a) e confiante;
 Nervoso(a) e inseguro;
 Não sei responder

13. c- Quando são realizadas avaliações desse tipo na escola (avaliações em larga escala) você considera que: * Marcar apenas uma opção.

- Nada muda, a escola segue a rotina normalmente;
 A rotina é alterada, mas não existe tensão em torno da prova;
 A rotina é alterada, e existe um clima de tensão para realização da prova.

GRUPO FOCAL (G.F):

G.F pode ser definido como um encontro/reunião entre um grupo de pessoas para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa. Nesta investigação o tema é o impacto da avaliação em larga escala no cotidiano escolar. Procuramos por meio do grupo esclarecer aspectos que foram abordados inicialmente neste questionário. Essa atividade tem duração de 1h a 1h e 30 minutos, será realizada de acordo com a disponibilidade dos/as participantes no espaço da escola ou por meio de encontro virtual, sem prejuízo as atividades de trabalho e estudo. Caso o encontro seja presencial será disponibilizado lanche gratuitamente.

14. Caso concorde em participar registre sua adesão e faremos contato para agendamento e demais esclarecimentos. Marcar apenas uma opção.

- | | |
|--------------------------|----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Sim, desejo participar do Grupo Focal. |
| <input type="checkbox"/> | Não desejo participar do Grupo Focal. |

Tendo em vista sua adesão ao Grupo Focal, informe um telefone de contato como meio alternativo de comunicação.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO FAMÍLIAS

Formulário composto por “Termo de Consentimento” da pesquisa “A avaliação em larga escala e suas influências no contexto da educação básica: Que escola tem sido construída segundo a voz da comunidade escolar?” Registro no Comitê de Ética: 42614920.0.0000.5152.

Questionário famílias

Prezados/as familiares,
Este questionário é um instrumento utilizado para o levantamento de dados e subsídio da pesquisa: “A avaliação em larga escala e seus impactos no contexto da educação básica: Que escola tem sido construída segundo a voz da comunidade escolar?”. O presente estudo tem por objetivo analisar como os resultados das avaliações em larga escala se concretizam em uma unidade escolar. Para tanto, gostaríamos de contar com sua participação através do preenchimento deste questionário. Desde já, agradecemos suas respostas para o enriquecimento e desenvolvimento desta pesquisa.
Andréa Porto Ribeiro / (doutoradoandreaporto@gmail.com (34) 99876-1413)

IDENTIFICAÇÃO

a) Gênero * Marcar apenas uma opção.

- | | |
|--------------------------|-----------------------|
| <input type="checkbox"/> | Feminino |
| <input type="checkbox"/> | Masculino |
| <input type="checkbox"/> | Prefiro não responder |
| <input type="checkbox"/> | Outros |

b) Idade * Marcar apenas uma opção.

- | | |
|--------------------------|-----------------|
| <input type="checkbox"/> | Até 22 anos |
| <input type="checkbox"/> | De 23 a 30 anos |
| <input type="checkbox"/> | De 31 a 40 anos |
| <input type="checkbox"/> | De 41 a 50 anos |
| <input type="checkbox"/> | De 51 a 59 anos |
| <input type="checkbox"/> | 60 ano ou mais |

c) Estado civil * Marcar apenas uma opção.

- | | |
|--------------------------|----------------|
| <input type="checkbox"/> | Solteiro/a |
| <input type="checkbox"/> | Casado/a |
| <input type="checkbox"/> | Divorciado/a |
| <input type="checkbox"/> | Outro/a: _____ |

d) Cor * Marcar apenas uma opção.

- | | |
|--------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> | Amarela/asiática |
| <input type="checkbox"/> | Branca |
| <input type="checkbox"/> | Parda |
| <input type="checkbox"/> | Preta |
| <input type="checkbox"/> | Indígena |
| <input type="checkbox"/> | Outra: _____ |

As próximas duas perguntas referem-se o/a (s) estudante (s) sob sua responsabilidade.

e) Quantidade de estudantes sob sua responsabilidade que estudam na Eseba: * Marcar apenas uma opção.

- | | |
|--------------------------|-----------|
| <input type="checkbox"/> | 1 |
| <input type="checkbox"/> | 2 |
| <input type="checkbox"/> | 3 |
| <input type="checkbox"/> | 4 |
| <input type="checkbox"/> | 5 ou mais |

f) Ano(s) em que está(ão) matriculados/as (Pode marcar mais de uma opção, sendo uma para cada estudante sob sua responsabilidade.)* Marque todas que se aplicam.

- | | |
|--------------------------|------------|
| <input type="checkbox"/> | 1º Período |
| <input type="checkbox"/> | 2º Período |
| <input type="checkbox"/> | 1º ano |

	2º ano
	3º ano
	4º ano
	5º ano
	6º ano
	7º ano
	8º ano
	9º ano

PERFIL FAMILIAR

a) Quantas pessoas moram em sua casa, incluindo você? * Marcar apenas uma opção.

	1
	2
	3
	4
	5
	6 ou mais: _____

b) Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? * (Marque apenas uma resposta)

	1,00 a 500,00
	501,00 a 1.000,00
	1.001,00 a 2.000,00
	2.001,00 a 3.000,00
	3.001,00 a 5.000,00
	5.001,00 a 10.000,00
	10.001,00 a 20.000,00
	20.001,00 a 100.000
	100.001 ou mais

Escola e avaliação.

O que você mais gosta na escola? Atribua pontuação para cada item considerando a escala de 1 a 5, na qual 5 é a pontuação máxima, ou seja, 5 gosta muito e 1 gosta pouco. * Marcar apenas uma opção por linha.

	1	2	3	4	5
Relações interpessoais (relações entre pessoas que convivem na escola)					
Estrutura Curricular					
Estrutura física					
Gestão administrativa					
Organização do trabalho pedagógico					
Alimentação (lanche)					
Localização da escola					
Qualificação dos/as profissionais					
Ser uma escola pública, gratuita e laica					
Ser uma escola federal					

Utilize o espaço a seguir caso deseje acrescentar outras informações à questão 1.

2. Para você quais são os elementos indispensáveis para uma escola ser considerada “de boa qualidade”? Atribua pontuação para cada item considerando a escala de 1 a 5, na qual 5 é a pontuação máxima, ou seja, quanto mais próximo do 5 melhor é a qualidade e quanto mais próximo do 1 pior é a qualidade. * Marcar apenas uma opção por linha.

	1	2	3	4	5
Currículo ampliado voltado para formação integral					
Currículo com ênfase nos conteúdos					
Estrutura física da escola					
Estudantes dedicados/as					
Participação/Envolvimento da família					
Profissionais qualificados/as					
Número de estudantes por sala					

Utilize o espaço a seguir caso deseje acrescentar outras informações à questão 2.

3. Você conhece a proposta pedagógica da escola, expressa no documento Projeto Político Pedagógico (PPP)? * Marcar apenas uma opção.

- Sim
 Não
 Parcialmente

4. Atualmente quais das dimensões abaixo você considera que necessitam de melhorias? (pode marcar mais de uma opção). * Marque todas que se aplicam.

- Estrutura Curricular
 Estrutura física
 Gestão administrativa
 Organização do trabalho pedagógico
 Alimentação (lanche)
 Localização da escola
 Qualificação dos/as profissionais
 Outros

5. Sobre os procedimentos avaliativos usados na escola, qual/quais conseguem demonstrar maiores indícios de aprendizagem significativa dos/as estudantes? Atribua pontuação para cada item considerando a escala de 1 a 5, em que 5 é a pontuação máxima, ou seja, melhor demonstra a aprendizagem. * Marcar apenas uma opção por linha.

	1	2	3	4	5
Atividades em dupla/em grupo					
Autoavaliação					
Observação					
Participação durante as aulas					
Portfólio					
Prova escrita					
Prova oral					
Registros diários no caderno					
Relatório					
Resenha					
Seminário					
Textos dissertativos (registros escritos relacionados aos temas em estudo)					

Avaliações em larga escala

No Brasil existem diversas avaliações em larga escala, de nível federal, estadual e municipal. Nesta pesquisa trataremos das avaliações em nível federal - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) - aplicadas em todo país pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Segundo o Inep as avaliações em larga escala buscam realizar um diagnóstico da educação básica brasileira, bem como verificar fatores que impactam no rendimento dos/as estudantes. Trata-se de provas aplicadas em todo território nacional, dedicadas a avaliar algumas áreas do conhecimento. A partir do resultado das provas (médias de desempenho nas avaliações) somados ao fluxo escolar (aprovação, retenção e evasão) obtidos por meio do Censo Escolar chega-se ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb é, portanto, calculado com base em dois indicadores. De acordo com o Inep a combinação das variáveis citadas é capaz de indicar a

qualidade da educação desenvolvida nas escolas brasileiras.

6. Como a instituição trabalha com os resultados do Ideb? * Marque todas que se aplicam.

- | | |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Não dedica atenção especial para a discussão do resultado. |
| <input type="checkbox"/> | Há cobrança da direção e equipe pedagógica sobre os/as professores por melhores resultados. |
| <input type="checkbox"/> | Após a análise do índice com os professores, é elaborado o Projeto de Intervenção. A direção e a equipe pedagógica da escola elaboram o Projeto de Intervenção. |
| <input type="checkbox"/> | Realizam reunião para divulgação dos resultados. |
| <input type="checkbox"/> | Discutem com as famílias e demais membros da comunidade sobre os resultados. Não sei. |
| <input type="checkbox"/> | Outro: |

7. Como você considera que as famílias participam dos resultados do Ideb? * Marcar apenas uma opção.

- | | |
|--------------------------|---------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Não tomam conhecimento. |
| <input type="checkbox"/> | Buscam informações na escola sobre os resultados. |
| <input type="checkbox"/> | Cobram por melhores índices. |
| <input type="checkbox"/> | Elogiam os resultados. |
| <input type="checkbox"/> | Outros: |

8. Sua opinião sobre as avaliações em larga escala (Saeb) no contexto escolar: * Marque todas que se aplicam.

- | | |
|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Não são necessárias, visto que na escola já são desenvolvidas suas próprias práticas avaliativas. |
| <input type="checkbox"/> | Auxilia a escola em seu diagnóstico. |
| <input type="checkbox"/> | O Ideb prejudica a autonomia da escola. |
| <input type="checkbox"/> | Promove maior compromisso da escola com a educação. |
| <input type="checkbox"/> | Expressam a qualidade da educação ofertada na escola. |
| <input type="checkbox"/> | É base para a avaliação das políticas públicas de educação. |
| <input type="checkbox"/> | Outros: |

9. Fatores não considerados no cálculo do Ideb e que, em sua opinião, interferem na qualidade da educação. * (Você pode marcar mais de uma opção)

- | | |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Condição socioeconômica dos/as estudantes. |
| <input type="checkbox"/> | Condições de trabalho dos/as profissionais da educação. |
| <input type="checkbox"/> | Condições de trabalho na escola. |
| <input type="checkbox"/> | Índice de violência do bairro e na escola. |
| <input type="checkbox"/> | Número de estudantes por sala. |
| <input type="checkbox"/> | Falta de envolvimento da família com o processo educacional do/a estudante. |
| <input type="checkbox"/> | Forma deficiente de gestão da direção escolar. |
| <input type="checkbox"/> | Os/as estudantes não consideram mais a escola como fator importante para o seu futuro. |
| <input type="checkbox"/> | Outro: |

10. Você sabe quais são os conhecimentos avaliados nos testes padronizados (Saeb)? Pode marcar mais de uma opção. *

- | | |
|--------------------------|--------------------|
| <input type="checkbox"/> | Arte |
| <input type="checkbox"/> | Ciências |
| <input type="checkbox"/> | Educação física |
| <input type="checkbox"/> | Geografia |
| <input type="checkbox"/> | História |
| <input type="checkbox"/> | Língua estrangeira |
| <input type="checkbox"/> | Língua portuguesa |
| <input type="checkbox"/> | Matemática |
| <input type="checkbox"/> | Ensino Religioso |
| <input type="checkbox"/> | Não sei |

11. Se hoje você pudesse avaliar quantitativamente sua escola, que nota você daria numa escala de 1 a 5? Na qual 5 é a pontuação máxima, ou seja, quanto mais próximo do 5 melhor você avalia a escola. * Marcar apenas uma opção.

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

--	--	--	--	--	--

12. Você compreende como é calculado o Ideb? * Marcar apenas uma opção.

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

13. Você sabe qual foi o último resultado da sua escola no Ideb? * Marcar apenas uma opção.

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

Observe os resultados obtidos pela escola conforme apresentado pelo Ideb – Resultado e Metas

4ª série/ 5º ano	Ano	2015	2017	2019
	Resultado: Ideb Observado		7.2	6.6

8ª série/ 9º ano	Ano	2015	2017	2019
	Resultado: Ideb Observado		6.2	6.4

14. Na sua percepção, os resultados da escola nesse tipo de avaliação têm sido: *Marcar apenas uma opção.

<input type="checkbox"/>	Bons
<input type="checkbox"/>	Razoáveis
<input type="checkbox"/>	Insatisfatórios

GRUPO FOCAL (G.F):

G.F pode ser definido como um encontro/reunião entre um grupo de pessoas para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa. Nesta investigação o tema é o impacto da avaliação em larga escala no cotidiano escolar. Procuramos por meio do grupo esclarecer aspectos que foram abordados inicialmente neste questionário. Essa atividade tem duração de 1h a 1h e 30 minutos, será realizada de acordo com a disponibilidade dos/as participantes no espaço da escola ou por meio de encontro virtual, sem prejuízo as atividades de trabalho e estudo, caso o encontro seja presencial será disponibilizado lanche gratuitamente.

15. Caso concorde em participar registre sua adesão e faremos contato para agendamento e demais esclarecimentos. Marcar apenas uma opção.

<input type="checkbox"/>	Sim, desejo participar do Grupo Focal.
<input type="checkbox"/>	Não desejo participar do Grupo Focal.

Tendo em vista sua adesão ao Grupo Focal, informe um telefone de contato como meio alternativo de comunicação.

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL

Doutoranda: Andréa Porto Ribeiro

Orientadora: Prof^a Dr^a Olenir Maria Mendes

Nas sessões do Grupo Focal (G.F) e entrevistas as discussões se darão a partir das seguintes questões:

- Como é uma escola de boa qualidade para vocês? O que ela precisa ter minimamente?
- Qual a importância dos testes de larga escala para a melhoria da qualidade de sua escola? Essas avaliações conseguem medir a qualidade?
- Como esses testes influenciam a rotina de sua escola?
- O que essas avaliações medem de fato? O que acontece com os resultados dessa escola? Como eles ajudam a escola? Como a escola utiliza essas avaliações?
- Observe os resultados da escola nas avaliações aplicadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb):

4^a série/ 5^o ano	Ano	2015	2017	2019
	Resultado: Ideb Observado	7.2	6.6	7.3
8^a série/ 9^o ano	Ano	2015	2017	2019
	Resultado: Ideb Observado	6.2	6.4	6.4

- O que o Ideb Observado indica sobre a escola? O que esses resultados representam para você?
- Qual escola vocês acham que está sendo construída com a contribuição dessas avaliações?