

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

MAYARA DUARTE PELEGRINI

**REFLEXOS DO SIMAVE EM UMA SALA DE 5º ANO: qualidade educacional
ou naturalização da exclusão?**

UBERLÂNDIA

2023

MAYARA DUARTE PELEGRINI

**REFLEXOS DO SIMAVE EM UMA SALA DE 5º ANO: qualidade educacional
ou naturalização da exclusão?**

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

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

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

**UBERLÂNDIA
2023**

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

P381r
2023 Pelegrini, Mayara Duarte, 1993-
Reflexos do SIMAVE em uma sala de 5º ano [recurso eletrônico] :
qualidade educacional ou naturalização da exclusão? / Mayara Duarte
Pelegrini. - 2023.

Orientadora: Maria Simone Ferraz Pereira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.7060>
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Pereira, Maria Simone Ferraz, 1967-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37

Glória Aparecida
Bibliotecária Documentalista - CRB-6/2047



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 17/2023/839, PPGED				
Data:	Dez de abril de dois mil e vinte e três	Hora de início:	16:00	Hora de encerramento:	18:05
Matrícula do Discente:	12112EDU029				
Nome do Discente:	MAYARA DUARTE PELEGRINI				
Título do Trabalho:	"REFLEXOS DO SIMAVE EM UMA SALA DE 5º ANO: qualidade educacional ou naturalização da exclusão?"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"A POLÍTICA EDUCACIONAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS E A QUESTÃO DA QUALIDADE: avaliação externa e gestão na centralidade da agenda mineira"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G129, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Mara Regina Lemes de Sordi - UNICAMP; Lucia de Fatima Valente - UFU e Maria Simone Ferraz Pereira - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

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

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

Aprovado(a).

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

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

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



Documento assinado eletronicamente por **Maria Simone Ferraz Pereira, Membro de Comissão**, em 10/04/2023, às 18:16, 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 **Mara Regina Lemes de Sordi, Usuário Externo**, em 12/04/2023, às 06:22, 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 20/04/2023, às 13:54, 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 **4406024** e o código CRC **225DF582**.

MAYARA DUARTE PELEGRINI

**REFLEXOS DO SIMAVE EM UMA SALA DE 5º ANO: qualidade educacional
ou naturalização da exclusão?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

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

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

Uberlândia, 10 de abril de 2023.

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

Prof.^a Dra. Lucia de Fatima Valente, UFU/MG

Prof.^a Dra. Mara Regina Lemes De Sordi, UNICAMP/SP

Aos alunos com quem compartilhei
esses momentos e aprendizagens e
aos meus colegas professores.

AGRADECIMENTOS

Gratidão. Sentimento de reconhecer, saber e ser grato pelo auxílio que alguém lhe concedeu. Sozinho nada somos. Construímos-nos uns com os outros, na coletividade que nos une como pessoas, de seres em movimento, em constante fazer-se.

Obrigada...

Aos alunos e à professora da Escola Municipal Angicos, que me acolheram, ensinaram e compartilharam comigo essa pesquisa, o trabalho e os conhecimentos, que são a razão de ser de todo o meu desejo por uma educação pública emancipadora, de aprendizados e de experiências significativos e de luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao meu marido Edim, que esteve ao meu lado durante todo o meu trajeto acadêmico, sendo um ombro amigo nos momentos de tristeza, ouvindo minhas incertezas e dores, compreendendo minhas ausências, e me possibilitando caminhar e esperar.

Aos meus pais, Malva e Célio, que são o meu referencial e porto seguro, que sempre estiveram junto a mim, fazendo além do possível para que eu pudesse estar aqui, em uma universidade pública, que também foram conforto e paz nos meus momentos difíceis e sempre me incentivaram a acreditar.

A minha orientadora Profa. Dra. Maria Simone Ferraz Pereira que, nesses muitos anos de aprendizagens, se fez um exemplo de professora, me mostrando, com sua prática, as possibilidades de ser da docência e da educação. Obrigada pelas horas de conversa, pelas infinitas contribuições na minha formação e pela compreensão e acolhimento nos momentos difíceis por que passei.

Gratidão às professoras Dra. Lúcia de Fátima Valente e Dra. Leonice Matilde Richter pelas contribuições fundamentais na banca de qualificação, e às professoras Dra. Lúcia de Fátima Valente e Dra. Mara Regina Lemes De Sordi pela honra de terem aceitado participar da banca de defesa e contribuir com a meu trabalho.

Começar por sempre pensar no amor
como uma ação em vez de um
sentimento é uma forma de fazer
com que qualquer um que usa a
palavra dessa maneira
automaticamente assuma
responsabilidade e
comprometimento.

Bell Hooks

Resumo

Essa pesquisa de mestrado está vinculada à linha de pesquisa “Estado, Políticas e Gestão da Educação”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, e tem como objetivo central compreender como o princípio da qualidade, induzido pelo Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, impacta na organização de trabalho de uma escola pública, situada na periferia da cidade de Uberlândia. Como objetivos específicos, estabeleceram-se: analisar o discurso da qualidade dentro do contexto da reforma empresarial da educação; compreender o SIMAVE no contexto das políticas públicas de avaliação; compreender como o princípio da qualidade induzido pelo SIMAVE interfere na organização do trabalho da Escola Municipal Angicos; e apreender como o SIMAVE exerce uma influência na escola e na forma como essa vai se constituindo a partir da realidade específica que possui. Embasado metodologicamente no materialismo histórico dialético, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa por meio da pesquisa bibliográfica, da análise documental, da pesquisa de campo em uma escola pública municipal, e por fim foi realizada uma entrevista com a professora regente da sala observada. A análise dos dados que emergiram a partir da pesquisa de campo, a luz do referencial teórico adotado, nos mostrou que, com o fortalecimento do Estado neoliberal, as avaliações externas assumiram um papel relevante na obtenção da congruência entre mercado e governos. O SIMAVE teve sua origem no contexto das reformas implementadas pelo governo no início da década de 1990, atrelando a qualidade educacional ao desempenho dos alunos nas avaliações, e assim responsabilizando as escolas por esses resultados, instituindo uma pressão nos professores e nos alunos. A eleição de Romeu Zema para governador representou uma radicalização das propostas neoliberais, acentuando processos de segregação e exclusão. Na organização do trabalho na Escola Municipal Angicos, as avaliações ocupavam um lugar central, instituindo um clima hostil na sala de aula observada, e inúmeros conflitos, que resultavam em uma culpabilização dos alunos e um sentimento de fracasso na professora. A exacerbação de processos avaliativos tão imbricados ao cotidiano escolar, que, apesar de todo o estresse e de toda a mudança na rotina do trabalho, a professora não entende que há alterações significativas na escola em decorrência das avaliações, o que sinaliza para uma naturalização desse movimento de controle como algo inerente ao trabalho do professor. Percebemos, nas vivências na escola, que os princípios de subordinação e de exclusão, que se fazem presentes na escola, em relação aos alunos, também são vivenciadas pelos seus profissionais por meio dos mecanismos de controle, de opressão e de encaixotamento implementados pelas políticas públicas educacionais, que retiram o prazer do trabalho dos professores, que terminam por reproduzir esses dispositivos e sentimentos no processo de ensino-aprendizagem e no relacionamento com os estudantes.

Abstract

This master's research is linked to the research line "State, Policies and Education Management" of the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia and intends to understand how the principle of quality, induced by the Minas Gerais System of Evaluation and Equity of Public Education, impacts on the work organization of a public school, located on the outskirts of the city of Uberlândia. As specific objectives, it was established: to understand SIMAVE in the context of public evaluation policies; analyze the discourse of quality within the context of business education reform; apprehend how SIMAVE exerts an influence on schools and on the way in which they are constituted; understand how the principle of quality induced by SIMAVE interferes in the organization of work at Escola Municipal Angicos; and reflect on another way of conceiving educational quality, in which it is intertwined with the material conditions of schools and communities, based on a truly democratic principle. Methodologically grounded in dialectical historical materialism, a research with a qualitative approach was carried out, through bibliographic research, document analysis, field research in a municipal public school, and finally, an interview was carried out with the teacher in charge of the observed class. The analysis of the data that emerged from the field research, in the light of the theoretical framework adopted, showed us that with the strengthening of the neoliberal State, external evaluations assumed a relevant role in achieving congruence between the market and governments. SIMAVE originated in the context of the reforms implemented by the government in the early 1990s, linking educational quality to student performance in assessments, thus making schools responsible for these results, putting pressure on teachers and students. The election of Romeu Zema for governor represented a radicalization of neoliberal proposals, accentuating processes of segregation and exclusion. In the organization of work at the Angicos Municipal School, assessments occupied a central place, creating a hostile climate in the observed classroom, and numerous conflicts, which resulted in blaming the students and a feeling of failure on the part of the teacher. The exacerbation of evaluation processes is so intertwined with the school routine that, despite all the stress and changes in her work routine, the teacher does not understand that there are significant changes in the school as a result of the evaluations, which signals a naturalization of this movement of control, as something inherent to the teacher's work. We noticed in the experiences at school, that the principles of subordination and exclusion, which are present in the school form in relation to the students, is also experienced by its professionals, through the mechanisms of control, oppression and boxing implemented by the educational public policies, which remove the pleasure of the teachers' work, and that reproduce this feeling and instruments, in the teaching-learning process and in the relationship with students.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos analisados.....	27
Quadro 2 - A evolução histórica do SAEB.....	88
Quadro 3 - Das primeiras avaliações estaduais à criação do SIMAVE (1993 – 2003) ...	129
Quadro 4 - Alterações na estrutura e na concepção do SIMAVE (2003 – 2014)	144
Quadro 5 - O SIMAVE no governo Pimentel (2015 – 2018)	147
Quadro 6 - O SIMAVE no governo Zema (2019 – 2022)	153

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Visão de Futuro 2030: Orgulho de ser mineiro	158
Figura 2 - Três campos temáticos para Língua Portuguesa	160
Figura 3 - Quadro campos temáticos para Matemática	161
Figura 4 - Desempenho por turma	218
Figura 5 - Desempenho por aluno	218
Figura 6 - Padrões de desempenho dos alunos	220
Figura 7 - Divulgação do resultado geral no SIMAVE	226
Figura 8 - Cálculo da participação dos alunos nas avaliações	226
Figura 9 - Bilhete de convocação para a realização do PROEB	229
Figura 10 - Princípios da Gestão Romeu Zema.....	263

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AIP - Avaliação Institucional Participativa
ALMG - Assembleia Legislativa de Minas Gerais
ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPEd - Associação Nacional de Pesquisa em Educação
ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BM - Banco Mundial
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAED - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAQ - Custo Aluno-Qualidade
CBA - Ciclo Básico de Alfabetização
CF - Constituição Federal
CPI - Comissão Parlamentar de Inquérito
EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil
FDG - Fundação de Desenvolvimento Gerencial
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FMI - Fundo Monetário Internacional
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GERAES - Gestão Estratégica dos Recursos e Ações do Estado
GIDE - Gestão Integrada da Educação
GQT - Gerência da Qualidade Total
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA - Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra

ONG – Organização Não Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

OPEP - Organização dos Países Exportadores de Petróleo

OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PAAE - Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar

PAIH – Plano de Ação Imediata para a Habitação

PAR - Plano de Ações Articuladas

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PET - Plano de Estudos Tutorados

PIB - Produto Interno Bruto

PIP - Plano de Intervenção Pedagógica

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PMDI - Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado

PME - Plano Municipal de Educação

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PP - Partido Progressista

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROALFA - Programa de Avaliação da Alfabetização

PROAV - Programa Piloto de Avaliação da Rede Pública de Ensino Fundamental

PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

PROQUALIDADE - Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

REANP - Regime Especial de Atividades Não Presenciais

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SEPLAN- MG - Secretaria de Planejamento do Estado de Minas Gerais

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública

TRI – Teoria de Respostas ao Item

TSE - Tribunal Superior Eleitoral

UAI - Unidade de Atendimento Integrado

UBSF- Unidade Básica de Saúde da família

SUMÁRIO

1. Introdução.....	14
1.1. Concepções e trajetória de construção da investigação.....	27
2. Qualidade educacional no contexto da reforma empresarial: em foco a avaliação.....	32
2.1. Neoliberalismo: os fundamentos da reforma empresarial e sua materialidade no contexto brasileiro.....	34
2.2. Avaliação como estratégia de qualidade no contexto da reforma empresarial da educação.....	55
2.3. A qualidade na agenda das políticas de avaliação externa brasileira.....	72
2.4. Em um contexto de reforma empresarial, outra qualidade é possível na educação?..	94
3. O SIMAVE como indutor da qualidade da educação mineira.....	115
3.1. A busca pela qualidade educacional no estado de minas gerais: o SIMAVE em foco.....	118
3.2. O papel da avaliação na definição da qualidade educacional na gestão do partido novo.....	154
3.3. Uberlândia dentro desse contexto: situando o município lócus da escola pesquisada.....	166
3.4. A lógica meritocrática: produtora da exclusão?	175
4. A Escola Municipal Angicos: “sorvete em pleno sol?”	201
4.1. O bairro em que se localiza a Escola Angicos.....	202
4.2. Por dentro da Escola Angicos.....	211
4.3. As avaliações e as relações estabelecidas na sala de aula.....	215
4.4. O trabalho da professora na sala de aula: a (não) produção de sentidos e a necessidade de avaliar e ter bons resultados.....	239
4.5. A meritocracia como princípio da organização do trabalho na escola.....	259
5. Considerações finais.....	282
6. Referências bibliográficas.....	295

1. INTRODUÇÃO

A academia não é o paraíso,
mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado.
A sala de aula com todas as suas limitações
continua sendo ambiente de possibilidades.
Bell Hooks

A compreensão das questões sobre a lógica social que impera nas escolas é fundamental para pensarmos qual educação desejamos ou quem buscamos formar. A escola, uma instituição pertencente à sociedade, traz em si as contradições que a perpassam, sendo que, por um lado, ela pode se constituir como uma possibilidade de conscientização dos sujeitos, para que eles atuem sobre a realidade e possam transformá-la e, por outro, pode ser um instrumento de reprodução e de manutenção do *status quo*, que engendra processos de exclusão e de seleção (FREITAS, 2007).

Essa compreensão tem me acompanhado desde a graduação, que culminou no meu trabalho de conclusão de curso, quando investiguei as influências que as avaliações externas exerciam na dinâmica escolar, em uma instituição que apresentava baixo desempenho no Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública – SIMAVE. A pesquisa foi realizada em uma escola pública, municipal, situada na periferia da cidade de Uberlândia, localizada no interior do estado de Minas Gerais.

As observações foram realizadas em uma turma do 3º e outra do 5º ano do ensino fundamental durante um semestre, o que possibilitou um acompanhamento melhor da rotina escolar. Buscamos, assim, identificar se as avaliações externas afetavam a prática dos docentes, e os dados colhidos, por meio das observações e das entrevistas feitas com as professoras regentes, sinalizaram para uma conformação da instituição diante dos maus resultados obtidos nos exames de avaliação externa, o que não correspondia à hipótese inicialmente levantada, a partir das leituras feitas que indicavam uma perseguição das escolas pela obtenção de bons índices.

Essa possível aceitação desse (não) lugar, determinado pelos resultados obtidos nos testes, em que, por meio das falas e das práticas das professoras e da gestão, percebia-se que não se vislumbrava uma possibilidade de melhoria e nem se tinha uma real motivação para tal, se materializava na forma de uma sonegação de conhecimento aos estudantes, e também na maneira como as relações eram estabelecidas com a comunidade e com os alunos que, além de carregarem a culpa pela má situação que a instituição

vivenciava, eram marcados por estereótipos e preconceitos vinculados à classe social. Aspectos sinalizados, mas, pelo tempo da pesquisa na graduação, não foi possível aprofundar.

As experiências e os aprendizados que pude ter no convívio diário na escola, principalmente com os estudantes, bem como as questões que foram suscitadas pelos professores na banca de defesa do meu trabalho de conclusão de curso, me motivaram a querer continuar a pesquisa e assim elaborar esse projeto, dando continuidade ao que foi iniciado na graduação, visto que a realidade apresentada pela instituição mostrou algo que não pude explorar no desenvolvimento do trabalho e que despertou meu interesse.

Dessa forma, esse trabalho centra-se na questão do sistema de avaliação mineiro e no discurso de busca por uma qualidade na educação, ou seja, se há uma relação entre os resultados obtidos nos exames de avaliação externa, em específico no SIMAVE, e um processo de naturalização da realidade social e da condição de vida dos estudantes. Para isso, pretendo compreender os possíveis desdobramentos que podem acarretar na organização do trabalho na escola, tanto na prática dos docentes quanto na gestão.

Nesse sentido, defini como problemática central a seguinte pergunta: Em que medida o SIMAVE, na lógica do foco nos resultados e nos ranqueamentos, em uma escola que historicamente apresenta baixo desempenho e se localiza em um contexto socioeconômico adverso, contribuiu para melhoria educacional? Em conjunto a essa questão, outras indagações perpassam e vão auxiliar o desenvolvimento desse trabalho, sendo elas: Qual a função social que a escola desempenha ou que deve desempenhar? Qual é a qualidade pretendida pelo SIMAVE? A quem essa qualidade atende?

Essa pesquisa tem o objetivo de compreender como o princípio da qualidade, induzido pelo Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, influencia na organização de trabalho de uma escola pública, situada na periferia da cidade de Uberlândia.

O estudo dessas questões possibilita uma melhor compreensão sobre a educação e seu vínculo intrínseco às condições políticas, sociais e econômicas de uma sociedade e da população. Um saber mais profundo dessas temáticas contribui para que a nossa formação pessoal e profissional seja mais crítica e ampla, ao passo que, em uma busca por uma sociedade mais justa e igual, a transformação dessa se faz necessária, e nós só podemos intervir e mudar aquilo que compreendemos.

Para isso, seguem os objetivos específicos estabelecidos:

- Analisar o discurso da qualidade dentro do contexto da reforma empresarial da educação.
- Compreender o SIMAVE no contexto das políticas públicas de avaliação, que visa melhorar a qualidade da educação mineira.
- Compreender como o princípio da qualidade, induzido pelo SIMAVE, interfere na organização do trabalho da Escola Municipal Angicos.
- Aprender como o SIMAVE exerce influência na escola e na forma como essa vai se constituindo, a partir da realidade específica que possui.

Para termos uma análise mais aprofundada a respeito das políticas públicas e, conseqüentemente, das políticas de avaliação externa, primeiramente é necessário entendermos qual o contexto sócio-político a que essas políticas correspondem, bem como as concepções que as sustentam, e que servem de ancoragem para suas ações e intervenções dentro de um contexto social, político e econômico.

O Estado é aqui entendido, no contexto de uma sociedade capitalista, que possui um projeto político específico, determinado histórica e economicamente. Em curso atualmente, tem-se cumprido uma proposta neoliberal de Estado, sendo importante a compreensão da teoria social que norteia e sustenta as intenções desse modelo.

Nessa concepção, ao Estado compete o dever de garantir os direitos individuais, não cabendo intervenção ou regulação, garantindo, assim, as possibilidades da concorrência dentro do livre mercado, o que de fato deve regular a vida social. Mesmo o mercado devendo ser o regulador máximo das relações político-econômicas, cabe ao Estado o papel de criar as condições propícias para o desenvolvimento do mercado.

No caso brasileiro, a reforma do Estado foi implementada nos anos do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) e tinha como base a minimização das funções estatais no que concerne à criação e à ampliação das políticas públicas sociais e um intenso processo de privatização. A presidência de Lula (2003 – 2010) foi marcada por uma continuidade do movimento de alinhamento brasileiro ao processo de reestruturação produtiva e ao grande capital, mas também houve a implementação de políticas sociais que beneficiaram grande parcela da população, que até então vinha sendo negligenciada e excluída pelos governos anteriores.

A eleição da primeira presidenta mulher no Brasil, Dilma Roussef (2011 – 2016) representou uma continuidade das políticas em andamento, mas o seu segundo mandato, entretanto, enfrentou forte oposição do legislativo, em que, mesmo adotando medidas

mais acordadas ao mercado, teve sua agenda de políticas sociais mantida, e diante desse cenário de embates, em 2016, a presidenta sofreu golpe, materializado em um processo de *impeachment*, e seu vice, Michel Temer, assumiu o cargo.

A gestão de Temer (2016 – 2018) representou uma consolidação das políticas conservadoras de ajuste fiscal, por meio de reformas estruturais, viabilizadas por emendas constitucionais, e com um amplo apoio das classes dominantes. Esse movimento de retrocessos e de perdas no âmbito dos direitos sociais foi intensificado com a eleição à presidência de Jair Messias Bolsonaro em 2018, que significou um reforço à pauta das reformas neoliberais e conservadoras.

Nas eleições de 2022, Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito novamente à presidência do Brasil com um projeto que prevê retomada dos investimentos e atuação do Estado nas áreas de seguridade social.

Ravitch (2011) discute o processo reformista neoliberal na educação, denominando-o de reforma empresarial, que é financiado, em sua grande maioria, por grandes fundações e fundos empresariais, que visa reduzir os custos, aumentar os lucros e garantir a qualidade por meio da concorrência entre escolas e professores. Essa política possui um compromisso com a agenda neoliberal do livre mercado, cuja constituição social está ancorada na privatização dos espaços e das áreas estatais e na livre concorrência, fundamentada na ideia do mérito e do esforço pessoal.

Dentro dessa perspectiva, a qualidade educacional está vinculada a uma ideia de competição, que coloca as escolas e a educação dentro da ótica mercadológica, o que faria com as instituições buscassem, competindo entre si, uma melhoria no padrão de ensino. Entende-se, assim, que o mercado faria a seleção daquelas que possuem uma qualidade suficiente para continuar existindo.

Essa compreensão de qualidade é determinada a partir de uma ideia de conformação das redes a um padrão estabelecido e determinado verticalmente, dentro de uma lógica excludente. Para se determinar esse padrão de qualidade estabelecido pelos governos, Chirinéa e Barreiro (2017, p.1) trazem que, no “arcabouço das discussões, estão as avaliações externas como forma de qualificar ou não os sistemas de ensino no país”, fazendo com que essas se constituam em uma perspectiva de promoção e de verificação do nível de ensino que era ofertado pelas instituições escolares.

Os exames de avaliação externa partilham de uma lógica competitiva, que estabelece como foco os resultados obtidos, tornando-se o produto final dos processos educativos. Os resultados dependeriam da vontade que as instituições e os alunos

possuem, sendo alcançados pelo mérito individual. Tal concepção desconsidera as diferentes realidades vivenciadas no Brasil, com diferentes possibilidades de oportunidade e de acesso.

A avaliação da educação básica no Brasil se acentuou durante a década de 90 com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que tem como objetivo “contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas, voltadas para a educação básica” (BRASIL, 2015, p.5). O ranqueamento feito com base nos resultados pode promover efeitos contrários à busca para estar nas melhores colocações, criando-se condições para a existência de instituições, que, devido à posição definida pelo *ranking* e também pelas suas próprias condições de vida, assumem esse lugar e aceitam seus resultados. (SOUSA, 2010).

É válido ressaltar que, de acordo com Sordi (2004, p.110),

O micro espaço da sala de aula sofre influências marcantes das decisões que invadem o espaço institucional, e esse, por sua vez, não está imune ao que acontece no espaço macro político, nas leis que regem o sistema educacional e que o colocam a serviço da lógica neoliberal.

Assim, transpondo a lógica que permeia as avaliações externas para a relação da escola com os alunos, a atribuição de notas pelo professor assume o mesmo caráter seletivo e excludente, ao estabelecer como produto final da relação educativa o valor obtido pelos estudantes nas provas, que passa a definir o lugar que ele possui dentro da sala e nas relações ali estabelecidas.

Na forma como as avaliações são concebidas e praticadas dentro das escolas, seja pelos governos ou pelos professores, visando ao controle e à subordinação a um discurso meritocrático que responsabiliza os sujeitos pelo fracasso escolar, anulando os processos sociais injustos e massacrantes que atuam sobre eles, faz com que se tenha uma naturalização, tanto das condições de vida dos sujeitos como do próprio fracasso escolar.

Percebe-se que não são considerados os contextos econômicos e sociais das escolas, o que faz com que esses espaços sejam determinações à parte da vida escolar, e que nada dizem sobre as vivências das instituições e da comunidade na qual ela está inserida. Entendemos que a qualidade é uma meta partilhada e mobilizadora dos sujeitos, e diante da multiplicidade de significações que giram em torno do seu conceito, ela pode reunir em torno de si diversos atores sociais, que possuem interesses distintos, marcados pela classe social, pelos valores e pelas concepções, mas que passam a ser expressos pela ideia de qualidade.

Assim, defendemos uma concepção de qualidade que compreende a escola a partir dela mesma, das suas forças e das contradições, e que envolve interesses e concepções diversas, de pessoas que assumem a sua condição de agentes no processo de construção do seu saber-fazer, cuja melhora origina de dentro das próprias redes construídas pelos sujeitos.

Dentre as iniciativas estaduais de avaliação, destacamos o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública – SIMAVE, por ser o objeto dessa pesquisa, criado no governo Itamar Franco, por meio da Resolução nº. 104, de 14 de julho de 2000, e que instituiu, como instrumento de avaliação, o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – Proeb. Esse programa compartilha dessa mesma concepção de regulação, na qual os resultados são comparados a partir das metas estabelecidas pelo governo mineiro, que indicam o quão eficiente é o sistema de ensino, criando-se procedimentos de responsabilização.

Em 2005, na gestão do governador Aécio Neves (2003 – 2010), foi inserido no SIMAVE outros dois processos avaliativos: o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Paae).

Em 2014, já na gestão de Fernando Damata Pimentel, ocorreu uma mudança na estrutura e na concepção que perpassa o SIMAVE que, em 2016, passou a se chamar Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (mesma sigla), tendo a introdução do termo equidade na sua nomenclatura. Com relação às alterações estruturais no sistema, foram incluídos na avaliação os alunos do 7º ano do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio (BRASIEL, 2018), criando, assim, mais um padrão de desempenho na escala de proficiência.

Em 2019, foi eleito Romeu Zema Neto, empresário e filiado ao Partido Novo, com um governo que se fez como uma radicalização das propostas neoliberais, caracterizando o Estado como ineficiente, corrupto e oneroso, que prejudica a possibilidade de um bom desenvolvimento social, devido a sua excessiva interferência e amplitude do seu poder de influência na vida dos indivíduos, tendo na concorrência o motor que asseguraria uma boa qualidade dos serviços prestados.

O escopo estratégico do governo assumiu um sentido semelhante ao que rege a esfera privada, buscando a qualidade como meta na oferta dos serviços, mas com uma

perspectiva de redução dos investimentos públicos, o que tornava necessário a instituição de “parcerias”¹ e um controle dos processos e dos servidores públicos.

Na educação, esse movimento de adequação do público à lógica empresarial resulta em uma confluência entre o setor privado e o público, entendendo que é no mercado e no setor privado, que estão as soluções para se obter uma educação de qualidade.

Todo esse mecanismo é corroborado e potencializado pela forma como os resultados obtidos nas provas do Saeb e Simave são usados que, ao serem divulgados para a sociedade civil, por meio de ranques, induzem uma pressão sobre a rede e visam moldar a opinião pública contra o serviço estatal, colocando o modelo privado como objetivo e meta de educação.

Diante desse contexto nacional e regional, é preciso situar a cidade de Uberlândia pelo próprio recorte dessa pesquisa, realizado em uma escola que faz parte da rede municipal, e que é afetada, em sua dinâmica de organização e práticas, por todo esse processo. O crescimento da cidade foi em muito condicionado aos interesses das elites locais, pautados na especulação imobiliária, facilitado pela posição política que esses agentes usufruíam, imbricados ao governo municipal. A política implementada pelo atual governo municipal se alinha aos ideais neoliberais, que têm, no mercado, o regulador das relações sociais e, nas empresas, o modelo de gestão a ser seguido.

Visando melhor compreender como esse movimento chega às escolas e afeta a dinâmica e a prática dos professores, buscamos analisar os dados obtidos na pesquisa de campo, em uma escola situada na periferia de Uberlândia com o intuito de identificar a concepção de avaliação presente e o papel que as avaliações externas desempenham na organização da instituição e na dinâmica e na prática dos professores.

Na organização do trabalho da escola observada, as avaliações ocupavam um lugar central, instituindo-se um ritual avaliativo, que, pela forma como se davam, geravam desconforto e pressão nos estudantes e na professora. Identificamos que as avaliações chegavam à escola de forma confusa, desprovidas de sentido e desconexas do

¹ Ao longo do texto, fizemos uma escolha político-metodológica de colocar a palavra parceria entre aspas quando se referir à relação público-privada, visando evidenciar como essa palavra é aqui entendida, fora de seu contexto literal de significação. Para isso, nos apoiamos nos estudos de Peroni e Adrião (2005), que discutem o significado real desse processo de alteração das fronteiras entre os setores público e privado, no sentido de que, por meio dessas “parcerias”, o Estado foi deixando de ser o executor principal das políticas sociais, viabilizando que o mercado introduza a sua lógica na esfera pública, provocando desacertos sobre de quem são as responsabilidades pela garantia do direito à educação, bem como da definição dos conteúdos e objetivos dessa educação. Por isso, esse processo se caracterizaria como um movimento de privatização da educação.

cotidiano escolar e dos conhecimentos e das práticas dos professores que, diante de tantos processos e pressões externas, se veem perdidos e aprisionados em um trabalho que lhes escapa, que não lhes pertence.

A professora regente se constituía como profissional nesse movimento, buscando, em alguns momentos, formas de superação de uma realidade escolar que se apresenta burocrática e permeada de instrumentos de controle e de pressão sobre seu exercício docente, mas em outros momentos, se coloca também em uma posição de aceitação e de conformidade a esses preceitos.

Percebemos que há uma tendência em culpabilizar as famílias e compreender que os alunos não têm interesse na escola, sobreposta a uma visão negativa desses, muito imbricada às concepções preconceituosas que são construídas sobre as comunidades de bairros periféricos.

Assim, identificamos, na sala de aula observada, uma perspectiva meritocrática de ensino, que tem origem nos princípios que norteiam a atual política educacional mineira, que coloca o foco nos resultados, e tem, na meritocracia, o seu critério de obtenção da justiça social. Nesse sentido, vivenciamos dois movimentos, que possuem a mesma lógica subjacente: o sistema responsabiliza a professora, e essa, por sua vez, repassa essa pressão e culpa os alunos. Nos dois casos, o mecanismo que instrumentaliza essa responsabilização é a competição e a comparação dentro de um mesmo crivo, seja entre os profissionais, seja entre os alunos.

Quando vivenciamos a realidade da sala de aula, as exigências das avaliações externas se mostram totalmente desconexas da vida escolar, estabelecendo habilidades e competências para cada faixa etária, que não levam em consideração a concretude e as condições materiais de cada escola, aluno e professor.

1.1 Concepções e trajetória de construção da investigação

Primeiramente, entendemos ser importante estabelecer que a compreensão que buscamos do nosso objeto de estudo parte do fundamento de que esse é perpassado pelas contradições inerentes à realidade existencial, e foi nessa perspectiva que refletimos sobre objeto de estudo, a partir dos seus múltiplos e contraditórios aspectos.

Nesse sentido, a escolha metodológica a ser empregada em um trabalho não diz respeito apenas a uma abordagem que será aplicada, mas em um posicionamento político e ideológico da pessoa que está desenvolvendo a pesquisa (HÖFLING, 2001). Dessa

forma, a metodologia, ao passar pelo crivo do pesquisador que faz uma escolha, com objeto e problemática inseridas dentro de um contexto sócio-histórico, não é neutra.

A pesquisadora, para melhor compreender a organização da pesquisa, sentiu necessidade de delinear o método a ser utilizado, para isso definiu o percurso trilhado, os instrumentos utilizados e qual tipo de pesquisa desenvolvida.

Para a realização dessa pesquisa, foi feita a opção por uma abordagem qualitativa, ao se entender que essa abordagem possibilita a compreensão do objeto em estudo em um contexto social, histórico, político e econômico em que o objeto está inserido (FÁVERO, 2019). Assim, entendemos que a abordagem qualitativa

Se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21)

Para o desenvolvimento do trabalho, foi realizado uma pesquisa bibliográfica, análise documental, pesquisa de campo em uma escola pública municipal e, por fim, uma entrevista com a professora regente da sala observada – uma turma do quinto ano do ensino fundamental, definida pela escola durante o primeiro contato, cujo ano foi escolhido por ser o final de um ciclo escolar, e também um ano letivo no qual as provas do SIMAVE são aplicadas.

Para obtermos um entendimento mais aprofundado, agrupamos os dados em 3 categorias de análise, que emergiram a partir da realidade investigada na pesquisa de campo, e que foram estruturadas com base na leitura e na reflexão sobre os dados obtidos, cujos sentidos estão vinculados à realidade e ao seu constante movimento. Assim, tais categorias têm como intuito analisar “os fenômenos existentes no meio social em suas múltiplas facetas e sua generalidade [...]. Essas por sua vez não possuem fim em si mesmas, alteram-se de acordo com a realidade social, e são somente válidas com a participação humana direta” (OLIVEIRA, s/d, p. 5)

As categorias analíticas são construídas no movimento e nas relações estabelecidas com e na escola, sendo as concebidas aqui nesse trabalho: Avaliação - as avaliações e as relações estabelecidas na sala de aula; Organização do trabalho docente - o trabalho da professora na sala de aula: a (não) produção de sentidos e a necessidade de avaliar e ter bons resultados; Exclusão e Meritocracia como princípios da organização do trabalho na escola.

Primeiramente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica no intuito de construir uma base sólida sobre o tema, possibilitando a elaboração de uma fundamentação teórica que deu condições para o desenvolvimento da pesquisa e que sustentou as proposições levantadas. Alves-Mazzotti (1992, p. 26) afirmam que a pesquisa bibliográfica “tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados”. Diante da compreensão de que é a partir da realidade, das conexões entre os fenômenos que o objeto pode ser compreendido, a pesquisa bibliográfica se faz presente em todas as etapas do trabalho.

No movimento imprimido pela pesquisa bibliográfica, nos embasamos nos autores que abarcaram os seguintes temas:

- O discurso da qualidade presente na agenda das políticas de avaliação externa brasileira: Bonamino (1999); Freitas (2016); Apple (2005); Freitas (2018); Ravitch (2011); Laval (2014); Esteban (1999); Ball (2020); Gentili (2020);
- Analisam o neoliberalismo e seus desdobramentos políticos-ideológicos no contexto brasileiro: Mises (2010); Dardot e Laval (2016); Harvey (2014); Hayek (1990); Paulani (2006); Freitas (2018); Afonso (2001); Dourado (2019); Saad-Filho e Morais (2018); Drabach (2011); Silva (2004); Paulani (2006);
- Outras possibilidades de compreensão da qualidade educacional e a organização da escola: Dourado e Oliveira (2009); Sordi (2017, 2012, 2009); Bauer (2017); Freire (1996); Freitas (2009); Mészáros (2010); Dourado (2007);
- A configuração política mineira: Carvalho (2011); Silva (2007); Rocha (2003); Floresta (s.d); Marques (2001); Fonseca (2006); Augusto (2012); Barbosa (2013); Lima (2021)
- A constituição do sistema mineiro de avaliação: Augusto (2013); Tripodi (2016); Brasiel (2018); Souza (2016); Silva (2011); Filgueiras (2012); Franco (2017).

A análise documental, por sua vez, tem como objetivo “identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (FÁVERO, 2019, p.172 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2015). Dessa forma, para se ter uma compreensão mais

precisa das concepções presentes no SIMAVE, foram analisados os documentos oficiais divulgados pelo governo, bem como o Projeto Político Pedagógico da escola em questão, visando entender os princípios que a norteiam, e o contexto no qual essa escola está inserida, em conforme documentos elencados no Quadro 1

Quadro 1: Documentos analisados

Documento	Dispõe sobre
Resolução n. 104 de 14 de julho de 2000	Reedita, com alterações, a Resolução n. 14 de 03 de fevereiro de 2000 que instituiu o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE e cria o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB
Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2000-2003	Estabelece as diretrizes para a atuação do governo estadual durante o período de 2000-2003
Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2003-2007	Estabelece as diretrizes para a atuação do governo estadual durante o período de 2003-2007
Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2016-2027	Estabelece as diretrizes para a atuação do governo estadual durante o período de 2016-2027
Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2011-2030	Estabelece as diretrizes para a atuação do governo estadual durante o período de 2011-2030
Escola Sagarana: educação para a vida com dignidade e esperança	Proposta de diretrizes e prioridades para a construção do Sistema Mineiro de Educação
Lei nº 17.600, de 1º de julho de 2008	Disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências
Boletim Pedagógico. Programa da Avaliação da Alfabetização – PROALFA, 2007	Documento encaminhado as escolas com os resultados do Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA 2007
Boletim Pedagógico. Programa da Avaliação da Alfabetização – PROALFA, 2008	Documento encaminhado as escolas com os resultados do Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA 2008
Revista Pedagógica. Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB, 2011	Documento de divulgação dos dados gerados pelo PROEB
Revista Pedagógica. SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, 2011	Documento de divulgação dos dados gerados pelas provas do SIMAVE
Cartilha SAEB 2021	Documento que apresenta as diretrizes do SAEB, os procedimentos adotados durante a

	aplicação devido à Covid-19, e as instruções para a aplicação dos testes.
Matriz da Anresc/Prova Brasil 2011	Documento que dispõe sobre os pressupostos teóricos das avaliações, modelos de itens que compõe os testes e instruções para a análise pedagógica dos resultados.
Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado	Define os objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira.
Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências
Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pela União federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica
Plano de governo Antônio Anastasia 2011-2014	Mínimas de todos os mineiros: as redes sociais de desenvolvimento integrado. Define e estabelece as diretrizes seguidas pelo governo durante a gestão
Plano de governo Odelmo Leão 2020-2024	Coligação Uberlândia Sempre Forte. Define e estabelece as diretrizes que serão seguidas pelo governo durante a gestão
Plano de governo Jair Bolsonaro 2019 -2022	O caminho da prosperidade. Define e estabelece as diretrizes que seguidas pelo governo durante a gestão
Plano de Governo de Romeu Zema	Liberdade Ainda que Tardia. Define e estabelece as diretrizes seguidas pelo governo durante a gestão
Lei nº 12.209, de 26 de junho de 2015	Aprova o plano municipal de educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). (Série Documental)	Coloca em debate a proposta de criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).
Resolução SEE n. 4310/2020	Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida.
Resolução SEE Nº 4.524, de 11 de março de 2021	Institui o Prêmio “Escola Transformação” destinado a reconhecer as escolas públicas estaduais com destaque nos resultados de

	desempenho e fluxo escolar, cria o Índice Escola Transformação (Inest) e dá outras providências.
Revista do Gestor. SIMAVE	Documento encaminhado aos gestores das escolas, contendo instruções para a leitura, interpretação e utilização dos resultados nos testes do SIMAVE 2019.
Revista da Rede. SIMAVE	Documento encaminhado as escolas contendo a compilação dos resultados da rede.
Projeto Político Pedagógico Escola Municipal Angicos	Documento elaborado pela comunidade escolar com as concepções e as finalidades que norteiam as diferentes atividades e programas de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022

A escolha da escola para ser desenvolvida a pesquisa se deu pelo desejo de dar continuidade ao trabalho iniciado durante a graduação², cujos dados obtidos, durante a pesquisa de campo, despertaram o interesse para compreender melhor esse fenômeno.

Nesse sentido, o critério principal para a escolha da instituição foi o aprofundamento da pesquisa realizada na graduação, a partir das contribuições da banca de defesa do TCC que sinalizou para a necessidade de um mergulho na realidade da instituição para compreender as repercussões do sistema de avaliação mineiro na produção da qualidade do trabalho desenvolvido pela escola.

A opção pela realização de um trabalho de campo justifica-se pela possibilidade de se estabelecer uma aproximação e uma conexão com a realidade concreta da escola, considerando-se seu contexto e suas especificidades (MINAYO, 2001).

Como instrumento de obtenção de dados, optou-se pela observação participante, visto que essa observação permite um contato maior e mais próximo entre os sujeitos, alunos e professores de uma sala de 5º ano do Ensino Fundamental I. A opção pela sala de 5º ano justifica-se por dois fatores: ser um ano escolar no qual as provas do SIMAVE são aplicadas, e devido ao fim de um ciclo acadêmico, sendo o último ano dos alunos na escola. (Escola atende crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 1º ao 5º anos).

Vale ressaltar que a pesquisa de campo se constitui como “recorte que o pesquisador faz em termos de espaço/tempo, representando uma realidade empírica a ser

² Nesse movimento de pesquisa durante a graduação, investigamos as influências das avaliações externas na organização da dinâmica escolar em uma instituição que apresentava baixo desempenho no Sistema Mineiro de Avaliação na Produção da Qualidade da Escola Pública – SIMAVE.

estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação” (MINAYO, 2001, p. 53).

A inserção na escola/sala aconteceu durante o ano de 2022, entre os meses de março a novembro, totalizando 646 horas de observação. A partir das vivências na e com a escola, por meio da observação, conseguimos uma aproximação e um melhor entendimento a respeito da realidade vivida, a partir do contexto em que os sujeitos experienciam e onde os dados são construídos, compreendendo, assim, questões relativas à rotina, às contradições e aos valores desses sujeitos.

As observações foram realizadas em diferentes momentos da rotina escolar: sala de aula com a professora regente e das aulas específicas; horário do intervalo; aulas de educação física na quadra; e, em alguns momentos, no tempo de módulo da professora regente.

Por fim, foi realizada uma entrevista com a professora regente com o intuito de ouvir os anseios e as concepções que permeiam o ambiente escolar, buscando ouvir essa profissional sobre o papel das avaliações, em específico do SIMAVE, na escola e na prática docente, ligado ao conceito de qualidade educacional, e também como uma alternativa de confrontar os dados colhidos durante as observações.

A entrevista seguiu um modelo semiestruturado, pois ele possibilita uma liberdade maior ao entrevistado, mas, ao mesmo tempo, assegura que o tema a ser estudado seja discutido e as perguntas fundamentais para a pesquisa sejam abordadas e respondidas de forma assertiva.

Essa entrevista foi realizada no segundo semestre de 2022, no dia 17 de novembro, na sala de módulo da escola Angicos, que fica ao lado da sala da analista pedagógica, e em frente à secretaria, e durante o tempo de módulo da professora regente. Assim que chegamos à sala, não havia ninguém, mas, quando estávamos na primeira pergunta, chegaram outras duas docentes, uma do 5º ano e outra do 1º, que foram chamadas pela professora entrevistada a contribuir com o diálogo no sentido de validar as falas dela e de fornecer mais informações.

A presença das duas outras professoras contribuiu para deixar a entrevistada mais à vontade, sendo perceptível a diferença na postura inicial na resposta da primeira pergunta em relação às demais questões, em que, ao trazer as outras profissionais para a conversa, se sentiu mais confiante e começou a falar mais e dar mais detalhes, sempre buscando a reafirmação das colegas.

A entrevista foi elaborada a partir de um questionário inicial sobre a professora, abrangendo a formação, turnos em que atua como docente, carga horária semanal de trabalho, situação funcional na escola e em quais redes atua como professora. Foi dividida em 4 temas: Avaliação, Qualidade educacional, Relação das famílias com a escola, e Pandemia, sendo composta por um total de 17 perguntas.

Dito isso, para a estruturação desse trabalho, dividimos o texto em cinco seções, a primeira: Introdução, na qual apresentamos minha relação com o objeto da pesquisa, o tema em sua relação com a realidade, um levantamento dos estudos existentes sobre a temática e o percurso metodológico realizado, sendo que nesse último, mostramos a escolha da escola, e os instrumentos utilizados para a realização da pesquisa: pesquisa bibliográfica, documental, observação participante e entrevista.

Na segunda seção, refletimos sobre o discurso da qualidade no contexto da reforma empresarial da educação, cuja constituição social está ancorada na privatização dos espaços e das áreas estatais e na livre concorrência, cujos direitos coletivos são substituídos pelos individuais e a obtenção desses, fundamentada na ideia do mérito e do esforço pessoal, evidenciando o fortalecimento das políticas de avaliação externa e sua relação com o conceito polissêmico de qualidade.

A terceira seção abarcou a discussão e a compreensão da lógica presente no Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), evidenciando o processo de constituição histórica desse sistema, discutindo se essa avaliação se faz como um indutor de qualidade dentro da lógica nacional, o lugar do mesmo na gestão do governo Zema e os desdobramentos desse contexto político na cidade de Uberlândia.

Na quarta seção, analisamos os dados que emergiram do trabalho de campo realizado na Escola Angicos, buscando evidenciar a influência que o SIMAVE exerce na escola e na forma como essa se constitui, a partir da realidade específica que possui, e como os sujeitos entendem os resultados obtidos.

Essa tarefa foi realizada a partir dos registros empíricos da observação, da análise da entrevista com professora regente da turma do 5º ano e do PPP da escola, promovendo uma descrição da realidade pesquisada à luz do referencial epistemológico por nós assumido e da fundamentação teórica embasada nos autores estudados.

Por fim, nas considerações finais, buscamos sintetizar as reflexões sobre as aprendizagens por nós construídas, a partir das múltiplas relações entre os fenômenos estudados e das apreensões sobre a realidade e o cotidiano escolar.

2. QUALIDADE EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA REFORMA EMPRESARIAL: em foco a avaliação

É imperioso mantermos a esperança
mesmo quando a dureza ou a aspereza da realidade
sugiram o contrário.
- Paulo Freire

Para que se possa compreender as políticas públicas de avaliação externa e, em específico, o SIMAVE, é necessário inicialmente entender o contexto político-econômico, no qual essas políticas são pensadas e implementadas. Assim, visando ter uma compreensão mais aprofundada a respeito das políticas públicas e, conseqüentemente, das políticas educacionais e, especialmente, da política de avaliação externa, primeiramente é necessário entendermos qual o modelo de Estado a que essas políticas públicas correspondem, bem como as concepções que sustentam o Estado, e que servem de ancoragem para suas ações e intervenções dentro de um contexto social, político e econômico

A macrodiscussão sobre o contexto político-econômico do Estado neoliberal se fez necessária por entendermos que ela orienta a implementação das políticas educacionais e influencia a organização de trabalho das escolas. A clareza sobre a gama variada de articulações e de contradições que afetam essa dinâmica é fundamental para que possamos analisar os limites e as possibilidades que constituem o trabalho educativo.

É nesse aspecto que pretendemos compreender as políticas públicas, especialmente, a política pública de avaliação em um espaço de contradições e de embates, em que, ao mesmo tempo que representam controle e legitimação estatal das classes dominantes, se faz também como um mecanismo de efetivação e de ampliação dos direitos, que resultam melhorias nas condições materiais de vida dos grupos sociais mais vulneráveis e explorados dentro do sistema capitalista.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar o papel central que as políticas sociais, como aquelas vinculadas à saúde, à educação e à moradia, possuem para o estado capitalista, visto que, mesmo estando a favor da expansão e da acumulação do capital, não pode se desvincular do atendimento das demais esferas sociais, mesmo que dentro de certas limitações estabelecidas pelo projeto político-econômico vigente.

Para Shiroma (2002, p.9),

as políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo.

A expansão do ensino, que visou universalizar o acesso, acentuou essas contradições sociais ao trazer para dentro das salas de aula alunos que historicamente foram excluídos e marginalizados pelo sistema e que escancararam as desigualdades sociais. Garantiu-se o acesso, mas manteve-se a lógica da escola, que, dentro de um modelo capitalista, visa à subordinação dos sujeitos ao sistema, e assim transferem-se os problemas, que são de ordem social, para o âmbito individual, colocando todo o peso do fracasso no indivíduo. (FREITAS, 2010)

Os entraves que, antes se colocavam na possibilidade de acesso à educação, foram transferidos para dentro das escolas, engendrando mecanismos de exclusão, de seleção e de controle, estabelecidos e firmados nas relações ali construídas, que por si mesmas ensinam os lugares sociais que os sujeitos ocupam, ao mesmo tempo que mascaram e naturalizam as desigualdades sociais (FREITAS, 2010).

Assim, o reconhecimento ou não de todo o contexto em que a escola, os alunos e professores estão inseridos, com realidades e vivências próprias, tem em sua base a nossa visão de sociedade, e reflete o nosso posicionamento político diante do mundo, com quem e para quem ensinamos e com qual propósito. O próprio isolamento do trabalho pedagógico e da escola de seu entorno tem concepções que o sustentam, visto que o meio ensina e educa pelas próprias contradições sociais a ele inerentes.

Com o fortalecimento do estado neoliberal, o que vivenciamos é uma redução da seguridade social promovida pelas políticas públicas sociais, ao converter o estado em um recurso apto ao mercado, mercantilizando suas principais incumbências, como saúde e educação, em que se responsabilizam os sujeitos pelo sucesso ou fracasso, abrindo-se espaço para a privatização deles. Contudo, mantém-se uma centralização no controle de instrumentos que visam verificar como estão sendo desempenhados os serviços ofertados.

Autores, como Afonso (1999; 2001) e Freitas (2018), afirmam que esse movimento que se iniciou nos anos 1980 e 1990, aparentemente contraditório, evidenciando uma coligação entre neoliberais e conservadores, a Nova direita, e que vem implementando reformas na direção acima explicitada, principalmente no campo

educacional, que tem na avaliação sua ancoragem, possibilitando a verificação, o controle e viabilizando mecanismos de privatização, em que

[...] essa articulação, tensa e relativamente contraditória, tinha precisamente uma expressão híbrida porque, através da avaliação, pode verificar que era possível compatibilizar, quer o aumento (neoconservador) do poder de controlo central do Estado em torno dos currículos, da gestão das escolas e do trabalho dos professores, quer a indução e implementação (neoliberal) de mecanismos de mercado no espaço público estatal e educacional, nesse caso, em função das pressões de alguns sectores sociais mais competitivos e das próprias famílias. (AFONSO, 2001, p.27)

A avaliação passou a ter uma centralidade na obtenção da congruência entre mercado e governos, sendo “uma componente significativa na sua estratégia de conseguir alguns objetivos decisivos: controlar as despesas públicas, mudar a cultura do setor público e alterar as fronteiras e a definição das esferas de atividade pública e privada” (AFONSO, 1999, p.146 *apud* HENKEL 1991, p. 9)

Contudo, a adoção de valores privados pelo setor público ameaça a própria lógica na qual esse setor deve se fundamentar, sendo que, ao instituir uma cultura de competitividade, resultados e busca pela eficiência pautada nos gastos, o Estado acaba por não preservar seus princípios de garantia da cidadania aos indivíduos.

Defendemos que a educação é uma forma de intervir no mundo, e por isso deve estar vinculada às vivências dos alunos, de modo a permitir uma compreensão da realidade desses indivíduos, implicando posicionamentos novos e conscientes sobre a realidade, buscando construir espaços de questionamento, de ressignificações e de partilhas, fazendo “da educação escolar um programa deliberado de resistência, de consciência e de formação de humanidade” (FRANCO, 2021, p.739)

Dito isso, essa seção se propõe a analisar o discurso da qualidade no contexto da reforma empresarial da educação, evidenciando como essa qualidade é compreendida pelos reformadores; a situar e a compreender a concepção de qualidade presente na agenda das políticas de avaliação externa brasileiras; e, assim, refletirmos sobre outras possibilidades de pensarmos a qualidade educacional e a escola.

2.1 Neoliberalismo: os fundamentos da reforma empresarial e a sua materialidade no contexto brasileiro

O neoliberalismo, como ideologia, se estruturou inicialmente na Europa ocidental e nos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial, tendo sido desenvolvida durante todo o século XX (MATOS, 2008), em uma retomada dos princípios do liberalismo econômico clássico e considerando que o afastamento dos valores originais levaria a uma crise social.

Esse empreendimento de um desenvolvimento global teve como pilares de implementação a liberalização e a proposição das vantagens competitivas. Focalizando a educação, a elaboração e a implementação das políticas públicas, em especial nos países periféricos do capitalismo, esses começaram a se tornar cada vez mais dependentes da legitimação e da assistência técnica e financeira de organizações, e para tal, partilhar de seus princípios educativos.

Nesse sentido, é fundamental a compreensão do papel do Banco Mundial no desenho das diretrizes educacionais nesses países. Os princípios norteadores sinalizam que a educação deve promover competências necessárias ao seu desenvolvimento, vinculadas ao mundo do trabalho e à necessidade de se estabelecer padrões de eficiência dos sistemas de ensino e da sua gestão, reforçando a “relevância da gestão e do planejamento educacional como base para as reformas dos sistemas e ensino” (FONSECA, 2020 p.160)

Inicialmente, os princípios neoliberais não foram bem recebidos pelos países, visto que esses vivenciavam uma fase de crescimento econômico durante as décadas de 1950 a 1970, com o Estado de bem-estar social do keynesianismo. Somente com a deflagração da crise do petróleo, com a elevação do preço do petróleo pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) em 1973, que a ideologia neoliberal começa a ganhar espaço, indo ao encontro do ímpeto das elites econômicas de acumulação irrestrita do capital, por meio da crítica ao poder que o trabalho adquiriu mediante os movimentos sindicais, que deterioraram as bases de acumulação, da extensão e o peso do Estado na regulação da vida social e do mercado.

A consolidação neoliberal, num âmbito global, veio, a partir de 1979, com Paul Volcker na liderança do Banco Central dos Estados Unidos, implementando mudanças profundas na política monetária; Margaret Thatcher eleita na Grã-Bretanha, com a clara missão de reverter a estagnação inflacionária no país; e por fim, em 1980, quando Ronald Reagan assumiu a presidência do Estados Unidos (HARVEY, 2014).

A crise inflacionária de 1970, somada às desencadeadas pelo petróleo, resultaram em uma evasão monetária do setor produtivo, e os investidores dos países centrais

buscaram nos países periféricos da ordem capitalista a forma de reciclar esse dinheiro por meio dos empréstimos com juros extremamente altos. Diante desse movimento de valorização financeira, Paulani (2006, p.75) afirma que

foi esse acúmulo de capitais buscando valorização financeira que levou a uma pressão crescente e a uma grita geral pela liberalização dos mercados financeiros e pela desregulamentação dos mercados de capitais. O modo de regulação do capitalismo, que funcionara no período anterior, dos anos dourados, não se adequava mais a um regime de acumulação que funcionava agora sob o império da valorização financeira

Esse processo de financeirização, ao ser desconectado da produção material de riquezas, para se tornar efetivo, necessitava de liberdade para se deslocar sem regulamentações que limitassem sua movimentação, o que gerou uma necessidade de desregulamentação do mercado pelos Estados e uma pressão pela elevação das taxas de juros, de modo a beneficiar os credores que, no caso, as grandes instituições financeiras mundiais.

O Estado passa a ter como centro de sua atuação a preservação dos interesses do setor financeiro e dos seus agentes econômicos, os quais têm seus lucros assegurados justamente pela atuação do mercado. Assim, tem-se um processo de transferência de fundos, cada vez mais intensificado, do público para o privado, que vai dilapidando os recursos estatais e provendo a sua retração.

Nesse movimento, a neoliberalização implementa políticas de ataque ao trabalho que, em última instância, promovem uma precarização e uma dissolução das formas de solidariedade social. Isso se dá por meio da quebra do poder dos sindicatos e de organizações trabalhistas, que isolam o trabalhador, tornando-o impotente diante de um mercado que prega a flexibilidade e os contratos temporários.

De acordo com Matos (2008, p.194),

A proposta neoliberal para combater a crise era simples: a manutenção de um Estado forte o suficiente para romper o poder dos sindicatos e manter o controle monetário, mas diminuto nos gastos sociais e nas intervenções na economia. Além disso, propunham o abandono da meta do pleno emprego, para a criação de um exército de reserva de trabalhadores e reformas fiscais para incentivar os agentes econômicos.

O primeiro teórico a problematizar esse contexto em uma perspectiva liberal foi Ludwig von Mises (1881 – 1973), que, em suas obras, ofereceu um arcabouço teórico contra esses modelos que previam um controle excessivo da economia pelo Estado. Seu seguidor, Friedrich August von Hayek (1899 – 1992), fez duras críticas à intervenção

estatal sobre a economia e afirmou que esses mecanismos implementados pelo Estado são uma ameaça à plena liberdade dos indivíduos, tanto econômica quanto política.

Mises considerava que o desenvolvimento desse modelo de Estado impediria o progresso social por afetar a liberdade econômica e conduziria ao coletivismo, o que para ele comungava com os ideais fascistas e comunistas. De acordo com esse autor, “ao abrimos mão do princípio de que o Estado não deve interferir em quaisquer questões que tocam o modo de vida do indivíduo, terminamos por regulá-lo e restringi-lo aos mínimos detalhes. Abol-se a liberdade pessoal do indivíduo!” (MISES, 2010, p. 79)

Segundo Merquior (2014), Mises forjou o termo “catalítico” como forma de simbolizar os fenômenos provenientes do câmbio, o qual Hayek também tornou-o como uma forma de se entender o mundo, na qual o mercado opera como mecanismo regulador, entendendo que a planificação da economia, bem como um Estado previdenciário, conduziriam a um modelo tirânico de governo.

Hayek, em seu livro “O caminho da servidão”, inicia o capítulo 8 com um trecho de Lord Acton que diz “a melhor oportunidade que o mundo já teve foi desperdiçada porque a obsessão pela igualdade frustrou as esperanças de liberdade. (HAYEK, 1990, p.124). Percebe-se, assim, que esses entendiam que a igualdade buscada pelo Estado de bem-estar social, por meio de intervenções e de políticas de seguridade social, promovia uma limitação à plena liberdade que os cidadãos devem possuir, além de estabelecer entraves à concorrência, que é a origem do desenvolvimento geral.

Reafirma-se a crença na capacidade do mercado de suprir essas deficiências estatais desde que os agentes econômicos tenham autonomia para atuar e movimentar seus ativos, dentro de um mercado autorregulado que, por sua capacidade informacional, emite os sinais adequados para a alocação de recursos, o que levaria à prosperidade social.

Era preciso redirecionar o papel do Estado e empreender políticas de austeridade fiscal e monetária, diminuindo a atuação e os gastos públicos com áreas de seguridade social, sendo vital transformar a compreensão do que é um direito social da população, para que esses sejam entendidos como um benefício e, conseqüentemente, não uma obrigação do Estado.

O mercado se faz como o mecanismo mais eficiente de regulação e de distribuição de recursos, visto que esse possui mais informações, assegurando que o poder seja descentralizado, viabilizando que os indivíduos possam exercer sua liberdade de forma absoluta. De acordo com Hayek (1990, p.74),

como nunca se podem conhecer todos os pormenores das modificações que influem constantemente nas condições da oferta e da procura das diferentes mercadorias, e nenhum órgão tem a possibilidade de reuni-los e divulgá-los com suficiente rapidez, torna-se necessário algum sistema de registro que assinale de forma automática todos os efeitos relevantes das ações individuais - sistema cujas indicações serão ao mesmo tempo o resultado das decisões individuais e a orientação para essas.

O sistema econômico, por ser muito dinâmico, não possibilitaria que um agente planejador central conseguisse obter informações plenas e práticas sobre o seu funcionamento. Dessa forma, é a própria economia, ou o mercado em si, que deve promover os ajustes adequados à sua atividade, sendo esses ajustes em acordo com as suas variáveis, cujo principal norteador é o preço, mas o “o sistema de preços só cumprirá sua função se a concorrência predominar” (HAYEK, 1990, p.74)

Nesse sentido, é a garantia da liberdade econômica que assegura a existência das liberdades civil e política, cabendo ao governo instituir uma estrutura adequada ao funcionamento livre do mercado e atuar apenas nas áreas em que o mercado não consegue, já que, ao estabelecer o mercado como a instância social mais bem desenvolvida, são as normas e não a solidariedade compartilhada, que possibilitaria um desenvolvimento pleno.

Apple (2005) traz que essa reformulação tinha como intuito a adaptação das formas de se operar do Estado ao modelo empresarial, de modo a assegurar os interesses do livre mercado, e também “tirar a política da esfera das instituições públicas” (APPLE, 2005, p.31), possibilitando que o Estado se tornasse alheio às demandas dos movimentos sociais, bem como a retirada da questão política do âmbito público, que carrega uma concepção de que o Estado pode ser parcial e governar mediante interesses particulares, e o livre mercado, no contraponto, se faz como impessoal e imparcial.

Diante da necessidade de implementar tais políticas dentro de um espectro democrático, precisou-se convencer a população sobre a necessidade e os benefícios de tal projeto. Para isso, utilizou-se a ideia de defesa da liberdade individual por meio de práticas de socialização que permearam o cotidiano social e mobilizaram os sujeitos, criando um clima favorável ao neoliberalismo como a forma de obtenção da liberdade. Assim, a hegemonia do neoliberalismo se deu também no âmbito dos discursos, que penetraram o cotidiano dos indivíduos, introjetando essas concepções, tornando-se, assim, a forma de compreensão social.

A reformulação das instituições públicas e das subjetividades exige uma empreitada ideológica, que possibilite conformar essas instâncias a uma lógica de mercado para assim implementar tais políticas em um movimento que viabiliza a concretude e a existência do outro.

Harvey (2014), em diálogo com Polanyi, traz que, em uma sociedade diversificada, “o significado de liberdade se torna tão contraditório e tão frágil quando são estimulantes suas injunções a agir” (HARVEY, 2014, p.45 apud POLANYI, 1944). A liberdade possui esse caráter dual, em que, ao mesmo tempo que pode ser uma forma de individualismo, que acarreta uma exploração do outro, pode também se constituir como uma liberdade de consciência e de associação.

A liberdade neoliberal está vinculada ao livre mercado, e com isso ela se aplica verdadeiramente àqueles que detêm capital para usufruir e empreender na economia, sendo para as demais pessoas apenas um afago diante da necessidade de adesão e de persuasão via democracia. Nesse sentido, as reformas neoliberais alteram as bases materiais do modo de existência da sociedade e da economia, já que

[...] influencia as relações sociais por meio da financeirização da reprodução social e da privatização dos bens comuns, ou seja, de setores em que não estavam estabelecidos os direitos de propriedade ou que em que eles estavam sob a responsabilidade do Estado (SAAD-FILHO e MORAIS, 2018, p.98).

A democracia na teoria neoliberal não é algo fundamental ao desenvolvimento da sociedade dentro de um livre mercado, havendo certa desconfiança com relação à governança que se dá pela escolha da maioria, visto que essa pode pressionar o Estado a tomar medidas que poderiam ameaçar os direitos individuais (HARVEY, 2014). Diante disso, é defendido a necessidade de uma judicialização política e social, que assegure que os problemas e as questões sejam julgados por um sistema jurídico legal.

A dispersão do processo político, que a teoria neoliberal visa, tem em si questões que evidenciam o projeto de restauração e de manutenção do poder de classe pelas elites econômicas, e que tem como pano de fundo um temor da participação das massas no sistema político, que poderia ser viabilizada pela pressão exercida sobre o Estado. Assim, a limitação do poder estatal se faz fundamental para impedir que o Estado atue de modo a promover políticas sociais que garantam a seguridade social e a redistribuição de renda, mas essa limitação se faz dentro de certos preceitos que reposicionam o papel do Estado, alinhando-o a um projeto de classe.

Diante desse projeto de classe e da desconfiança de um governo eleito pelas massas, a neoliberalização implicou o estabelecimento, cada vez maior, de “parcerias” entre o público e o privado, o que possibilita a ingerência dos negócios na ação governamental. Dessa forma, “a passagem do governo (poder do Estado por si mesmo) à governança (uma configuração mais ampla que contém os Estados e elementos-chave da sociedade civil) tem sido, portanto, pronunciada sob o neoliberalismo”. (HARVEY, 2014, p.87).

Essas instabilidades, tensões e fragilidade dos Estados neoliberais promoveram a busca por possíveis formas de conter e assegurar a restauração de classe, e nos Estados Unidos e, posteriormente, também em outros países como o Brasil, isso se materializou em uma aliança com o neoconservadorismo, apoiando-se nos valores de ordem social e mora, o que, muitas vezes, reflete em uma militarização da sociedade e na difusão de ideais pautados na família, na religião e no nacionalismo.

Essa união buscou, por meio de um consentimento embasado em valores morais já inculcados em parcelas da população e de um autoritarismo às claras, por meio de policiamento e de vigilância mais intensos, o estabelecimento de uma maior congruência, que procurava impedir a quebra da harmonia social e a viabilização da criação de um sentimento nacional, impulsionado pelo nacionalismo, no qual o neoliberalismo se apoia para sobreviver. Nesse aspecto, Freitas (2018, p.14), afirma que

Chamou nossa atenção para o lado das reformas econômicas e seus impactos, retirando a nossa atenção do lado obscuro do neoliberalismo – sua ligação política com os conservadores, seu significado ideológico e os métodos pelos quais se propaga e resiste.

O neoliberalismo possui um discurso que evidencia o seu sucesso, mas é importante analisar os índices de desenvolvimento dos países para que se possa compreender melhor a capacidade de dissimulação de suas reais capacidades. As taxas de desenvolvimento econômico e os indicadores globais de qualidade de vida da população não evidenciam uma melhora significativa diante da implementação das políticas neoliberais, sendo possível atribuir à conquista neoliberal apenas o controle e a redução da inflação (HARVEY, 2014).

O aumento da desigualdade social é tido como uma agrura ocorrida por fatores individuais como falta de competitividade ou problemas culturais, que fizeram com que esses sujeitos falhassem dentro da aquisição de melhoria de suas condições de existência. Com isso, Harvey (2014, p. 168) afirma que

A crescente desigualdade social num dado território foi concebida como necessária para estimular o risco dos empreendedores e a inovação que conferissem poder competitivo e estimulassem o crescimento. Se as condições entre as classes inferiores pioraram, é que elas fracassaram, em geral por razões pessoais e culturais, na tarefa de aprimorar seu capital humano.

Essa concepção a respeito das desigualdades sociais, como fruto natural do processo de desenvolvimento que, na verdade, é essencial esse processo, está presente tanto em Mises (2010) como em Hakey (1990), que compreendem que são essas que fazem com que os indivíduos sempre busquem produzir mais, com o intuito de melhorar suas vidas, impulsionando, assim, o progresso econômico dos países.

Percebe-se na ideia de Mises (2010) quando afirma que os sacrifícios são restritos às classes populares, que é a manutenção das desigualdades sociais, que possibilitariam o progresso. Assim se expressa

[...] simplesmente pelo fato de a desigualdade da riqueza ser possível em nossa ordem social, simplesmente pelo fato de estimular a que todos produzam o máximo que possam, é que a humanidade hoje conta com toda a riqueza anual de que dispõe para consumo. (MISES, 2010, p.60)

A desigualdade entre os sujeitos é entendida para além do fruto da incapacidade individual de usar sua liberdade para prosperar dentro do mercado, mas também como uma possibilidade de estímulo para as pessoas produzirem mais e terem mais ação, proporcionando um maior desenvolvimento econômico e, posteriormente, o progresso do próprio indivíduo.

Nesse sentido, as relações sociais são pautadas na ideia da capacidade do indivíduo de ser um empreendedor, tanto de si próprio como do mercado, exercendo sua liberdade para conseguir, por mérito pessoal, obter sucesso no mercado de trabalho. Dessa forma, ele introjeta as exigências e as demandas concorrenciais de um livre mercado, construindo uma subjetividade que o coloca como responsável por sua condição ao mesmo tempo em que os direitos sociais são eliminados.

A grande questão não é a criação de riquezas, mas sim a sua redistribuição. Harvey (2014) sinaliza que os mecanismos dessa redistribuição se fazem como uma “acumulação por espoliação”, uma prática predatória, que remete ao que Marx denominou de acumulação primitiva, apresentando algumas características que nos ajudam a entender a configuração político-econômica neoliberal e as formas como elas operam: a financialização; a administração e a manipulação de crises; a redistribuição via Estado; a privatização e a mercadificação.

Assim, as políticas neoliberais, pautadas para viabilizar a expansão do grande capital, resultaram em profundos retrocessos no âmbito das políticas públicas sociais, em muito, como efeito de indicações conservadoras hegemônicas no campo das relações sociais que vigoram atualmente.

Nesse sentido, é importante a compreensão do que estamos entendendo por Estado – “organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, exercendo, dentre outras, as funções de regulação, de coerção e de controle social” (AFONSO, 2001, p.17), que configura uma identidade nacional, tornando-se cada vez mais fundamental para a promoção e a expansão do capitalismo.

A construção dessa perspectiva estatal está diretamente vinculada ao papel da escola pública como instituição pertencente ao Estado, por ter se feito como o espaço privilegiado de legitimação desse projeto de sociedade homogeneizador. Nessa lógica, a própria ideia de cidadania deve ser compreendida historicamente e em conjunto com essa concepção de escola, de Estado e de políticas públicas, em que

A Escola e as políticas educativas nacionais foram muitas vezes instrumentos para ajudar a nivelar ou a unificar os indivíduos enquanto sujeitos jurídicos, criando uma igualdade meramente formal que serviu (e ainda continua a servir) para ocultar e legitimar a permanência de outras desigualdades. (AFONSO, 2001, p.20)

Em virtude disso, a cidadania e os direitos estão intrinsecamente relacionados ao papel do Estado e ao seu caráter de classe, por isso o acesso a esses passa pelo pertencimento a uma identidade nacional que confere a tutela estatal – quanto mais fraco é o Estado mais fraco são os direitos e, conseqüentemente, mais desprotegidas as classes economicamente desfavorecidas ficam.

Dourado (2019) evidencia que, para compreender esse contexto, faz-se necessário compreender a existência de uma agenda global construída sob o *ethos* capitalista, que se dá na interconexão das dinâmicas sociais e que envolve o estabelecimento de políticas fiscais, de redução do papel do Estado na construção de políticas públicas sociais, de privatizações, da soberania do mercado e de um intenso processo de financeirização em todas as instâncias, inclusive a educação.

Esse processo tem suas especificidades locais devido aos contextos e às dinâmicas particulares e do papel desempenhado pelos países na divisão internacional do trabalho, mas tem em sua base a lógica da expansão do capital. Dessa forma, “é preciso

compreender o caso brasileiro com base na dialética entre o local, o nacional e o mundial” (DOURADO, 2019, p.3).

No Brasil, historicamente, o que tem que sido construído politicamente na formação social do país, entre as rupturas, continuidades e resistências, se faz como “processos fortemente marcados pelo conservadorismo e colonialismo, impulsionados pelas demandas do capital e por uma política hegemônica de alianças que se nega a democratizar o poder estatal e as relações sociais (DOURADO, 2019, p.3 *apud* IANNI, 204, p.7-8)

Essa análise possibilita a compreensão dialética do movimento de constituição societária do Brasil, em que se entende como o “embate entre as classes sociais do país e as lutas pela redemocratização do Estado, como fundamentos da constituição da formação social brasileira e seu caráter de classe” (DOURADO, 2019, p.5), o que possibilitou o surgimento de uma burguesia dependente e desprovida de um projeto político nacional específico.

O fortalecimento das reformas neoliberais no Brasil se deu na década de 1990, em que, com um discurso de se inserir no mercado mundial e alcançar o desenvolvimento, o país passou a implementar medidas defendidas como necessárias, dentro do escopo neoliberal. A implementação da Constituição Federal de 1988, que assegurou a eleição direta em 1989, possibilitou que Fernando Collor de Melo fosse eleito presidente da república, defendendo a modernização brasileira por meio da adoção de medidas liberais, com um discurso de austeridade fiscal e transparência.

A eleição de Collor marca a transição brasileira para o neoliberalismo que, segundo Saad-Filho e Morais (2018), teve como principal característica o fato de ter sido legitimada e justificada ideologicamente como um projeto de controle e de estabilização da inflação. Contudo, o Plano Collor, lançado em 1990, que previu o congelamento dos preços e o confisco dos valores da poupança como forma de diminuir a circulação de dinheiro, foi um fiasco e, diante das denúncias crescentes de corrupção de seu governo, em 1992, a população foi às ruas, nas manifestações dos caras-pintadas, pedindo o afastamento do presidente de suas funções. Nesse mesmo ano, o processo de *impeachment* foi aprovado e assumiu o seu vice, Itamar Franco (1992-1994).

Com a hiperinflação assolando o país, o então ministro da fazenda, Fernando Henrique Cardoso (FHC), criou o Plano real, implementado como um conjunto de reformas econômicas, que visava, prioritariamente, ao controle inflacionário. O sucesso na implementação desse objetivo central fez com que ele fosse eleito presidente em 1994,

sob o forte discurso de modernização do país, e mais especificamente, das suas instituições.

O Plano Real foi pensado a partir da concepção de que o que causava a inflação era a monetização dos déficits fiscais, e que a solução para tal problemática era a contração dos gastos estatais e uma desindexação da economia a ser estruturada pelo Estado. Assim, as reformas empreendidas visavam instituir um novo sistema de acumulação por meio da destruição de dois fatores que travavam a consolidação neoliberal: a inflação elevada e os resquícios de uma industrialização por substituição de importações, que já se mostrava esgotada (SAAD-FILHO e MORAIS, 2018).

O governo FHC (1995 – 2002) deu continuidade e intensificou esse movimento, promovendo uma abertura da economia brasileira e um forte processo de privatizações. Mas, para que o Brasil conseguisse ingressar, de fato, no cenário mundial, era necessário consolidar a estabilização monetária, conseguida com o Plano real, e controlar os gastos públicos, reduzindo o tamanho do Estado. Suas gestões foram marcadas por um discurso de ajustamento às novas exigências produtivas da globalização do capital e de modernização e racionalização como formas de se conseguirem o desenvolvimento econômico nacional.

Esse processo de reforma do Estado se iniciou em 1995 e foi coordenado pelo então ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira com o apoio dos organismos internacionais, como o Banco Mundial que, por meio da promoção de financiamentos, desenvolveram políticas de apoio às reformas nos países periféricos do capitalismo global. Drabach (2019, p.3) em diálogo com Peroni (2008) faz a seguinte afirmação:

A Reforma do Estado no Brasil redefiniu o seu papel e significou a transferência, para o setor privado, de algumas funções que, na visão dos reformistas, poderia ser regulada pelo mercado. A reforma do Estado, portanto recebeu influência do neoliberalismo ao diagnosticar que o problema estava no papel do Estado e ao utilizar a estratégia da privatização que era parte do plano, e da Terceira Via, com a criação do público não-estatal.

A reforma do Estado, implementado nos anos de governo FHC, tinha como base a minimização das funções estatais no que concerne à criação e à ampliação das políticas públicas sociais, além de um intenso processo de privatização, que ia ao encontro das novas demandas globais de matriz neoliberal, com princípios de austeridade fiscal dos governos e de redução do Estado, comprometido com o livre mercado.

Estabelecida pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, essa Reforma firmou alguns pontos que foram considerados fundamentais para a modernização do país:

(1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (BRASIL, 1995, p.11)

Esses aspectos nortearam a gestão do governo FHC, oferecendo um referencial teórico que viabilizasse a implementação das reformas pretendidas, ressaltando o caráter excessivamente burocrático do setor público, buscando promover uma maior flexibilidade da Administração Gerencial.

A formação e o fortalecimento do terceiro setor, oriundo da publicização, foi um ponto importante do governo FHC, visto que foram transferidos a esse setor funções antes pertencentes ao Estado, dando início a um movimento de transferência de recursos públicos para instituições não públicas. De acordo com Silva (2004, p.2),

algumas características comuns ao terceiro setor giram em torno da necessidade do financiamento público para o funcionamento das entidades, da sua estruturação em torno das opções religiosas ou ideológicas e do reconhecimento como entidades que prestam serviços de caráter público. As entidades reivindicam também a autonomia na organização e gestão e se colocam como alternativa às formas de intervenção do Estado

A criação dessas instituições foi seguida, em vários casos, pela adoção de um modelo empresarial de administração, fazendo com que muitas funções que, antes eram desenvolvidas pelos governos dentro de uma matriz pública, passaram a ser orientadas pela lógica de mercado, na qual essas agências passaram a guiar suas atividades com base na obtenção de resultados e o emprego público passou aos moldes de contratos. Segundo Araújo (2004, p.6),

a ideologia que está por detrás do modelo de agência baseia-se no pressuposto de que ao retirar a implementação dos programas públicos da dependência direta das organizações políticas irá permitir que as agências possam tomar decisões com critérios baseados na economia e eficiência em lugar de critérios políticos: qualquer melhoria da eficiência será obtida como um *trade-off* do mecanismo de responsabilização. Mas a fragmentação provoca uma redução drástica do centro de atenção dos problemas. A teoria da agência deu origem ao contratualismo, fixação de objetivos, avaliação do desempenho e responsabilidade vertical com prejuízo da integração horizontal.

Assim, é dentro desses princípios que a reforma gerencial brasileira é implementada, visando flexibilizar os procedimentos governamentais e promover uma responsabilização das agências governamentais e seus gestores (*accountability*), pautando-se em um discurso de eficiência e de modernização do país.

Seguindo a lógica da reforma gerencial do Estado, o governo FHC implementou também uma série de reformas no âmbito educacional, que resultaram em uma reestruturação do ensino brasileiro, abarcando currículos, avaliações e formas de financiamento, como marcos desse processo a criação do FUNDEF³, por meio do qual passou-se priorizar o ensino fundamental nas políticas de financiamento e a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, que consumou as transformações na legislação do ensino no país.

Pautando-se na ideia da necessidade de modernização brasileira, intrinsecamente vinculada à demanda de uma mão de obra qualificada e adaptada aos novos modelos de produção, a educação passou a ser entendida “como essencial ao desenvolvimento de competências necessárias ao mercado de trabalho – agora mais flexível e adaptável – foi responsável pelas mudanças no currículo e pela adoção da matriz de competências” (OLIVEIRA, 2009, p.200).

As avaliações externas assumiram um papel relevante na efetivação e na verificação desses princípios por meio do desenvolvimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), na década de 1990, sendo aplicado para medir o nível de ensino desde a educação básica até o ensino superior, tendo como referência o mercado de trabalho.

Nesse sentido, a descentralização dos processos pedagógicos, de gestão e de financiamento se fez como símbolo dessas reformas, o que possibilitou uma transferência de responsabilidade para o nível local, cuja participação dos sujeitos sociais na gerência escolar passou a ter grande papel no sucesso ou no fracasso das práticas implementadas.

Como mecanismo de cumprimento dessa responsabilização do nível local, é importante compreender a influência que a noção de performatividade desempenhou, tanto nesse movimento como também no aspecto geral de implementação das transformações no âmbito educacional brasileiro. Segundo Oliveira (2009, p.201), essa é

[...] considerada como um princípio de gestão que estabelece relações estritamente funcionais entre o Estado e o meio ambiente externo e

³ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) vigorou de 1997 a 2006 e foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

interno, ela caracteriza uma forma de direção indireta ou a distância que substitui a intervenção e a prescrição pela fixação de objetivos, mecanismos de prestação de contas, *accountability* e comparações. A performatividade proporciona sistemas de signos que representam a educação de maneira codificada e autorreferenciada para o consumo.

Esse modelo que estabelece metas e objetivos locais possibilita a adequação da escola a um regime empresarial, no qual cada instituição deve por si mesma obter os resultados estabelecidos, o que acaba por isolá-la do contexto social mais abrangente no qual está inserida, enfraquecendo a construção do valor da escola como um bem público e universal, criando-se, assim, novas formas de regulação e de controle, possibilitando a cobrança dos resultados definidos por meio das metas e dos objetivos traçados para as escolas.

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) evidenciou uma sinalização política para a função do Estado na promoção da seguridade social. Nesse aspecto, Dourado (2019, p.8) afirma que

a eleição do Presidente Lula — cuja governança, a partir de 2003, resulta de complexa coalização, envolvendo partidos de diversos matizes e ideologias —, visando à ampliação dos direitos sociais e, portanto, à materialização da CF 1988, sem romper, contudo, com o processo de globalização e suas micropolíticas direcionadas à expansão do capital, sobretudo pelo crescente processo de financeirização e dos ajustes decorrentes desse processo.

A presidência de Lula foi marcada por uma continuidade do movimento de alinhamento brasileiro ao processo de reestruturação produtiva e ao grande capital, mas também houve a implementação de políticas sociais que beneficiaram grande parcela da população que até então vinha sendo negligenciada e excluída pelos governos anteriores.

Dito isso, é importante a definição do que está sendo entendido como políticas sociais, que vai ao encontro do estabelecido por Marques (2007, p.16), como “a proteção garantida por direito como o conjunto de ações governamentais voltados para diminuir a pobreza absoluta, a desigualdade de renda e para propiciar a inclusão”, visto que essa compreensão possibilita vislumbrar melhor os efeitos que a gestão Lula teve no contexto social e político do país.

Nesse sentido, acreditamos que a compreensão de algumas políticas específicas são fundamentais para que se possa ter uma visão ampliada sobre esse governo como, por exemplo, a retomada e a efetivação da reforma da previdência, as tentativas (vitoriosas ou não) de desvincular recursos do serviço público de saúde e do programa Bolsa família,

que evidenciam, em seu conjunto, a sinalização do governo tanto a favor do grande capital como também do aspecto social, de benefícios para a população.

No plano social, um dos principais programas implementados foi o Bolsa Família, criado pelo governo federal em 2003, unificando os programas de transferência de renda anteriores – Bolsa Alimentação, Bolsa Escola, Auxílio-gás e o Cartão Alimentação, que haviam sido criados na gestão FHC. Esse se caracterizava como um programa de transferência direta e condicionada à renda, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), que funcionava como uma complementação da renda mensal das famílias, selecionadas por meio dos dados obtidos pelo cadastro único, sobre a renda per capita dessas famílias.

Por ter sido um programa de transferência direta e condicionada à renda, esse apresentava três dimensões complementares, que são a diminuição da pobreza, a ruptura com a intergeracionalidade e a ação de programas complementares voltados para a melhoria da condição de vida dessas famílias. Em relação à educação, o programa exigia que as famílias assegurassem uma frequência escolar mínima mensal de seus filhos: para crianças de 6 a 15 anos, devia ser de 85% e de 16 a 17 anos, de 75%.

A educação se fez como uma importante forma de implementação das políticas sociais como, por exemplo, da condicionalidade do Bolsa Família à matrícula e à frequência das crianças na escola. Nesse sentido, “observa-se, assim, que, como política social, a educação tem cumprido relevante tarefa na distribuição de renda aos mais pobres que se encontram na condição de assistidos, exercendo, muitas vezes, importante papel na seleção de públicos atingidos.” (OLIVEIRA, 2009, p.204)

O Bolsa Família, contudo, não se constituiu como um direito social, ficando na esfera de um programa de governo que, como tal, pode ser suspenso ou modificado pelo presidente que assumir, fato que ficou evidenciado com as mudanças implementadas pelo governo do presidente Jair Bolsonaro (2019 -2022), que, em 2021, anunciou mudanças no programa, passando a se chamar Auxílio Brasil⁴, tendo o claro intuito de melhorar sua popularidade.

⁴ Foram estabelecidas condições para que as famílias tivessem acesso e permanecessem no programa nessa configuração, sendo elas: em caso de gestantes na família, era obrigatório que elas comparecessem às consultas de pré-natal e participassem das atividades educativas ofertadas pelo Governo; mantivessem em dia o cartão de vacinação das crianças de 0 a 7 anos; garantissem a assistência à saúde de mulheres entre 14 a 44 anos; e assegurassem frequência mínima de 85% na escola, para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, e de 75%, para adolescentes de 16 e 17 anos.

Nesse sentido, percebe-se que o programa não atingiu os determinantes estruturais da pobreza, ficando em um plano de assistencialismo e de socorro aos pobres, não se efetivando com um direito social e, conseqüentemente, não se politizando (MARQUES, 2007). É inegável que as políticas implementadas no governo Lula auxiliaram milhares de famílias e as retiraram da pobreza extrema, mas é importante a compreensão de que as questões estruturais da desigualdade social não foram alteradas, por isso defendemos que uma possível saída para essa problemática deveria ter sido a vinculação do bolsa família como direito social, estabelecendo-se uma renda mínima familiar, assegurada pelas políticas públicas.

Apesar dos limites imprimidos pelas políticas econômicas do governo Lula, os avanços na ampliação dos direitos sociais são inegáveis, e nesse sentido é importante ressaltar, na área da educação, a criação Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb⁵), a ampliação da educação básica obrigatória de 4 a 17 anos, o estabelecimento da duração decenal do Plano Nacional de Educação (PNE) a ser instituído por lei, visando articular o Sistema Nacional de Educação, dentre outros avanços. (DOURADO, 2019)

Em contrapartida, o alinhamento das políticas do governo ao processo de reestruturação produtiva mundial contribuiu para a criação, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), como referência e indicador da qualidade educacional brasileira, medindo o desempenho do sistema.

Segundo Oliveira (2009, p.205), “com o IDEB, os sistemas municipais, estaduais e federal de ensino passaram a ter metas de qualidade para atingir. Isso porque tais sistemas comprometeram-se com o plano de metas estabelecido, em que o padrão de qualidade é o IDEB”. Com o discurso de melhorar a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, a qualidade da educação, foi utilizado como critério de mensuração do nível do sistema de ensino o resultado da Prova Brasil e os indicadores de fluxo escolar, elaborando-se, assim, uma escala com notas de 0 a 10.

Vinculado diretamente ao Ideb, está o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído por meio do decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Esse Plano tem em seu cerne alguns pontos que são importantes de serem compreendidos, como a

⁵ O presidente Jair Bolsonaro (2019-2022) sancionou o Projeto de Lei nº 3.418, de 2021, que altera a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), implementando alterações na gestão do Fundo.

oficialização do Ideb como instrumento medidor da qualidade da educação, a definição de 28 metas para a melhoria da qualidade educacional brasileira e o Plano de Ações Articuladas (PAR), uma condição para recebimento de um auxílio técnico e financeiro (MARIANO, 2016).

O PAR foi também um importante instrumento de medição e de controle, viabilizado durante o governo Lula, ao fornecer ferramentas de avaliação e de efetivação de políticas que visam à melhoria da qualidade educacional, em que, segundo Mariano (2016, p. 134), “apregoam a articulação entre sujeitos e escola, o que possibilita o estabelecimento de metas de qualidade e a realização de ações voltadas para a educação básica brasileira”.

Percebe-se que todas essas políticas possuem em seu cerne a questão do estabelecimento de metas e de objetivos para as escolas, bem como do conceito da busca por uma qualidade educacional, mas não partem da realidade ou procuram ouvir o que as escolas e seus sujeitos têm a dizer, sendo um movimento vertical e desconectado dos contextos escolares, alinhados a uma perspectiva neoliberal de educação (OLIVEIRA, 2009).

Outro ponto interessante do discurso presente nesses planos é a ideia de convocação ao compromisso social para a melhoria da educação, atribuindo aos indivíduos a responsabilidade para com essa, em que, de acordo com Oliveira (2009, p.206),

esse argumento recorrente é bastante retórico no sentido que insiste em um discurso que evoca práticas de envolvimento e responsabilização social – como se estivesse nas mãos de cada indivíduo, em particular, melhorar o mundo, melhorando a educação – quando se sabe que fatores estruturais intra e extraescolares são determinantes do baixo desempenho obtido nos exames de “medição” de qualidade.

Assim, há uma transferência de responsabilidade para a sociedade civil a respeito da qualidade da educação, eximindo, até certo ponto, o governo de suas incumbências, além de promover uma naturalização e um mascaramento das desigualdades estruturais no país, colocando-as em nível individual, e não construídas socialmente, por meio dos processos de acumulação capitalista.

Após 8 anos de governo, a popularidade do presidente impulsionou a eleição da primeira presidenta mulher no Brasil, Dilma Van Rousseff (2011 – 2016), que representou uma continuidade das políticas em andamento, tendo como uma importante conquista do

seu governo a aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE, pela Lei nº 13.005/2014, em vigor até 2024, devido ao seu caráter decenal.

Seu governo fortaleceu ainda mais os programas sociais e estabeleceu um aspecto fundamental de sua política: aumentar a competitividade do Brasil para assegurar um crescimento econômico estável. De acordo com Saad-Filho e Moraes (2018, p.172),

para o governo, eram necessários três conjuntos de medidas para reduzir os custos de produção, aumentar a produtividade e promover o investimento privado e o consumo baseado no crédito pessoal: taxa de juros mais baixas, a desvalorização do real e a redução dos custos de energia e de transporte.

O grande capital, por considerar o governo da presidenta interventor e populista, se virou contra ela, que somado à contínua falta de competitividade do país externamente e à estagnação econômica, fez com que sua derrocada se tornasse eminente. O Movimento Passe Livre, em 2013, que, inicialmente, exigia a reversão do aumento tarifário da passagem do transporte público foi cooptado pela direita, e se tornou um processo de reivindicação difusa, pedindo desde o *impeachment* da presidenta até um golpe militar.

Nesse encadeamento confuso de demandas, a aprovação do governo despencou para 40%, e “nesse momento, o movimento tomou um curso mais sinistro, o que desembocaria no golpe de 2016” (SAAD-FILHO e MORAIS, 2018, p.209). Somando-se a esse, a operação Lava Jato, deflagrada no início de 2014, ao trazer à tona um esquema de corrupção, envolvendo a Petrobras e um cartel de empresas de construção civil, promoveu uma verdadeira caça a políticos petistas, visando convencer a população da culpa do partido nesse agenciamento e impossibilitar possível volta de Lula à presidência.

De acordo com Saad-Filho e Moraes (2018, p.229),

diretores da Polícia Federal e promotores públicos fizeram uso político explícito dessas investigações. Por muito tempo, eles ignoraram pistas que sugerissem o envolvimento do PSDB em casos semelhantes de corrupção, vazaram seletivamente informações confidenciais ou incorretas para a imprensa e procuraram comprometer o PT sempre que possível.

Diante desse cenário, com ataques cada vez mais fortes da mídia, que propagandeou a Lava Jato e buscou estabelecer uma verdadeira demonização do petismo, as eleições de 2014 pareciam ganhas pela direita, expressa na candidatura de Aécio Neves. Contudo, o que se viu nas urnas foi uma reeleição da presidenta Dilma, e assim “a derrota de Aécio Neves, em 2014, que desencantou uma parte significativa da direita brasileira em relação à possibilidade de voltar ao poder por meio do voto” (MIGUEL, 2019, p.109)

Em seu segundo mandato, a presidenta Dilma enfrentou uma forte oposição do legislativo. Em 2015, milhares de pessoas foram às ruas, articuladas por meio das redes sociais, pedindo o fim da corrupção, personificada no PT, e a saída da presidenta Dilma Rousseff. A análise semântica de tópicos centrais dessa mobilização de direita, realizada por Messemberg (2019), apontou para os seguintes tópicos: antipetismo, conservadorismo moral e princípios neoliberais.

Assim, em 2016, a presidenta sofreu um processo de *impeachment* e seu vice, Michel Temer, assumiu o cargo. Apesar do *impeachment* ser previsto na Constituição, é importante ressaltar que o que ocorreu de fato foi um golpe, ao ser “acionado como pretexto para derrubar um governo democraticamente eleito sem que seja preenchida a condição que a Constituição prescreve para que se acione esse mecanismo, ou seja, a ocorrência de crime de responsabilidade” (SAVIANE, 2017, p.217).

Nesse sentido, as passeatas de 2015

[...] mais do que dividir espaços, as manifestações de ódio da classe média brasileira, durante os protestos de 2015, expressavam seu pânico em perder privilégios seculares, privilégios esses que obviamente não são vistos como tais, mas como resultado natural de um processo justo de concorrência e mérito (MESSEMBERG, 2019, p.42 *apud* SOUZA, 2015)

As políticas sociais implementadas nos governos petistas, em especial, as cotas sociais, confrontaram diretamente um dos pilares nos quais se assentam o capitalismo neoliberal, a meritocracia, que transforma em esforço pessoal e qualidade inatas os processos excludentes e as desigualdades sociais, legitimando a hierarquia social.

A gestão de Temer (2016 – 2018) representou uma consolidação das políticas conservadoras de ajuste fiscal, indo na contramão da garantia social, significando, em muitos casos, sua minimização. Nesse aspecto,

a ascensão de Michel Temer à presidência da república em 2016, após o *impeachment* e apoiada em um processo de mudanças em estreita articulação às demandas do capital, efetivou-se por meio de uma correlação de forças direcionadas à naturalização e expansão da apropriação do fundo público pelo capital e, novamente, pela contraposição às conquistas sociais — especialmente àquelas decorrentes da Constituição Federal de 1988 — expressas por políticas de ajustes neoliberais (DOURADO, 2019, p. 9)

Por meio de reformas estruturais, viabilizadas por emendas constitucionais e com um amplo apoio das classes dominantes, foi se implementando um projeto excludente, que buscou solapar as conquistas e os direitos coletivos, frutos das lutas dos movimentos

sociais, em consonância com as exigências de reestruturação capitalista global. Dentre essas, podemos citar a reforma trabalhista, que reduziu os direitos dos trabalhadores, e a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos (EC 95/2016), que limita por 20 anos os gastos governamentais, fixando-os aos valores de 2016, podendo ser corrigidos apenas pelo IPCA.

Essa emenda impacta diretamente na capacidade do Estado em assegurar os direitos sociais, especialmente no que concerne à educação pública, visto que os gastos estatais deverão ser sempre os mesmos do ano anterior, independentemente do aumento das receitas e das arrecadações, cujos “excedentes” deverão ser destinados à quitação da dívida pública. (DUTRA, 2019)

No que concerne ao campo educacional, Amaral (2016) ressalta os impactos que tais medidas têm no cumprimento do PNE em vigor (2014 -2024) e no previsto para os anos de 2025 – 2035, devido à insuficiência de recursos para o financiamento e a efetivação das metas previstas. É importante ressaltar que o congelamento dos gastos promove uma precarização dos serviços públicos, criando a possibilidade de privatização desses serviços ou da instituição de “parcerias” público-privadas para assegurar a oferta, mercantilizando os direitos que deveriam ser garantidos pelas políticas públicas sociais, fruto de um projeto neoliberal de sociedade.

Apesar do apoio da mídia e do empresariado, Temer amargou uma ampla porcentagem de reprovação da população brasileira, chegando a 82% de pessoas que considerava sua gestão ruim ou péssima, e o processo de enfraquecimento democrático que se seguiu se fez como um projeto, orquestrado pelas elites do capital, como forma de inviabilizar certo grau de imprevisibilidade social que esse regime proporciona.

Esse movimento de retrocessos e de perdas no âmbito dos direitos sociais foi intensificado com a eleição à presidência de Jair Messias Bolsonaro em 2019, que significou um reforço à pauta das reformas neoliberais e conservadoras, “incluindo a retomada e o aprofundamento da proposta de reforma previdenciária, intensificação do processo de privatização do público.” (DOURADO, 2019, p.11)

O governo Bolsonaro representou uma intensificação do processo ideológico conservador, imbricado aos princípios neoliberais, sinalizando, em seu plano de governo, Caminho para Felicidade, para um livre mercado e para os valores tradicionais, representados em torno da família e de Deus, dentro de uma concepção patriarcal e burguesa.

Nesse documento, a diminuição do papel do Estado no que concerne assegurar as condições sociais e que sinalizam para a ideia do mérito e do empreendedorismo pessoal podem ser vistos no trecho “o governo vai confiar nos indivíduos. O governo recuará, para que os cidadãos possam avançar!”. Mas, em um país marcado historicamente por fortes processos de desigualdade e de exclusão, o recuo governamental significa lançar milhares de pessoas à própria sorte, e assegurar que esse avanço seja restrito àqueles que possuem capital socioeconômico para tal, garantindo e reproduzindo os privilégios de classe.

A educação, nesse movimento conservador, pauta-se no conceito de uma despolitização, reforçando a ideia que deve ser neutra e pautada no ensino de conteúdos específicos, como matemática, ciências e português, para garantir a melhoria no desempenho brasileiro no contexto internacional. Assim, segundo o referido plano do governo,

além de mudar o método de gestão, na Educação também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire, mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), impedindo a aprovação automática e a própria questão de disciplina dentro das escolas. (BOLSONARO, 2018)

No fim de 2020, o governo sancionou a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundeb, processo fruto de vários embates e demandas dos movimentos sociais, visto que esse fundo deixaria de existir a partir de 2021 se não fosse renovado pelo Congresso e, sem ele, as prefeituras e os estados não teriam condições de arcar sozinhos com os custos com o ensino.

Nesse novo modelo, 70% do Fundeb pode ir para o pagamento de salários de profissionais da educação, além de definir o Custo Aluno-Qualidade (CAQ)⁶, que é um parâmetro de financiamento educacional, previsto no Plano Nacional de Educação (PNE). Um ponto importante das implementações diz respeito à complementação da União, em que parte será destinada a estados e municípios para atender aos critérios de padrões técnicos de mérito e de desempenho do gestor escolar, de participação de pelo menos 80% dos estudantes em avaliações da educação básica; para reduzir as desigualdades socioeconômicas e raciais na educação, medidas em exames de avaliação; para ter os

⁶ O custo aluno-qualidade foi criado por meio do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, no governo da presidenta Dilma Rousseff, e se faz como parâmetro de financiamento educacional, no qual é estipulado a qualificação dos professores, a remuneração, a aquisição, a manutenção, a construção e a conservação de instalações e de equipamentos necessários ao ensino, além de compra de material escolar, alimentação e transporte.

referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2020), consolidando uma lógica meritocrática no campo das políticas educacionais, vinculadas às avaliações externas.

Em 2021, foi sancionada a Lei nº 14.276, de 27 de dezembro de 2021, que alterou a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, na regulamentação do Fundeb, e vale ressaltar que, segundo o documento, a equidade de aprendizagem será medida, seguindo alguns critérios: a escala de níveis de aprendizagem, definida pelo Inep, com relação aos resultados dos estudantes nos exames nacionais, que levará em consideração, em seu cálculo, a proporção de estudantes cujos resultados de aprendizagem estejam em níveis abaixo do nível adequado. O projeto aprovado adiou para 2023 a definição dos chamados "fatores de ponderação", que irão estabelecer o rateio dos recursos entre estados e municípios (BRASIL, 2021).

Percebe-se que os exames de avaliação externa ganharam ainda mais força nos últimos anos de governo do presidente Jair Bolsonaro, e uma centralidade na organização das políticas educacionais, passando a ditar, de forma estrutural, a quantidade de recursos que os sistemas de ensino receberão, e seus resultados entendidos como sinalização de obtenção de garantia de uma equidade educacional.

Nas eleições de 2022, foi eleito novamente para a presidência do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, com um plano de governo que prevê a retomada dos investimentos e a atuação do Estado nas áreas de seguridade social, representando, em teoria, uma quebra do processo de intensificação das políticas neoliberais no país.

Entendemos ser importante ressaltar que a reversão desse cenário, vivenciado até o fim de 2022, passa por uma demanda e por uma organização da sociedade civil e política, rompendo com a agenda neoliberal e conservadora. Assim, de acordo com Dourado (2019, p.16),

a retomada do Estado Democrático de Direito, tendo por centralidade a ampliação dos direitos sociais e sua materialização por meio de políticas sociais de Estado implica, portanto, uma ruptura mais profunda com a dinâmica sociopolítica brasileira, pautada por um “desenvolvimento desigual e combinado”

Dentro do projeto neoliberal de sociedade que permanece em curso, mesmo mediante a constatação da necessidade da criação de políticas sociais, isso não significa confiar ao Estado a implementação dessas políticas, mas sim descentralizar o serviço mediante “parcerias” com o setor privado e com organizações não governamentais, não

necessariamente, nacionais, princípios esses que se materializam na educação por meio da reforma empresarial.

2.2 Avaliação como Estratégia de Qualidade no contexto da Reforma Empresarial da Educação

A compreensão sobre o papel do Estado se faz fundamental nesse sentido, visto que a determinação de quais são os problemas educacionais, bem como das possíveis soluções, são embasadas nas teorias de sustentação e da função do Estado. Höfling (2001) estabelece uma diferenciação entre Estado e governo, o primeiro entendido como as instituições permanentes que garantem a governabilidade, e o segundo, como os programas e os projetos propostos para a sociedade que exprimem o posicionamento político-ideológico do Estado em um determinado período histórico. Assim, as políticas públicas se fazem com a atuação do Estado, ou seja, a implementação de um projeto de governo, em que as políticas sociais exprimem o nível de proteção social, lugar onde se localiza a educação.

O significado atribuído à política foi sendo construído historicamente, vinculado às características e às fases pelas quais as sociedades passaram e que foram promovendo mudanças em sua organização e, conseqüentemente, nas suas formas de governo. As políticas públicas são pensadas e implementadas dentro de um contexto socioeconômico e político do Estado, estando vinculadas às ações governamentais que regulam a relação entre o Estado e a sociedade.

Um marco na elaboração das políticas educacionais na década de 1990 foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada no período de 5 a 9 de março de 1990 na cidade de Jomtien, na Tailândia, na qual países de vários continentes se comprometeram em garantir uma educação básica de qualidade. Para tal, foram estipuladas seis metas: universalização da educação básica até 2020; expansão da assistência e das atividades de desenvolvimento da infância; melhoria dos resultados educacionais; redução pela metade das taxas de analfabetismo de adultos até 2020; ampliação dos serviços de formação e de educação básica, abarcando outras competências e avaliando-se os programas para verificar os impactos; e por fim promoção do aumento dos conhecimentos, capacidades e valores por meio da educação, avaliando-se também a eficiência dessas intervenções (SHIROMA, 2002).

As conclusões dessa Conferência foram assumidas pelo Banco Mundial para a elaboração de diretivas para as décadas posteriores, em que, recomendou

[...] mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atendendo para a relação custo-benefício; propõe, além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação. (SHIROMA, 2002, p.74)

As transformações ocorridas na esfera de produção, nos últimos 40 anos, com a introdução das tecnologias e das novas formas de organização e de exploração da força de trabalho, estabeleceram uma conjuntura de incertezas sobre o futuro, ou até mesmo sobre a possibilidade desse, em que, para além de acirrar a competição entre os indivíduos, intensificou-se um individualismo, marcado pelo sentimento de poder contar apenas consigo próprio, ao ser lançado à própria sorte e ao desamparado pelas instâncias sociais.

Nesse aspecto, Freitas (2004, p.139) afirma que,

com a flexibilização da produção e da força de trabalho [...], com a financeirização do capital e a virtualização do fluxo de capital em redes flexíveis de agregação de valor (que precarizam o trabalho humano), a característica de nosso tempo passa a ser a insegurança, a ausência de previsibilidade do futuro - que algumas teses pós-modernas captam e louvam ingenuamente como incerteza, retirando do debate a própria discussão sobre as novas formas de produção da vida material. Nesse processo, somos jogados em correntes de competição, obrigados a lançar os dados todos os dias e seguir o resultado do dia na expectativa do dia seguinte.

O estabelecimento desse clima de incerteza pelo capital impele aos sujeitos um sentimento de desânimo e de impotência diante do futuro, o que possibilita a aceitação das imposições e das destruições imprimidas na realidade, e assegura que a organização e a estrutura social se mantenham desiguais e injustas.

A implementação de políticas e de ações de cunho neoliberal gerou uma onda de desregulação, de privatizações e de retirada do Estado das áreas de bem-estar social, em que, sob a máxima do mercado, buscou-se adaptar as relações sociais às relações contratuais de mercado. A educação não escapa dessa ofensiva neoliberal, que, ao promover uma privatização dos serviços públicos, estabeleceu uma mercantilização, criando-se um mercado educacional gerido pelos princípios da concorrência, da padronização, da mensuração, da exclusão, do controle e da seleção. (FREITAS, 2016)

Na lógica neoliberal de educação, os mecanismos de seleção e de competição são vislumbrados como necessários e intrínsecos aos processos escolares, não trazendo as

possibilidades concretas que cada escola possui, acentuando-se, assim, a exclusão e a marginalização dos indivíduos.

Esse processo envolve a instituição de mecanismos que possibilitem aspectos antes tidos como bens públicos passem a ser entendidos como serviços a serem adquiridos. Nesse aspecto, Apple (2005) traz que é necessário que alguns elementos sejam trabalhados socialmente para que isso seja viável, como uma reconfiguração desses setores para que possam ser comprados e vendidos; o convencimento da população e os riscos dessa transação que devem ser garantidos pelo Estado. Tais mecanismos marcam o processo de privatização dos bens e dos serviços públicos, que os transformam em mercadorias a serem comercializadas dentro de um livre mercado.

Para garantir a reprodução do capital, é preciso possibilitar que os indivíduos sejam convencidos de que essa é a única forma possível de organização social e que ele e todas as suas implicações visivelmente nefastas para os trabalhadores são legítimas. Hill (2003, p. 41) afirma que,

para acabar com esse processo de falta de legitimidade, para assegurar que a maioria da população considere o governo e o sistema econômico do monopólio privado legítimo, o Estado usa seus instrumentos ideológicos como as escolas e as universidades para ‘naturalizar’ o capitalismo – para fazer com que o status quo existente apareça ‘natural’, para tornar hegemônico o ‘senso comum’.

É importante que os sujeitos aceitem os papéis e a forma como a sociedade se dá de modo a naturalizar os processos e as estruturas sociais. Dessa forma, “a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema” (MÉSZÁROS, 2010, p. 44). Essa internalização e subjetivação das determinações do sistema possibilita a conformação e a subordinação dos sujeitos dentro dos limites do capital e de acordo com as exigências de reprodução.

Nesse contexto, a educação formal se constitui como uma parte importante da internalização das determinações do sistema e sinaliza para as funções que essa educação deve desempenhar dentro de uma sociedade capitalista. Mas, é válido ressaltar que tal mecanismo possui limites e encontra resistências dentro do espaço escolar, constituindo-se, assim, um campo de disputa.

A educação, nessa lógica, ao sofrer um processo de mercantilização, se apresenta com um forte discurso meritocrático, induzindo os sujeitos a competirem, independentemente das diferentes condições sociais pré-existentes. Além disso, atribui

aos indivíduos responsabilidade e culpa pelo seu sucesso ou fracasso, ao mesmo tempo em que retira o papel do Estado de garantia da seguridade social, naturalizando os processos de exclusão social, engendrados no seio da sociedade capitalista.

Tal discurso coloca a situação vivenciada como algo natural e imutável, que é, aos poucos, introjetada pelas classes dominadas incapacidade e culpa diante da realidade, já que “faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí a culpa que sentem.” (FREIRE, 2014, p.80). Isso faz com que não tenham a consciência da razão de ser das dificuldades vivenciadas como parte fundante de um sistema social, econômico e político, desigual e injusto.

Ao indivíduo é atribuída a responsabilização pelo seu sucesso ou fracasso, em uma narrativa que o coloca competindo por um lugar no sistema de produção com seus iguais, mascarando que existem diferentes pontos de partida, e legitimando um individualismo massacrante que lança os sujeitos à própria sorte.

Segundo Freitas (2018, p.31),

o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência por meio da concorrência [...] é dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui a educação.

O mercado, por meio da concorrência, deve reger a organização e a qualificação das escolas, promovendo uma adaptação da educação e dos seus sujeitos ao modelo mercadológico, isolando-os da realidade e retirando o significado do conhecimento ali produzido, imprimindo uma lógica individualista e competitiva. Nesse movimento, o projeto neoliberal tem implementado reformas educacionais na busca por um padrão ideal a ser alcançado que, em última instância, pauta-se por um livre mercado e pelo poder de escolha individual dos sujeitos.

Ravitch (2011) discute esse processo reformista neoliberal, denominando-o de reforma empresarial, que é financiado, em sua grande maioria, por grandes fundações e fundos empresariais, que visa reduzir os custos, aumentar os lucros e garantir a qualidade por meio da concorrência entre as escolas e os professores, que tem sua ideologia fundamentada em uma hostilidade ao serviço público e, conseqüentemente, no desmonte da educação pública.

A escola, nesse contexto, é induzida a promover uma formação e possuir uma gestão, condizentes com tais parâmetros. Os vínculos sociais, bem como qualquer noção

de humanização ou de transformação social, são retiradas da educação que passa a ser vista sob uma perspectiva gerencial, característica da reforma empresarial.

De acordo com Enguita (2008, p. 126)

o movimento de reforma da educação foi abrangente. Frank Spaulding personificou melhor que ninguém a introdução da análise de custo-benefício em termos de produção escolar. Ele propôs que se avaliasse o produto das escolas com medidas tais como a proporção de jovens de determinada faixa de idade nela matriculados, os dias de frequência por ano, o tempo necessário por aluno para realizar um determinado trabalho, a porcentagem de promoções etc. Tudo isto, obviamente, sem prestar nenhuma atenção ao contexto social ou as peculiares características pessoais ou grupais dos alunos.

A redução da atuação do Estado abre a possibilidade de criação de novos mercados, aumentando a acumulação de capital das elites econômicas e diminuindo, cada vez mais, a separação entre as esferas públicas e privadas, submetendo ambas aos ditames do livre mercado, cujos princípios de competitividade, de seletividade e de rentabilidade passam a reger as relações sociais.

Freitas (2014) afirma que, na ótica dos reformadores empresariais, a melhoria da educação passa pelo estabelecimento de uma boa gestão e pela transferência da inovação do mundo empresarial para o mundo educacional por meio da inserção de tecnologia, de plataformas de aprendizagem nas escolas. Em busca da implementação desses ideais, se fortaleceram e se aprimoraram as técnicas dentro das instituições, acrescentando-se a essas os mecanismos de responsabilização baseados em testes das políticas de avaliação externa.

De forma geral, Ravitch (2011) reflete sobre o desenrolar e os resultados da reforma educacional empreendida nos Estados Unidos, evidenciando como essas promoveram uma reestruturação das escolas, pautados nas ideias de privatização, na implementação de testes padronizados e na responsabilização das instituições e dos professores. (RAVITCH, 2011)

A reforma empresarial da educação tem um compromisso com a agenda neoliberal do livre mercado, cuja constituição social está ancorada na privatização dos espaços e das áreas estatais e na livre concorrência, cujos direitos coletivos são substituídos pelos individuais e a obtenção desses direitos, fundamentada na ideia do mérito e do esforço pessoal. As relações sociais passam a ser regidas pela lógica de mercado, rompendo-se, assim, com qualquer noção de solidariedade social e de bem comum.

De acordo com Ravitch (2011, p.224), esse processo possui

[...] algo de fundamentalmente antidemocrático em entregar o controle das políticas para a educação pública a fundações privadas comandadas pelas pessoas mais ricas da sociedade; quando as mais ricas dessas fundações se juntam por um propósito comum, elas representam uma força particularmente poderosa que está além do alcance das instituições democráticas. Essas fundações, não importa quão válidas e bem-intencionadas, não são organizações públicas. Elas não são sujeitas a supervisão ou revisão do público, como uma organização pública seria. [...] As fundações demandam que as escolas e professores públicos sejam responsabilizados pela performance, mas elas próprias não são responsabilizadas por ninguém.

Essas organizações empresariais possuem interesses próprios, voltados fundamentalmente para o lucro e para a manutenção dos seus privilégios, e não estão em consonância com os princípios democráticos e igualitários que devem reger as escolas, conforme determinam a CF de 1988 e a LDB/96. A educação tem como objetivo primordial a conscientização do aluno a respeito da realidade que ele vivencia, possibilitando que essa seja desnaturalizada, e assim passível de transformação. Mas, quando se fica sob o controle ideológico e político dessas corporações, as escolas perdem essa função social, tornando-se instrumento de manutenção e de reprodução do *status quo*.

Esse movimento da reforma possui certos procedimentos que visam a um alinhamento das redes às propostas empresariais e que produzem um ciclo que viabiliza o controle organizacional e pedagógico das escolas. Segundo Freitas (2018, p.78), esses constituem em

[...] padronização por meio das bases nacionais curriculares (etapas 1 e 3), testes censitários (etapas 2 e 4) e responsabilização verticalizada (etapa 5). A lógica esperada é que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá para que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou.

A implementação desse processo, que se dá, como identificado por Freitas (2018), em etapas de efetivação, impõe metas a serem cumpridas pelas instituições, a partir de referenciais verticalizados e que nada dizem sobre a realidade específica de cada uma, possibilitando verificar e medir o nível do ensino ofertado, a partir de um modelo pretendido que engessa as escolas e promove exclusão e deslegitimação de culturas e de realidades que não se encaixam no padrão pré-determinado.

Nesse sentido, o objetivo final desse movimento é criar as bases para a privatização do ensino público, legitimando e justificando a necessidade de transferência para o setor privado. Ao colocarem metas inatingíveis, grande parte das escolas, diante

de suas condições materiais, não consegue cumprir, assim são responsabilizadas e penalizadas, promovendo-se uma desmoralização do serviço público e a criação da aparente necessidade de privatização.

Esse modelo escolar empresarial, voltado à razão econômica, se baseia no ensino de um homem flexível, autônomo, pautado na formação de uma mão de obra qualificada, fazendo com que o papel da escola não seja o de promover um conhecimento integral, mas sim o de ensinar o próprio indivíduo a assumir as responsabilidades de sua formação, cujo centro está na competitividade e na produtividade. É importante ressaltar que, quando se fala nessa flexibilidade, trata-se em ensinar o trabalhador assalariado a utilizar as novas tecnologias, ter iniciativa e autonomia, e não mais, somente, obedecer a ordens, para que ele tenha um espírito analítico, autodisciplina e ainda responsável pelo próprio saber. (LAVAL, 2014)

Em um movimento de reformas neoliberais na educação, o que temos visto é uma valorização da técnica, com um caráter instrumental e de operacionalização metodológica, com o intuito de se obter um ensino eficiente e possível de mensurar, mediante a aplicação de exames e de indicadores, apregoados com um discurso de garantir a neutralidade na educação.

Nesse sentido, Franco (2021, p.734) afirma que

o crescimento de novos significados e novas representações das finalidades da educação, que supervalorizam a organização da instrução e subestimam os destinos e valores educativos, apequenam e alteram a identidade da Pedagogia, fazendo-a abandonar seus ideais político-transformadores e encerrando-a nas salas de aula, onde seu papel passa a ser o de racionalizar ações para qualificar a eficiência do ensino, no sentido instrumental

Nessa perspectiva, a escola, como instituição encarregada de formar esse sujeito, deve garantir que esses sujeitos aprendam a aprender, evidenciando a lógica do empreendedorismo que predomina hoje no discurso neoliberal. O interesse empresarial para a escola é que ela ensine aos seus futuros empregados a usar inovação, criatividade, competência e flexibilidade.

As relações sociais são pautadas na ideia da capacidade do indivíduo de ser um empreendedor, tanto de si próprio como do mercado, exercendo sua liberdade para conseguir, por mérito pessoal, obter sucesso no mercado de trabalho. Dessa forma, ele introjeta as exigências e as demandas concorrenciais de um livre mercado, construindo uma subjetividade que o coloca como responsável por sua condição, ao mesmo tempo em que os direitos sociais são eliminados.

A correspondência entre a organização escolar e empresarial possibilita que todos os sujeitos sejam socializados para esse modelo de trabalho, baseados em formas de dominação e de subordinação, internalizando em cada etapa o que é necessário para inserir-se no mercado de forma não conflituosa.

Nesse aspecto, cada fase escolar é composta por uma sociabilidade própria e, apesar de todos ingressarem nas primeiras, não são todos que chegam ao final da trajetória escolar, sendo assim “cada grupo social abandona a escola com o tipo de socialização mais apropriado para desempenhar adequadamente sua função no lugar que lhe corresponde na divisão do trabalho” (ENGUITA, 2008, p.152)

O Estado, ao se retirar da garantia do bem-estar geral da população, insere os direitos sociais dentro da esfera do mercado, e os indivíduos em constante competição na busca por sobreviver e lucrar em uma sociedade fundamentalmente desigual, na qual, tanto o sucesso como o fracasso, passam a ser fruto de um esforço pessoal e mérito, e não da assimetria das relações de poder e nas condições materiais de cada sujeito.

Em uma lógica mercadológica, regida pela competição e pela mercadorização das coisas e dos indivíduos, os serviços ofertados e as possibilidades de acesso e de atuar nesse mercado são distribuídas de forma totalmente desigual, marcados por questões de classe, de raça e de gênero, quase sempre não assegurando aquisição democrática e igualitária.

De acordo com Laval (2014), nessa perspectiva há um forte discurso que atribui aos pais dos estudantes um “poder de escolha”, a liberdade de escolher onde irão matricular seus filhos, em que processos de privatização das escolas, que não colocam o governo como responsável exclusivo por garantir a população o acesso à educação, acarretam uma diversificação das opções escolares por meio de um livre mercado, como se todas as pessoas tivessem a liberdade de escolha para decidir qual a escola ideal para seus filhos.

Nesse aspecto, a compreensão a respeito de qual liberdade buscamos se faz intrínseca a essa construção social, visto que essa se encontra no cerne da defesa neoliberal de um projeto individualizante de sociedade. Há diferentes concepções do que seja a liberdade e que vão muito além da degradação neoliberalizante, e que é colocada como a única forma possível se ser livre.

Em uma imensa e crescente desigualdade social, como falar em uma liberdade individual plena com pessoas em condições tão precárias de vida? Não há oportunidade para ser livre, fazer escolhas quando não se tem possibilidades materiais concretas de

vida, quando se está com fome ou doente e não há um sistema de proteção social. Não há liberdade para todos dentro de uma lógica de livre mercado.

Tal concepção, ao colocar todos em condições iguais de escolha, ignora que há diferentes condições de acesso ao conhecimento, perpassados e influenciados pelas desigualdades sociais, inerentes ao sistema capitalista. Assim,

[...] a escolha não é uma escolha livre, como queriam fazer crer os partidários do mercado escolar. É a criação de um mercado e de uma oferta desigual que forçam a escolher, que encorajam mesmo os mais reticentes a comportamentos estratégicos. E nesse mercado, os recursos que orientam e permitem a “boa escolha” são evidentemente muito desiguais (LAVAL, 2004, p.156)

Para além do reforço e do aumento das desigualdades sociais e escolares, essa pretensa liberdade de escolha da família em relação às instituições, nas quais seus filhos serão educados, pode levar a uma competição entre as escolas e estimular a criação de “projetos de estabelecimentos” (LAVAL, 2004, p.232), fazendo com que as escolas públicas sigam o molde das escolas privadas, abrindo a possibilidade da existência de escolas voltadas a um público específico, fundamentadas na condição econômica dos alunos.

A criação de um mercado educacional, regido pela busca de maximização dos lucros, faz com que as escolas busquem atrair estudantes que apresentam bons desempenhos e que não possuam dificuldades de aprendizagem. Visto que estudantes com dificuldades, além de reduzirem a aparente qualidade da escola implicariam maiores custos. Assim, o interesse dos empresários da educação está, prioritariamente, naqueles que possuem as condições materiais para obter vantagens no mercado e que de fato conseguem se inserir nesse mercado. Tal realidade evidencia que essa liberdade de escolha e de atuação se restringe apenas a alguns indivíduos. Mas e aqueles que não possuem essas condições?

Visando cooptar todo o mercado, são estabelecidos diferentes projetos para quem pode pagar, conizentes com valores e projetos mais simples para escolas/redes que não têm essa possibilidade, criando-se, assim, escolas com diferentes intencionalidades educativas e de formação, pautados no poder socioeconômico que cada estudante possui.

Nesse sentido, os direitos básicos foram sendo transformados em mercadoria, e seu acesso restrito ou pautado pelo poder de compra dos indivíduos. O surgimento da

pandemia⁷, no início de 2020, causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2 (COVID-19), que desencadeou a necessidade de isolamento social, além de trazer à superfície e intensificar os processos de desigualdade social no Brasil, contribuiu para acelerar essa lógica da privatização na educação por meio da introdução de plataformas de aprendizagem.

Em função da necessidade de isolamento social, em março de 2020, as escolas foram fechadas e o ensino inicialmente remoto e posteriormente híbrido passou a ocupar os espaços de discussão, com plataformas de ensino e tutoriais de aprendizagem sendo defendidos como a nova forma de promover a educação, sem ser questionado quem produz e com qual finalidade.

Silva (2020) discute que esse movimento tem instituído uma contrarrevolução educacional no Brasil, sendo que “a contrarrevolução se revela quando as ações do Estado atendem a fins privados e não têm o propósito de garantir ou de proteger a educação como direito, mas como serviço, dedicando-se à permanência dos anseios capitalistas” (SILVA, 2020, p.298 apud FERNANDES, 1995)

Percebe-se que os movimentos escolares desencadeados pela pandemia têm acelerado a reforma empresarial na educação, cada vez mais subjugada aos interesses de grandes corporações, que veem nessa reforma uma possibilidade de aumento dos lucros, de controle ideológico e formação de uma mão de obra condizente com as demandas do mercado.

Ao deixar que o mercado faça a seleção daquelas escolas que possuem uma qualidade suficiente para continuar existindo e quando se pensa na criação desses mercados educacionais, é a detenção do capital econômico e cultural que determina o acesso a diferentes nichos educacionais, em que, como parte da expansão do capital em um molde neoliberal, acentuam-se as desigualdades sociais, promovendo um processo de desumanização e de degradação dos sujeitos, que ficam cada vez mais jogados à própria sorte (HILL, 2003).

A implementação dessas políticas, que promovem a privatização das escolas e estimulam esse modelo competitivo, induz as instituições a sair da igualdade abstrata para uma desigualdade assumida, acentuando a lógica de adaptação às necessidades do

⁷ Em dezembro de 2019, após a detecção de vários casos de pneumonia na China, foi identificada uma nova cepa do Coronavírus, que até então, não havia sido encontrada em humanos. Em 11 de março de 2020, a COVID-19, doença causada por esse vírus, foi reconhecida como uma pandemia pela Organização Mundial e Saúde – OMS. O termo pandemia diz respeito a disseminação mundial de uma doença, que atinge vários continentes e que passa a ter a transmissão sustentada de pessoa para pessoa. No Brasil, até dezembro de 2022, morreram 691 mil pessoas em decorrência da COVID-19.

mercado local. De acordo com Ball (2020, p.186), esse autor traz que “a implementação de reformas educacionais baseadas no mercado constitui essencialmente uma estratégia de classe que tem como um de seus principais efeitos a reprodução de vantagens e de desvantagens ligadas à classe social (e à etnia).”

O avanço do mercado na educação, buscando transformar tudo em mercadoria e os direitos sociais em serviço, coloca a escola pública em questão, visto que essa se faz como um entrave à consolidação desse projeto neoliberal de sociedade ao possibilitar a garantia de educação para todos, dentro de uma perspectiva mais democrática e igualitária, remetendo à ideia do coletivo e do bem comum, e que por isso precisa ser defendida e discutida coletivamente.

De acordo com Gentili (2020, p.216),

a ofensiva neoliberal contra a escola pública se veicula por meio de um conjunto medianamente regular e estável de medidas políticas de caráter dualizante e, ao mesmo tempo, por meio de uma série de estratégias culturais dirigidas a quebrar a lógica do sentido sobre a qual essa escola (ou esse projeto de escola) adquire legibilidade para as maiorias.

Assim, isto vai se materializando na medida em que se consegue romper com o sentido culturalmente construído de legitimidade e de importância da existência da escola pública para a população, como também na implementação de medidas políticas que visam enfraquecer e inviabilizar as resistências dentro das escolas, bem como a própria dinâmica e organização coletiva delas.

Nesse aspecto, voltamos à questão da adaptação da escola ao modelo empresarial, em que foram atribuídos à educação princípios e organização da forma empresarial, que se baseia no controle efetivo dos processos e produtos por meio da figura do gestor, e que se materializa na padronização e na rotinização das atividades dos docentes e dos alunos (ENGUIITA, 2008). Tais princípios têm como foco garantir tanto a gestão do dinheiro como das pessoas, evitando-se o desperdício em todos os sentidos.

Essa visão economicista da escola permeia os diversos movimentos de ensino, de aprendizagem e de organização do trabalho pedagógico, visando tanto monitorar os resultados das instituições e incitar a competição como controlá-las e responsabilizá-las. Assim, “a destruição do sistema público se dá paulatinamente pela introdução dos objetivos e dos processos das organizações empresariais no interior das instituições públicas” (FREITAS, 2018, p. 55).

Essa ideologia, que se faz nas formas e nas organizações escolares, possui concretude prática e é em torno dela que se dá a socialização e a aprendizagem na escola. De acordo com Enguita (2008, p.149 *apud* Sharp, 1980, p.86), essa é “um modo socialmente definido de pensar e de agir, uma série de convenções e de suposições que tornam possível a significação”. Em certa medida, é por meio dessa ideologia prática que se perpetua a acumulação do capital e a divisão social das classes, via escola.

Nesse sentido, busca-se estabelecer um ambiente cultural que desqualifique e deslegitime a escola pública, instituindo-se mecanismos que buscam justificar a inserção da educação dentro de um espectro mercadológico, no qual a competição e a relação com o setor privado viabilizaria uma educação de qualidade.

E é nesse contexto que as avaliações externas se fortalecem como instrumentos para quantificar e mensurar a qualidade da educação ofertada pelas escolas, uma qualidade vinculada aos resultados obtidos pelos estudantes nos exames, com base em padrões e metas estabelecidos pelo governo e que devem ser alcançados pelas instituições. Assim, uma estratégia central da implementação da reforma empresarial, na lógica neoliberal, é a política de avaliação externa, ancorada nos mecanismos de responsabilização das escolas, dos professores e dos alunos (FREITAS, 2014).

Os processos de avaliação externa como provedores das informações sobre o que seria uma educação de qualidade perpassa as concepções presentes nas recomendações dos organismos internacionais, como nos evidencia Dourado (2007, p.12).

As concepções de qualidade que aparecem nos documentos dos organismos, em que pesem as variações, apresentam alguns pontos em comum, como, por exemplo, a vinculação do conceito de qualidade a medição, rendimento e a indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, os sistemas de avaliação externa atuam de modo a indicar os parâmetros que serviriam de referência para que uma educação de qualidade fosse alcançada. Dessa maneira, a avaliação passa a atuar como um instrumento que possibilita o controle dos resultados e dos mecanismos instituídos, e que se caracteriza como uma forma de orientar os processos de classificação e de seleção, mas sob um discurso de busca pela qualidade das escolas.

Esse cenário fez com que “os sistemas de ensino viram-se às voltas com uma verdadeira avalanche de processos externos de avaliação e de credenciamento. A filosofia do controle como arma para gerar competência e qualidade tomou conta da maioria das políticas públicas conduzidas”. (FREITAS, 2004, p.148)

Nesse sentido, as avaliações passaram a ser pensadas para viabilizar o controle e verificação da qualidade educacional oferecida pelas escolas, sendo fundamentada no diagnóstico da *performance* dos alunos e das escolas nos testes e na posterior socialização desses resultados para a sociedade civil. Como estratégia de fortalecimento e de indução da qualidade, em 2007, foi elaborado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Criado no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação, o Ideb relacionou os resultados da Prova Brasil e a porcentagem de reprovação dos estudantes, possibilitando um gerenciamento e o estabelecimento de metas para as instituições, se fazendo como um indicador de monitoramento da qualidade do ensino, que permite verificar se as escolas estão dentro desse padrão, sem que seja pensada nas especificidades contextuais que cada rede e cada escola possuem.

A avaliação, no âmbito das políticas educacionais, passou a ter um caráter gestor, norteado pela eficiência e pela produtividade com foco nos resultados, e acabou por promover uma consequente desvalorização dos processos educativos e desconsideração dos contextos sociais nos quais essas são aplicadas.

Freitas (2010) afirma que as políticas educacionais são pensadas por aqueles que já estão incluídos no sistema social e que falam em nome dos que estão à margem, sob um discurso de incluir. Esse processo de conformação à norma vigente se dá por meio da escola, cuja avaliação possibilita o controle e a legitimação desse processo, além de atribuir aos indivíduos a responsabilidade pelo seu sucesso/fracasso, visto que a simples inclusão desses faria com que o conhecimento estivesse disponível e coubesse apenas a eles alcançá-lo.

A inclusão nessa lógica possibilita uma naturalização dos processos excludentes e das desigualdades sociais, além de atribuírem aos indivíduos a culpa pela situação que vivenciam. As diferentes formas de se avaliar, pautando-se em resultados isolados, em testes padronizados, corroboram esse movimento. Assim,

em meio a esse discurso, observamos em nosso cotidiano que nesse mundo propagandeado não há lugar real para todos, há uma possibilidade (virtual?) de que alguns possam competir para ocupar os poucos lugares disponíveis e fortemente hierarquizados. Sob o discurso da possibilidade para todos está a realidade da possibilidade para alguns, o que demanda um forte processo seletivo capaz de manter a imagem de (in)capacidade individual, sem colocar em questão a dinâmica social. (ESTEBAN, 1999, p.67)

Todo esse processo político-econômico conduziu a adoção de princípios neotecnicistas, nos quais a formação dos sujeitos passou a ser a aquisição de habilidades e de competências, flexíveis e breves, capazes de serem transmitidas pelas novas formas de interação virtual, ampliando o controle dos processos educativos e reestabelecendo, assim, uma tendência instrumental, mas agora com uma nova roupagem tecnológica.

A tecnologia, que tem em seu discurso a possibilidade de integração de um mundo que antes estava cindido, vende a ideia de que, por meio da informatização dos processos e da sociedade, se democratiza os conhecimentos, que se tornam disponíveis a todos, mesclando-se o virtual e o real, e passando ao indivíduo a responsabilidade (capacidade) de obter esses saberes.

Esteban (1999, p.67) afirma que

No mundo globalizado, informatizado, unido pela internet, vende-se a crença de que o conhecimento está disponível para todos, ou seja, todos podem obter por seus próprios meios a informação, matéria-prima desse novo mundo em (re)construção. Cria-se um discurso sedutor, no qual o real e o virtual se mesclam nas imagens da TV e na dinâmica envolvente da tela do computador. Discurso que ilumina as possibilidades de integração e comunicação e oculta o perverso processo de ampliação da exclusão social.

Silva (2020) discute que esse movimento tem instituído uma contrarrevolução educacional no Brasil, sendo que essa “contrarrevolução se revela quando as ações do Estado atendem a fins privados e não têm o propósito de garantir ou de proteger a educação como direito, mas como serviço, dedicando-se à permanência dos anseios capitalistas” (SILVA, 2020, p.298 *apud* FERNANDES, 1995). Assim, entendemos que a pandemia acelerou a reforma empresarial na educação, colocando-a cada vez mais subjugada aos interesses de grandes corporações, que veem nessa reforma uma possibilidade de aumento dos lucros, de controle ideológico e de formação de uma mão de obra condizente com as demandas do mercado.

Esse processo possibilitou que a qualidade educacional passasse a estar vinculada aos resultados nos testes, por meio de ranqueamentos e da divulgação para a sociedade dos índices obtidos por cada escola nas avaliações externas, tratando as escolas e a educação por uma ótica mercadológica, compreendendo-se que, por meio da competição, se promove uma melhoria no ensino. Adota-se, nesse contexto, o pressuposto de que o mercado é o responsável pela seleção daquelas que possuem uma qualidade suficiente para continuar existindo.

De acordo com Freitas (2014, p. 1094),

A avaliação externa orienta e determina os objetivos e a extensão das disciplinas (em especial português e matemática, mas não menos as demais disciplinas pois que interfere nos tempos que a escola permite dedicar a essas). A repercussão nas outras categorias pedagógicas vai se estabelecendo por meio da pressão crescente das avaliações externas que influencia o quê o professor e a escola assumem como conteúdo e como método

A política de avaliação externa se constitui em possibilidade de controle do ambiente escolar, que se estende desde a formação dos estudantes até o trabalho docente, buscando-se uma padronização que, ao conformar os sujeitos, permite a identificação daqueles que não estão adequados ao padrão, cujos desempenhos e eficácia são monitorados pelos indicadores de qualidade que emergem desses exames.

Para Ravitch (2011, p. 49), “as mudanças induzidas pelas pressões da responsabilização corrompem o próprio propósito da escolarização, causando a focalização dos profissionais na mensuração em vez dos objetivos da educação.” A pressão que tais mecanismos infligem à escola e principalmente aos professores visa estabelecer essa padronização de todas as instâncias escolares, de modo que facilite o controle ideológico das instituições. Tal fato se materializa no cerceamento da organização do trabalho pedagógico das escolas, que ficam subordinadas à avaliação externa e a seus desdobramentos.

Os resultados quantificáveis, produzidos pelas avaliações externas, que devem para tanto ser socializados, possibilitam estabelecer a responsabilização (*accountability*) dos sujeitos e das instituições e uma prestação de contas, para assim se definirem metas e promover uma competição embasada entre os serviços. Portanto,

a avaliação estandardizada criterial, isto é, a avaliação que visa ao controle de objetivos previamente definidos (quer como produtos, quer como resultados educacionais), e que foi sendo gradualmente apontada como um dos traços distintivos das mudanças nas políticas avaliativas, tornando-se um instrumento importante para a implementação da agenda educacional da nova direita. Isso porque, se pela introdução da avaliação estandardizada criterial se pode favorecer a expansão do Estado, pela publicação dos resultados dessa mesma avaliação pode promover-se a expansão do mercado. (AFONSO, 1999, p.148)

A avaliação, dessa forma, passa a ser acionada como o alicerce que fundamenta e possibilita a garantia desse controle do Estado sobre como e o que está sendo feito pelos setores, em especial, o educacional. E, ao se socializarem os resultados gerados por esses testes para a sociedade civil, induz-se à competição e à pressão sobre as instituições, abrindo espaço para a criação de um mercado.

Com isso, o próprio mecanismo de avaliação precisa dar conta de contexto politicamente ambivalente, assegurando essa gerência estatal e introduzindo mecanismos de mercado dentro da esfera pública, diluindo as barreiras entre o público e o privado. A convicção de que os instrumentos avaliativos poderiam implementar esses princípios em diversos setores públicos fez com que ela ganhasse uma centralidade nas políticas públicas de diferentes governos, evidenciando em si mesma o que Afonso (1999, p.150) traz que é

[...] o já designado “paradoxo do Estado neoliberal”: por um lado, o Estado quer controlar mais de perto os resultados escolares e educacionais (tornando-se assim mais Estado, Estado-avaliador), mas, por outro, tem que partilhar esse escrutínio com os pais vistos agora como clientes ou consumidores (diluindo também por aí algumas fronteiras tradicionais, e tornando-se mais mercado e menos Estado).

A avaliação tornou-se um instrumento regulador da administração pública, em que, a favor do desenvolvimento do mercado, o próprio Estado promove a sua retração e a introdução de uma ideologia mercadológica nas instâncias públicas, acarretando uma quebra da vinculação histórica e democrática dos direitos, como bens coletivos, e os coloca como serviços a serem comprados, abrindo e acentuando novos processos de exclusão e de discriminação social.

Nesse sentido, é importante entender, primeiramente, alguns aspectos centrais da qualidade sob a ótica empresarial, sendo esses: a qualidade como uma estratégia competitiva, relacionada com a produtividade e a rentabilidade; a busca que pressupõe uma organização específica do processo produtivo; e por fim a capacidade de mensurar possuir um custo. (GENTILI, 2015)

Quando transpostos para o campo educacional, esses aspectos são pensados pela ideia de eficiência, pautados nos critérios de competitividade e de êxito, em que “um sistema educacional X é eficiente se é competitivo e se garante o alcance de uma série de êxitos de caráter mensurável” (GENTILI, p. 156, 2015), que são medidos por instrumentos que permitem aferir essa qualidade, cuja forma hegemônica atual são as avaliações externas.

A avaliação nessa concepção se faz como fiscalização e controle, não se propondo a possibilitar construções nas escolas ou a produzir intencionalidades pedagógicas, e sim sinalizar para uma ideia de qualidade que pretende “servir ao mercado, à eficiência do mercado. Por isso, a avaliação tem que ser quantitativa, produtivista, objetiva, hierarquizadora” (SOBRINHO, 2002, p.106)

Nesse sentido, quando pensamos no atrelamento da qualidade educacional à medição do rendimento dos alunos por meio das avaliações, promovidos pela reforma empresarial, entendemos que esse conceito passa a ser vinculado ao privado e as características a esse atribuídas, sinalizando que o caminho para obtermos uma educação de qualidade está no mercado e nos seus princípios, como na promoção da competição.

Quando se entende as relações pautadas em um individualismo e em uma competição, orientadas pelo mercado e pelo capital, é necessário refletirmos para quem a educação está sendo destinada e qual o papel que a escola tem na manutenção (ou não) das desigualdades sociais, refletindo sobre a exclusão que ocorre dentro desse espaço e que extrapola suas fronteiras, atuando de forma a reforçar uma situação de vulnerabilidade dos sujeitos envolvidos.

Dourado (2007, p.10) afirma que

[...] construir dimensões e definir fatores de qualidade para a educação e, sobretudo, para a escola não requer apenas a identificação de condições mínimas, mas de condições que articulem a natureza da instituição aos objetivos educativos e à fase de desenvolvimento da vida das crianças, adolescentes e jovens.

Nesse sentido, o entendimento das reformas políticas e sociais, ocorridas nas últimas décadas, que engendraram transformações na área educacional, colocando as avaliações externas como centro, em articulação com o conceito de qualidade, possuem em sua essência uma proposta neoliberal de sociedade, fazendo com que seja indispensável a sua identificação para que possamos analisar e compreender suas implicações nas diversas áreas sociais e, no caso deste trabalho, a educação.

2.3 A Qualidade na Agenda das Políticas de Avaliação Externa Brasileira

A Constituição Federal de 1988 trouxe grandes avanços no estabelecimento de princípios para o campo educacional. No Capítulo 3, o documento determina igualdade de condições para acesso e permanência na escola, gestão democrática do ensino público, e garantia de um padrão de qualidade, além de definir paridade e simetria entre os entes federados, o que possibilitou que estados e municípios instituíssem seus sistemas de ensino com maior autonomia, e também em um regime de colaboração (BRASIL, 1988)

Dito isso, é importante ressaltar e compreender o papel da União na determinação desse padrão de qualidade educacional a ser ofertada pelos sistemas de ensino, que foi reassegurado pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96) em seu artigo

4, que define que é papel da União o estabelecimento de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.” (BRASIL, 1996)

Corroborando essa importância, em 2001, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº. 10.172, que determina que os entes federados devem definir planos decenais para a educação e o desenvolvimento de sistemas de avaliação em todos os níveis de ensino, visando obter informações sobre esses, bem como aperfeiçoar a coleta e a divulgação dos dados, por considerar que esses são fundamentais para a melhoria da qualidade educacional e da gestão dos sistemas. (BRASIL, 2001)

Assim, o PNE fortalece os mecanismos de avaliação, e por meio da definição de metas e objetivos possibilita sua operacionalização, estabelecendo que se deve

[...] assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos estados e municípios que venham a ser desenvolvidos. (BRASIL, 2001)

Nesse sentido, Azevedo (2007, p.8) afirma que, “no campo das reformas neoliberais, o conceito de qualidade vem sempre vinculado a métodos quantitativos de avaliação e à meritocracia como aptidão para competitividade”, em que, por meio dos resultados produzidos, pode-se medir e controlar a qualidade, focando-se, assim, no produto gerado, a nota, e ignorando os processos sociais que possibilitaram a sua construção.

Diante disso, emergiu a necessidade da formulação de diagnósticos que possibilitassem a instituição de políticas públicas direcionadas à consolidação de uma cultura avaliativa no campo educacional, e que fosse voltada para garantir uma melhoria na qualidade do ensino ofertados pelas redes.

As avaliações externas foram instituídas nesse contexto como medida quantificável de análise do desempenho dos estudantes, aferido por testes padronizados. Assim, o “produto da reforma educacional, produzida a partir da reforma gerencial do Estado brasileiro, a avaliação visa gerar, gradualmente, impactos na lógica de gestão das políticas públicas, com reflexos nas relações e nos processos de trabalho.” (SOUSA, 2010, p.54)

Esse processo se insere na conjuntura de reestruturação do Estado brasileiro da década de 1990 para se adequar às exigências produtivas do capitalismo neoliberal, na qual a “a avaliação se firma cada vez mais como elemento da regulação e da administração gerencial e competitiva do “Estado-avaliador” no Brasil” (COELHO, 2008, p.231). Esse Estado-avaliador teve suas reformas fomentadas pelo fortalecimento das concepções neoliberais, nas quais as avaliações passaram a ser entendidas como um dos pilares de transformação e de adequação da administração pública.

Afonso (2007, p. 20) afirma que

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

As definições do que deve ser ensinado, o como e das metas a serem alcançadas se dão em um movimento vertical, partindo de fora para dentro das instituições, não considerando o contexto sociopolítico das escolas nem os agentes que ali atuam e que conferem sentido a sua existência, transformando-os em meros instrumentos passivos diante do processo avaliativo, ao mesmo tempo em que toda a responsabilidade pelo produto é atribuída a eles. Assim,

[...] as práticas de avaliações externas, com sistemas de avaliação em que os sujeitos que atuam no cotidiano das instituições transformam-se em objetos passivos, sendo os processos de trabalho ignorados, as especificidades dos contextos desconhecidas. O que dá validade ao trabalho é o produto final, aferido, quase sempre, em limites quantitativos, concentrados nos resultados, avaliados e fora para dentro. (AZEVEDO, 2007, p.8)

A educação, nos parâmetros do Estado-avaliador, passa a ser adequada a um conjunto de costumes e de hábitos pautados na competição, fundamentado pelas avaliações externas, que tende a exacerbar o valor do resultado em detrimento ao processo educativo, promovendo a “indução e a implementação (neoliberal) de mecanismos de mercado no espaço público estatal e educacional, nesse caso, em função das pressões de alguns setores sociais mais competitivos e das próprias famílias” (COELHO, 2008, p.249)

De acordo com Silva (2010, p. 370),

[...] a conformação da cultura de avaliação de programas e projetos socioeducacionais, corroborou para se efetivar no Brasil a incorporação da concepção terminológica da expressão “indicadores sociais.” Essa expressão sugere um parâmetro para avaliação de resultados e dos

impactos das políticas públicas - eficiência, eficácia e efetividade de programas e projetos sociais.

O estabelecimento de indicadores sociais possibilita colocar em conjunturas específicas os objetos os quais se pretende avaliar e assim comparar sua evolução e determinar metas a serem cumpridas, projetando um futuro a ser alcançado e materializando-se a noção de qualidade dentro do campo social. Mas qual qualidade é essa? E para quem ela é pensada?

É importante compreender esse discurso político brasileiro, dentro de um contexto de pressão dos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, afeta diretamente na implementação de políticas e de diretrizes para a educação nos países periféricos do capitalismo global, e se pauta na ideia de superações das crises cíclicas do capital por meio de ações, cujo bojo se dá na verificação e na potencialização da eficácia, da eficiência e da produtividade dos sistemas. Bonamino (1999, p.108) afirma que esse é um processo de reforma complexo, visto que

[...] introduz mudanças profundas em diversas dimensões, tais como as prioridades educacionais, as formas de financiamento, o currículo, a avaliação educacional, como pelo fato de colocar na pauta de prioridades de atores como o Banco Mundial - BM - e setores empresariais uma série de temas historicamente valorizados por pesquisadores ligados à Associação Nacional de Pesquisa em Educação - ANPEd - e a setores que têm enfatizado as tensões existentes entre os interesses empresariais e as propostas de universalização da educação de qualidade

Diante dessa ligação entre as diretrizes das avaliações externas no Brasil e o Banco Mundial, considerando-se a qualidade da educação e a construção dos currículos em torno de habilidades e de competências, é importante compreender as prioridades educacionais estabelecidas por essa instituição internacional.

As políticas vislumbradas pelo Banco Mundial possuem um foco em questões de gerenciamento do ensino em detrimento de temas pedagógicos, e que são regidos em sua grande parte, pela lógica empresarial e de mercado. Assim, as diretivas do Banco Mundial promovem um esvaziamento na perspectiva cidadã de educação, sinalizando para uma transmutação dos direitos universais em direitos possíveis a serem adquiridos mediante a capacidade financeira dos sujeitos (BONAMINO, 1999)

Visando obter o controle e alcançar um padrão de qualidade educacional estabelecido como meta a ser atingida pelas redes de ensino, o Estado, na década de 1990, utiliza-se da criação de um processo nacional de avaliação do ensino fundamental, médio

e superior, que possibilitou a definição de objetivos e de prioridades a serem alcançadas para que se obtivesse melhoria na qualidade da educação ofertada à população. Assim, “a dimensão da avaliação, que potencializa a seleção e o controle, costura a relação entre processo de avaliação e construção de qualidade.” (ESTEBAN, 1999, p.67)

Diante da centralidade que a avaliação assume nesse contexto, se faz importante entender como essa avaliação é pensada e implementada no nível das políticas públicas educacionais, e os impactos que essa concepção de avaliação, pautada no controle e na verificação de resultados, acarreta na educação e nos sujeitos escolares.

Autores como Locatelli (2002) e Coelho (2008) afirmam que coube às avaliações externas o papel de monitorar a qualidade da educação ofertadas pelas redes, bem como incorporar tal condição ao contexto e à cultura escolar, entendendo que esse monitoramento se faz dentro de uma perspectiva de controle contínuo sobre a efetivação das metas pré-determinadas.

A lógica dos exames, presente na política, partilha do princípio da competição, que estabelece como foco os resultados obtidos e se torna, então, o produto final dos processos educativos. São estabelecidas metas a serem alcançadas dentro de saberes e das habilidades específicas que serão cobradas nas provas, o que reduz a experiência formativa a um pequeno grupo de conhecimentos, tidos como fundamentais e determinantes da qualidade.

Nesse sentido, “ a avaliação quantitativa, tecnocrática, centrada na avaliação de produtos, ignora o processo, coisifica o conhecimento, quantifica, tem a pretensão de mensurá-lo, padronizá-lo, compará-lo em escalas competitivas” (AZEVEDO, 2007, p.8), possibilitando identificar aqueles que estão abaixo da meta estabelecida pelas políticas, para que esses possam ser submetidos a projetos estandardizados, pautados em habilidades que devem ser adquiridas, e assim treinados a obter os resultados esperados, ou então, permanecerão à margem do processo educacional, recebendo a culpa por não terem “aprendido” e aproveitado as oportunidades oferecidas pelo sistema.

Nessa concepção, está imbricada a ideia e a justificativa de que aqueles que obtiveram sucesso são os que quiseram e souberam aproveitar as oportunidades dadas, por meio do seu esforço e mérito pessoal, e assim todas as questões de desigualdade e problemas escolares e sociais são transmutados, e passam a ser calcados na ideia do mérito, em que o “desemprego estrutural, concentração de riqueza são questões que podem ser contornadas por uma educação que torne os pobres “meritocratas”, competitivos e competentes. É a afirmação dos velhos princípios liberais de oportunidade

iguais aos desiguais” (AZEVEDO, 2007, p.9), cujo papel atribuído à escola é de continuar a legitimar a condição social dos seus alunos.

Freitas (2005, p.7), em suas análises, realiza um apontamento histórico do percurso e das motivações que fizeram com que a avaliação ganhasse centralidade nas políticas brasileiras, em que

essas práticas foram tidas como necessárias porque se prestariam a conferir e a verificar resultados frente a objetivos da educação nacional, proporcionando a aplicação da ciência para “formar a consciência técnica” no âmbito escolar, posto que condição necessária à expansão e à melhoria da educação. A seguir, tais práticas propiciariam ao Estado central “conhecer a realidade” e fazer “diagnósticos” com o que, em lugar de acentuar-se a regulação pela via legal, seriam fornecidas “indicações e sugestões” para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino. No momento seguinte, “medir, avaliar e informar” foram práticas consideradas importantes para a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional. Logo a seguir, os motivos para recorrer a essas práticas se reportaram às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de avaliação no País.

Assim, na década de 1990, teve início a realização dos exames de avaliação externa no Brasil, com o primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (Saep) (WERLE, 2011), realizado, seguindo uma lógica de descentralização pelos estados e municípios, e com o envolvimento de professores das secretarias de educação, dentro de uma perspectiva mais participativa e descentralizada.

Além da criação de um sistema nacional de avaliação, gerido pelo governo federal, alguns estados e municípios também desenvolveram instrumentos avaliativos próprios, partilhando do intuito de identificar os problemas e as demandas da rede, visando implementar estratégias que possibilitassem a melhora da qualidade educacional. É válido ressaltar que, com a realização dessas avaliações, os governos buscavam uma maior agilidade e efetividade na apropriação dos desempenhos pelas secretarias de educação, pelos gestores e pelas equipes escolares. (SOUSA, 2010)

A implementação dos sistemas de avaliação externa em nível estadual foi fomentada pelo governo federal, em muito devido a demandas vinculadas ao Banco Mundial, que atrelava maiores possibilidades de financiamento à criação de instrumentos avaliativos estaduais. Por isso, as avaliações externas federais e estaduais, em geral, possuem muitas semelhanças de métodos, de gestão e de produção dos resultados (SOUSA, 2010)

Em 1995, o Saep passa por uma reestruturação e “assume um novo perfil reforçado por empréstimos do Banco Mundial (BM) e pela terceirização de operações técnicas, passando a se chamar Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)” (WERLE, 2011, p.725). Em virtude disso, o exame passa a ter foco em Matemática e Língua Portuguesa, aplicados aos alunos dos 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, tanto em escolas públicas como privadas, e a compor também questionários para apreender a situação socioeconômica dos estudantes.

Foram implementadas mudanças executivas significantes nesse momento de construção do Saeb, tanto na elaboração das provas como na condução da aplicação e na análise dos testes, feitos dentro de uma perspectiva de terceirização, visto que esses testes foram conduzidos, nesse período, pelas Fundações Carlos Chagas⁸ e Cesgranrio⁹, que também foram encarregadas de produzir as matrizes de referência para a elaboração dos itens das provas (BONAMINO, 1999). No quesito metodologia, passou a ser utilizada a Teoria de Resposta ao Item (TRI) para análise e elaboração dos testes, visto que possibilita a comparação dos resultados obtidos ao longo do tempo e entre os diferentes anos escolares.

De forma geral, foram realizadas três transformações nos instrumentos a partir de 1995: o foco no conteúdo e nas habilidades cognitivas; os anos e disciplinas avaliadas; e a introdução da TRI como metodologia, que possibilitou a cobertura desse novo foco cuja análise deixou de ser sobre a prova para ser sobre o item (BONAMINO, 2002).

Para contemplar esses aspectos, foi elaborado pelo INEP uma matriz referencial de conteúdos e de habilidades das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, organizando essa matriz de acordo com os anos escolares, seguindo uma ampliação do nível de complexidade. Apesar de o discurso apregoado ter sido de uma construção feita em conjunto com professores e especialistas, foram utilizados itens já existentes no banco de dados da Fundação Cesgranrio, que estavam em “desenvolvimento, desde 1994, com o apoio financeiro da fundação Ford, um projeto-piloto de construção de um banco de questões nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa, calibrado segundo a TRI” (BONAMINO, 2002, p.148).

⁸ A Fundação Carlos Chagas é uma instituição de direito privado e sem fins lucrativos, que tem sua atuação focada em duas grandes áreas: Avaliação/Concursos/Processo Seletivo e Pesquisa/Educação.

⁹ A Fundação Cesgranrio é uma instituição de educação, de direito privado e sem fins lucrativos, e que tem na avaliação um dos tópicos prioritários. Atualmente, tem focado na elaboração de avaliações digitais, visando sua implementação para a aplicação de testes adaptativos computadorizados.

O abandono de uma perspectiva participativa e descentralizada, que visava possibilitar a articulação entre o desenvolvimento de políticas educacionais e os resultados das pesquisas de avaliação, fez com que o Saeb de 1995 desenhasse novos objetivos pautados na melhoria da qualidade, da eficácia e da equidade da educação, por meio da verificação das habilidades e dos saberes dos alunos, o que possibilitou o cumprimento das diretrizes dadas à educação pelo Banco Mundial.

O BM tem promovido, principalmente entre os países periféricos, a necessidade de efetivar de forma sistemática a medição do rendimento escolar dos estudantes devido à aplicação que essa possui na implementação de políticas. Nesse aspecto, Bonamino (2002, p.143) afirma que,

por meio delas, o BM acha possível monitorar avanços em direção a consecução de metas educacionais, avaliar a eficiência e a eficácia de políticas e programas, responsabilizar as escolas pelo rendimento dos alunos, dar aos docentes informações acerca das necessidades de aprendizagem

Em 1997, foi estabelecida a escala de proficiência, cujos desempenhos dos alunos nos testes passaram a ser medidos por meio dos níveis a serem atingidos nesta escala de proficiência, que “permitiam a interpretação educacional das habilidades e competências associadas a diversos pontos da escala” (BONAMINO, 1999), o que se faz como algo complexo, visto que a análise adequada está vinculada a um processo de estabilização obtido em vários exercícios avaliativos e à adaptação dos exames ao perfil dos estudantes.

Nesse ano, foi incorporado ao Saeb as matrizes de referência, que se fazem como uma “opção teórica, de natureza cognitivista, para a construção dos descritores como base para a construção dos itens de prova que serão utilizados para avaliar o desempenho do aluno nas diferentes disciplinas.” (COELHO, 2008, p.237). Assim, os itens a serem elaborados para as provas passaram a ser fundamentados nessas matrizes, instituindo-se um mecanismo para validação empírica, que se tornou propriedade do Ministério da Educação.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) passou a ter o controle sobre a formulação e as definições do Saeb e do que esse se propõe a avaliar e isso se materializou na construção dessas matrizes de referência. Assim, “o INEP passou a controlar os objetivos do sistema de avaliação, enquanto terceirizava parte das definições e o conjunto das operações técnicas relativas à avaliação” (BONAMINO, 2002, p.152)

O Saeb é composto por dois eixos referenciais, divididos em acesso e eficiência; e qualidade. Esse primeiro aspecto envolve a análise da oferta e da demanda dos sistemas de ensino e a eficácia desses; já o segundo envolve quatro núcleos de análise: a *performance* do estudante; a realidade vivenciada pelos sujeitos escolares; a organização e a gestão; e os recursos pedagógicos e estruturais das instituições. (GATTI, 2009)

Portanto, é fundamental a compreensão desses dois eixos como processos relacionais e interdependentes, adotando-se uma perspectiva dialética de compreensão, cuja qualidade depende da existência da quantidade e vice-versa, e assim “não há possibilidade de fazer uso de uma das categorias de forma isolada, visto que constituem a mesma realidade” (FLACH, 2012, p,5). Nesse cenário, não podemos conceber uma educação de qualidade, que não compreenda a democratização e a universalização dessa educação.

Nesse sentido, Freitas (2007, p.971) traz que

o verdadeiro limite à universalização da melhoria da qualidade da escola é a própria ideologia meritocrática liberal. Caso a avaliação se coloque a serviço dela, então ficará limitada à medição do mérito e à ocultação da desigualdade social sob a forma de indicadores “neutros” como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado pelo MEC.

Logo, é necessário assegurar que esse acesso seja acompanhado pelo compromisso com a aprendizagem das crianças, em que “o direito à educação não pode ser confundido com direito ao acesso à escola, traduzido pelo aumento das estatísticas dos alunos matriculados apenas. Esse acesso precisa vir acompanhado do compromisso com a aprendizagem dos estudantes e com seu direito de acesso ao conhecimento acumulado.” (SORDI; LUDKE, 2007, p.27). É nesse ponto que a avaliação se faz imprescindível, como forma de compreender e de acompanhar o percurso escolar dos alunos, sendo resultado da constante luta pela democratização do ensino e do direito à aprendizagem dos estudantes.

É importante ressaltar que a efetivação das matrizes curriculares de referência representam um marco fundamental nas diretrizes dadas às redes de ensino pelo Saeb, e que sinalizam para a concepção presente sobre o papel que a avaliação deve desempenhar. Bonamino (1999, p.119) afirma que a matriz

[...] se faz dentro de uma preocupação crescente com o estabelecimento de padrões de rendimento e com uma orientação da avaliação para a obtenção de resultados. Não pode passar despercebido que essa nova orientação, sobre o que o SAEB avalia ou deve avaliar, vá ao encontro

das preocupações do Banco Mundial, em termos da necessidade de que os sistemas educacionais estabeleçam uma especificação clara de objetivos e um maior monitoramento dos resultados e insumos.

Esse novo modelo se assenta na ideia de se promover uma associação entre os conteúdos a serem trabalhados e a aquisição de competências e de habilidades a serem adquiridas, expressas em descritores de desempenho, e que podem ser medidas e verificadas por meio das avaliações. Esse conceito também está presente em documentos oficiais, como a LDB 9394/96, que norteiam a educação nacional e que, como tal, possuem uma concepção da função desses exames e do que é ensino e aprendizagem.

A ideia de responsabilização das redes de ensino e dos sujeitos, com o discurso de que isso acarretaria melhoria da qualidade da educação, acaba por instituir uma pressão sobre as instituições escolares e os seus profissionais, além de promover uma competição entre essas, o que faz com que se crie uma resistência às avaliações por serem entendidas muito mais como uma forma de culpabilizar do que propriamente auxiliar nas dificuldades enfrentadas.

Alarvase (2013, p.26) afirma que as

[...] políticas de responsabilização que podem, ao contrário do que se deseja, acabar por favorecer a lógica da meritocracia e culpabilização, dificultando a organização dos agentes escolares com base em princípios democráticos. Em face de processos de responsabilização que se valem da distribuição de bônus, um conjunto de respostas de cunho utilitarista pode surgir em algumas escolas ou redes de ensino, visando garantir-lhes melhores posições em *rankings* decorrentes da divulgação dos resultados obtidos.

Esse instrumento de responsabilização das escolas e dos sujeitos escolares, que tem em seu bojo a ideia de que os resultados dos exames quantificam a qualidade do trabalho desempenhado pelos profissionais da educação ofertada pelas instituições, desconsidera todo o entorno social no qual esses sujeitos estão imersos, e que influencia em todo o processo educativo, reduzindo um emaranhado de relações e de dinâmicas construídas dentro e fora da escola ao desempenho em um teste padronizado.

Assim, esses exames nem sempre são apropriados pela comunidade escolar, tanto por não dizerem sobre a realidade vivenciada no cotidiano da instituição como por entenderem que esses se fazem como uma forma de culpabilizar os sujeitos pelos desempenhos, ao mesmo tempo em que exime o Estado de suas responsabilidades com a educação. Assim,

observa-se que, paradoxalmente, quanto mais se espera (ou se cobra) da escola uma resposta concreta para explicar/superar os índices

vergonhosos de proficiência dos alunos obtidos nas diferentes formas de avaliação externa que incidem sobre ela, menos se observa nos profissionais da educação uma disposição para se engajarem em processos de qualificação escolar. (SORDI, 2009, p.3)

A escola se faz como uma organização social diversificada e complexa, marcada por uma heterogeneidade de concepções e de histórias, e que como tal não pode ser mensurada ou compreendida por meio de fórmulas simplificadas e reducionistas, não cabendo dentro de um resultado pontual. A implementação de decisões hierárquicas e externas a essa organização retira a autonomia dos sujeitos que ali constroem o processo de ensino e aprendizagem, na definição dos caminhos a serem trilhados coletivamente.

As avaliações externas acabam por produzir relatórios e dados que tentam dizer sobre a eficiência de cada escola, pautadas no desempenho obtido pelos estudantes nos testes, buscando estabelecer, de forma comparativa, o lugar que cada instituição ocupa. Assim,

começa a ter presença na vida das escolas – muito embora não tenha logrado se fazer presença – um conjunto de informações nem sempre capazes de produzir consequências no desenvolvimento da dinâmica institucional. Falta quem os consuma, atribuindo-lhes sentidos e produzindo sentidos novos a partir das evidências recolhidas. Disto resulta a manutenção dos mesmos níveis de desempenho das crianças que continuam sem aprender, embora cada dia mais avaliadas (melhor dizer “medidas”). (SORDI; LUDKE, 2007, p.18)

A exposição pública e hierarquizada dos resultados passa a ser a representação da qualidade (ou não) do ensino ofertado e conseqüentemente dos sujeitos envolvidos no processo, que são objetificados, e que coloca em questão a dimensão oculta da avaliação, da seleção, e que passa a ser entendida como necessária para que se atinja a qualidade pretendida, sem que ao menos se discuta ou defina publicamente os critérios do que seria essa qualidade, que passa a ser uma ideia abstrata. (ESTEBAN, 1999)

Nesse aspecto, as ideologias fundamentadas na meritocracia e em um individualismo competitivo atuam de modo a corroborar uma nivelação, ao colocar nos indivíduos a responsabilidade pela sua condição, ao mesmo tempo em que estabelece que a existência de mecanismos, que visam à igualdade, se faz como um insulto ao esforço e à liberdade individual.

Percebe-se que a fundação de uma qualidade educacional dentro do mercado se dá na desigualdade e na seleção, em que “a qualidade daquilo que compramos depende da qualidade daqueles que nos acompanham nessa compra. Em outras palavras, quanto mais seletiva uma escola, mais ela se tornará desejável” (BALL, 2020, p.193)

A qualidade das escolas se torna uma mercadoria a ser buscada e comprada pelos pais dentro do mercado educacional, cuja melhoria seria possível a partir da criação de mecanismos que insiram os sistemas escolares dentro dessa lógica, via competição, e onde a própria dinâmica do livre mercado faria a seleção daquelas instituições que possuem um nível de qualidade suficiente para continuar existindo, levando as demais a serem fechadas. Nesse sentido, Ravitch (2011, p. 125) traz que

[...] quando a escola “fracassada” é fechada e então reaberta com um novo nome, um novo tema e novos estudantes... Em vez de “não deixar nenhuma criança para trás”, a estratégia faz um truque de desaparecer com os estudantes de baixa performance, fazendo-os mudarem ou dispersando-os, fingindo que eles não existem

Os sentidos das avaliações externas dependem da forma como os resultados serão usados e sinalizam para a concepção presente nas avaliações. No contexto atual, de acentuação da lógica neoliberal na educação, o fim último do foco nos resultados é a promoção de uma competição intra e entre escolas, o que faz com que se acentuem processos de exclusão e de seleção. O foco apenas no desempenho dos alunos faz com que se ignore as trajetórias e as vivências dos sujeitos construídas em diversos espaços educativos, que extrapolam o interior das escolas.

As avaliações externas, nesse contexto,

[...] pretendiam cumprir duas funções básicas complementares: continuar a ser um dispositivo de controle central por parte do Estado, relativamente ao que se ensinava (e como se ensinava) nas escolas públicas, e, simultaneamente, promover pressões competitivas entre os estabelecimentos de ensino públicos (ou entre estabelecimentos públicos e privados), induzindo, dessa forma, um efeito de concorrência e hierarquização através da publicitação e divulgação dos resultados escolares dos estudantes (rankings), os quais deveriam, supostamente, apoiar a livre escolha educacional por parte dos pais, transformados, entretanto, em clientes ou consumidores da educação escolar. (AFONSO, 2007, p.14)

A avaliação, nesse escopo coloca os envolvidos como objetos de um processo externo a eles, e que não corresponde à realidade e às experiências vividas por eles no contexto escolar. Nesse sentido, “há homogeneidade nos instrumentos de avaliação e busca-se homogeneidade nos resultados, pois somente assim é possível criar hierarquias que permitam a classificação e a seleção, indícios das possibilidades de inclusão ou de exclusão.” (ESTEBAN, 1999, p.68).

Em 2005, o Saeb foi reestruturado por meio da Portaria Ministerial nº 931 e passa a ser composto “por um processo avaliativo de modalidade censitária e por outro de

natureza amostral” (SILVA, 2010, p.368), sendo essas a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) ou Prova Brasil.

A Aneb ateve-se à avaliação amostral das escolas públicas e privadas com foco na análise e no diagnóstico na gestão das redes de ensino, sendo aplicado a cada dois anos aos alunos dos 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio.

Já a Prova Brasil configurou-se como uma avaliação censitária bienal dos 5º e 9º anos do ensino fundamental da rede pública, possibilitando gerar resultados por escola. Segundo a Matriz da Anresc/Prova Brasil (BRASIL, 2011, p.8), “por ser universal, a Prova Brasil expande o alcance dos resultados oferecidos pela Aneb. Fornece médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação para cada um dos municípios e para as escolas participantes.”

Nesse mesmo ano, o Movimento Todos pela educação, composto por membros da sociedade civil e com uma forte marca do setor empresarial, dá início as suas primeiras iniciativas com a proposta de promover uma educação básica de qualidade. Em 2007, o governo federal assimila as demandas desse grupo e cria o Compromisso Todos Pela Educação¹⁰.

O novo formato do Saeb possibilitou que o INEP obtivesse a média de desempenhos dos alunos nos exames e, em conjunto com os dados obtidos pelo Censo escolar de fluxo escolar, criasse em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que se constitui como um indicador da qualidade educacional das redes de ensino no país, construindo-se uma escala com notas de 0 a 10 e, conseqüentemente, uma meta a ser alcançada pelos sistemas. As metas firmadas pelo Ideb com o objetivo final de as redes alcançarem 6 pontos até 2022 vão ao encontro da média correspondente ao estipulado pelo sistema educacional dos países desenvolvidos.

Esse modelo possui dois objetivos centrais: “a) detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa *performance* em termos de rendimento e proficiência; b) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino” (INEP, 2007, p. 1).

Na perspectiva governamental, a implementação de indicadores, pautados no desempenho dos estudantes, como forma de avaliar a qualidade, possui uma perspectiva

¹⁰ O Compromisso Todos Pela Educação é um plano de metas do governo federal, instituído no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, pautadas em resultados de avaliação da qualidade e de rendimento dos estudantes, que vinculou o repasse de recursos e assistência técnica as metas e diretrizes estabelecidos pelo plano.

gerencialista de educação, que se ancora no controle e na responsabilização (*accountability*) das escolas e das redes de ensino. Tal medida possibilita um ranqueamento das instituições escolares, podendo promover uma concorrência entre essas instituições, fazendo com que o foco de todo o processo educativo seja a obtenção de resultados adequados às metas estabelecidas.

Werle (2011, p.787) traz que,

O Ideb, não apenas situa o nível alcançado pela escola e pela respectiva rede de ensino, mas, no contexto do PDE e do Compromisso Todos Pela Educação, possibilita o exercício de prospecção de metas a serem alcançadas em direção à melhoria da qualidade de ensino, tendo em vista um nível considerado mínimo a ser atingido em 2021.

O Saeb, então, passa a articular-se com o Ideb, com o foco pautado nos resultados obtidos, e propondo avaliar a qualidade da educação oferecida pelas redes e pelas escolas no país, bem como as metas a serem atingidas. Assim, o Saeb

[...] tem como objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira. Além disso, gera dados e indicadores que subsidiam a elaboração e o monitoramento das políticas educacionais do País. Os resultados também são usados para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que considera o desempenho dos alunos no Saeb e os dados de fluxo escolar do Censo Escolar, fornecendo indícios sobre a qualidade do ensino ofertado. (BRASIL, 2021, p.3)

Nesse mesmo ano, foi lançado o Plano Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Lei nº 6.094, e em conjunto a esse, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que abarcou uma série de programas, pautados na melhoria da qualidade da educação em todos os níveis de ensino. O Plano de Metas estabelece que

a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). (BRASIL, 2007)

Percebe-se que a concepção de qualidade presente nesse Plano está atrelada à ideia da obtenção de bons resultados em testes padronizados, o que exclui da análise e da compreensão de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, da implementação de

políticas que vislumbrem auxiliar as redes de ensino, todo o processo educativo e o contexto socioeconômico na qual as escolas e os seus sujeitos estão inseridos. Assim,

[...] as avaliações externas, além da associação mecânica entre desempenho em provas e trabalho docente, desprezando frequentemente as condições das quais emergem esses resultados, confundem-se com um modelo de gerenciamento de recursos humanos, retirando-lhes todo o potencial pedagógico. (ALAVARSE, 2013, p.20)

Dessa forma, a compreensão de qualidade é determinada a partir de uma ideia de conformação das redes a um padrão estabelecido e determinado verticalmente, dentro de uma lógica excludente. Não busca estabelecer vínculos com a comunidade na qual as escolas estão inseridas, sendo metas pensadas para as escolas e não com as escolas, o que as retira do lugar de agentes de transformação.

A qualidade pretendida pelo governo diz respeito “à medição de habilidades desgarradas da qualidade de vida, presa na lógica do custo/benefício” (FREITAS, 2002, p.302). Essa medição é entendida como controle sobre a escola e a gestão nos moldes empresariais, desconsiderando que a escola faz parte de uma comunidade, com histórias e realidades específicas, conseqüentemente não se pode pretender uma qualidade escolar sem pensar na qualidade de vida da população que ali está.

Um desdobramento significativo do Plano Metas foi o Plano de Ações Articuladas (PAR), que se faz como ações a serem efetivadas com o apoio financeiro e/ou técnico do Ministério da Educação, e que visa à execução das metas do Compromisso e das suas diretrizes. Assim, o PAR

[...] vincula todas as transferências voluntárias e assistência técnica do MEC aos municípios, estados e Distrito Federal à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e ao Plano de Ações Articuladas. O PAR dentro de uma proposta de gestão estratégica e transparência de ações (está disponível para consulta pública na internet) envolve na forma de uma autoavaliação dos sistemas o preenchimento de fichas diretamente num sistema informatizado gerenciado pelo MEC. (WERLE, 2011, p.788)

Em 2013, foi incorporado ao Saeb a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a partir da divulgação da Portaria nº 482, que estava conjecturada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Esse avaliou o grau de alfabetização e letramento dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, sendo aplicados àqueles matriculados no 3º ano do ensino fundamental da rede pública. No ano de 2015, o Saeb passa a ter plataformas devolutivas pedagógicas, que explana como os itens dos testes aferem os

conhecimentos adquiridos pelos estudantes, e visa possibilitar uma aproximação entre a avaliação externa e o contexto no qual as escolas estão inseridas.

Uma outra transformação importante do Saeb foi a avaliação ter se tornado censitária para o 3º ano do ensino médio das escolas públicas, com possibilidade de adesão pela rede privada em 2017. Dessa forma, passa-se a ter resultados por escolas também nesse nível de ensino e, conseqüentemente, dados do Ideb e metas a serem alcançadas.

Em 2019, o exame passa por uma reestruturação para se vincular diretamente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e todas as subdivisões antes existentes (ANA, Aneb e Anresc) são incorporadas e passam a ser identificadas como Saeb, e a avaliação começa a abranger todos os níveis de ensino, indo desde a educação infantil até o ensino médio.

Para isso, o Saeb utiliza duas ferramentas avaliativas, que, segundo sua Cartilha de 2021, são

- a) Testes cognitivos, a serem aplicados aos alunos dos respectivos anos avaliados. Contemplam as áreas do conhecimento Língua Portuguesa (LP) e Matemática (MT). Em 2021, uma amostra de estudantes do 9º ano do ensino fundamental também fará provas de Ciências da Natureza (CN) e Ciências Humanas (CH).
- b) Questionários (Impressos e Eletrônicos), a serem aplicados aos Alunos, Professores, Diretores e Secretários Municipais de Educação. Coletam informações sobre fatores socioeconômicos e de contexto que podem auxiliar a compreender o desempenho nos testes. (BRASIL, 2021, p.6)

No que concerne às séries e aos alunos aos quais são aplicados o exame, segundo a Portaria nº 250, de 5 de julho de 2021, participam da avaliação as instituições localizadas nas zonas urbanas e rurais, e que tenham pelo menos dez estudantes matriculados em cada uma das etapas a serem avaliadas. O exame é aplicado aos 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio em caráter censitário, e ao 2º do ensino fundamental, caráter amostral da rede pública, e para todos esses anos nas escolas privadas de forma amostral. Uma especificidade em relação ao 9º ano é que é avaliado em língua portuguesa e matemática (censitário), e em ciências da natureza e ciências humanas (amostral).

Também participaram dessa edição do Saeb escolas que possuíam turmas de creche ou pré-escola na educação infantil, em que a avaliação foi feita mediante a aplicação de questionários eletrônicos para diretores e professores, completando-se o ciclo de implementação da avaliação em todas as etapas da educação básica.

Bonamino (1999, p.126) afirma que

[...] a modificação ao longo dos ciclos nos objetivos do SAEB, que se deslocaram da criação de uma cultura de avaliação no âmbito dos órgãos gestores das redes de ensino para a prioridade em monitorar as políticas e a qualidade da educação. Essa modificação guarda estreita relação com alterações na estrutura organizacional e operacional do SAEB, transitando de uma operação mais descentralizada e com participação relativamente intensa das secretarias estaduais de educação para um esquema mais centralizado e baseado na terceirização de uma série de atribuições operacionais.

Como consequência, o Saeb sofreu diversos processos de reestruturação ao longo dos seus ciclos de aplicação, passando a abranger todos os níveis de ensino e passando a utilizar as modalidades amostral e censitária para a obtenção de dados sobre o desempenho dos alunos e das redes de ensino, o que pode ser observado no quadro síntese a seguir.

Quadro 2: A evolução histórica do SAEB

Ano de aplicação	Público alvo	Abrangência	Áreas avaliadas
1990	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental	Escolas públicas (amostral)	Língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação
1993	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental	Escolas públicas (amostral)	Língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação
1995 *Nova metodologia de construção do teste e análise de resultados: a Teoria de Resposta ao Item (TRI)	4ª, 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio	Escolas públicas e particulares (amostral)	Língua portuguesa e matemática
1997 * Os itens passam a ser elaborados a partir de matriz de referência própria.	4ª, 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio	Escolas públicas e particulares (amostral)	Língua portuguesa, matemática, ciências naturais (física, química e biologia)
1999	4ª, 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio	Escolas públicas e particulares (amostral)	Língua portuguesa, matemática, ciências naturais (física, química e biologia) e ciências humanas (história e geografia)
2001	4ª, 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio	Escolas públicas e particulares (amostral)	Língua portuguesa e matemática

2003	4ª, 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio	Escolas públicas e particulares (amostral)	Língua portuguesa e matemática
2005 * O sistema passa a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc)	4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas (censitária) Escolas particulares (amostral)	Língua portuguesa e matemática
	3ª série do Ensino Médio	Escolas públicas e particulares (amostral)	Língua portuguesa e matemática
2007 *Criação do IDEB	4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas (censitária) Escolas particulares (amostral)	Língua portuguesa e matemática
	3ª série do Ensino Médio	Escolas públicas e particulares (amostral)	Língua portuguesa e matemática
2009	4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas (censitária) Escolas particulares (amostral)	Língua portuguesa e matemática
	3ª série do Ensino Médio	Escolas públicas e particulares (amostral)	Língua portuguesa e matemática
2011	5º e 9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas (censitária) Escolas particulares (amostral)	Língua portuguesa e matemática
	3ª série do Ensino Médio	Escolas públicas e particulares (amostral)	Língua portuguesa e matemática
2013 * A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) passa a compor o Saeb	3º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas (censitária)	Leitura, escrita e matemática
	5º e 9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas (censitária) Escolas privadas (amostral)	Língua portuguesa e matemática
	9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas (amostral)	Ciências humanas e ciências da natureza (sem resultados divulgados)
	3ª e 4ª série do Ensino Médio	Escolas públicas e privadas (amostral)	Língua portuguesa e matemática
2014	3º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas (censitária)	Leitura, escrita e matemática
2015 * É criada a Plataforma de	5º e 9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas (censitária) Escolas privadas (amostral)	Língua portuguesa e matemática

Devolutivas Pedagógicas	3ª e 4ª série do Ensino Médio	Escolas públicas e privadas (amostral)	Língua portuguesa e matemática
2016 * Terceira edição da ANA. A partir de então, a avaliação foi descontinuada.	3º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas (censitária)	Leitura, escrita e matemática
2017	5º e 9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas (censitária) Escolas privadas (amostral)	Língua portuguesa e matemática
	3ª e 4ª série do Ensino Médio	Escolas públicas (censitária) Escolas privadas (amostral + adesão)	Língua portuguesa e matemática
2019 * Início do alinhamento à BNCC	Creche e pré-escola da educação infantil	Escolas públicas (amostral) – estudo-piloto	
	2º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas e privadas (amostral)	Língua portuguesa e matemática
	5º e 9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas (censitária) Escolas privadas (amostral)	Língua portuguesa e matemática
	9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas e privadas (amostral)	Ciências da natureza e ciências humanas
	3ª e 4ª série do Ensino Médio	Escolas públicas (censitária) Escolas privadas (amostral)	Língua portuguesa e matemática
2021 * A avaliação da educação infantil é implementada.	Creche e pré-escola da educação infantil	Escolas públicas (amostral) – estudo-piloto	
	2º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas e privadas (amostral)	Língua portuguesa e matemática
	5º e 9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas (censitária) Escolas privadas (amostral)	Língua portuguesa e matemática
	9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas e privadas (amostral)	Ciências da natureza e ciências humanas
	3ª e 4ª série do Ensino Médio	Escolas públicas (censitária) Escolas privadas (amostral)	Língua portuguesa e matemática

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados disponibilizados pelo Inep (2022)

Percebe-se que, durante o percurso histórico de construção do Saeb, houve uma ampliação dos anos escolares avaliados, e, atualmente, abarca todas as etapas da educação básica, o que sinaliza para um aumento da importância dada às avaliações externas no

contexto das políticas públicas, em uma perspectiva de viabilizar uma amplificação do controle sobre os processos educativos.

Mediante esse contexto, a concepção de avaliação implementada pelas políticas públicas em um movimento vertical e hierarquizado é um reflexo dos fundamentos sociais, políticos e econômicos, marcados pelos ideais neoliberais e por sua expressão cultural mais ampla. Assim,

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

Percebe-se que não são considerados os contextos econômicos e sociais das escolas, o que faz com que esses sejam determinações à parte da vida escolar, e que nada dizem sobre as vivências das instituições e da comunidade na qual está inserida. Se compara realidades diferentes a partir de um mesmo crivo, que não contempla as especificidades de cada uma, promovendo uma naturalização das desigualdades estruturais e uma culpabilização das instituições e dos sujeitos.

Sordi e Ludke (2007, p.14), afirmam que

[...] isto interfere no imaginário social, que associa a avaliação a práticas repetidas de exames externos, que gestam medidas, que viram notas que se transformam em signos que de distribuem em mapas que permitem comparar, selecionar e eventualmente, excluir pessoas/instituições

Dito isso, para quem é essa qualidade apregoada nas avaliações externas? Como podemos pensar em uma educação de qualidade quando essa nem sempre se compromete com a aprendizagem dos alunos, quando o seu fundamento é a competitividade e quando a seleção está intrínseca aos seus processos?

Quando pensamos na cultura avaliativa estabelecida pelas avaliações externas, que tendem a atribuir a eficácia ou não da escola ao trabalho dos professores, responsabilizando-os e desconsiderando o contexto social que influencia na sua produção, assim entendemos a resistência de vários profissionais, explicando o medo e ao mesmo tempo a aversão que se têm dos processos avaliativos oficiais dentro da escola. Nesse aspecto, Sordi (2009, p.37) traz, em relação a essa repulsa, que

o risco é que, ao nos protegermos desse processo oficial e, portanto, mais visível, desconsideremos que exista uma face da avaliação que intencionalmente se esconde. E que continua agindo e jogando papel decisivo sobre nossa vida, interferindo em nossa sorte, nosso destino de sucesso e/ou de fracasso pessoal e institucional.

Assim, transpondo a lógica da avaliação externa, vinculada aos princípios organizativos da sociedade, a avaliação da aprendizagem também se constitui com funções e práticas específicas que exprimem e cumprem uma visão de mundo, ligados os objetivos do sistema capitalista, sendo que, de acordo com Sordi (2002, p.110),

o micro espaço da sala de aula sofre influências marcantes das decisões que invadem o espaço institucional, e esse, por sua vez, não está imune ao que acontece no espaço macro político, nas leis que regem o sistema educacional e que o colocam a serviço da lógica neoliberal.

Assim, a atribuição de notas pelo professor assume o mesmo caráter seletivo e excludente preconizado pelas avaliações externas ao estabelecer, como produto final da relação educativa, o valor obtido pelos estudantes nas provas, que passa a definir o lugar que esse estudante possui dentro da sala e nas relações que ali são estabelecidas.

Tal concepção escolar promove uma exclusão daqueles que não se adaptam, que são negligenciados pelo sistema, permanecendo a sua margem. Esses processos constituem a autoimagem dos alunos e possibilitam uma conformação para a exclusão fora dos limites da escola e a sua responsabilização pelo fracasso escolar, promovendo, assim, a manutenção das desigualdades.

Freitas (2010, p.93) afirma que

é esse modelo voltado para a submissão e a ocultação da realidade da vida social que torna imperativo a existência da avaliação na forma atual como a conhecemos em nossa escola. Ela surge como uma forma de tomar o lugar do trabalho socialmente útil, o qual poderia ser uma “avaliação natural” feita pelo contato do estudante com a vida. Nossa avaliação, entretanto, substitui esse processo por uma avaliação formal, escolar, sujeita a regras impessoais

A avaliação se faz como um mecanismo de controle, de subordinação e de motivação dos estudantes, que legitima essa norma e que se faz como uma substituição aos mecanismos naturais de identificação da aprendizagem, que foram separados e deixados de fora da escola. Portanto, novas formas de avaliação passam por uma transformação do atual modelo escolar, bem como de seus objetivos educacionais.

Os instrumentos avaliativos atuam em diferentes planos e com diferentes componentes, fundamentais para serem compreendidos em sua totalidade para que se possa vislumbrar outras possibilidades de se construir um processo avaliativo integrado à vida. Assim, tem-se o aspecto instrucional, que identifica o domínio sobre os conteúdos e as competências; o do comportamento, que controla os alunos e define as relações de poder dentro da sala de aula; e o lado de valores e de atitudes, que incuti nos estudantes

princípios, expondo-o a reprimendas. Esses dois últimos aspectos são os que imprimem uma lógica de subordinação da avaliação.

No que concerne aos planos, tem-se o formal, que são os procedimentos técnicos; e o informal, que se fazem como os juízos de valor, baseados em (pré)conceitos criados pelos professores, e que terminam por influenciar na própria avaliação formal (FREITAS, 2004). As avaliações informais são as representações que o professor faz sobre os estudantes, e que como tal afeta na forma como entende e lida com esses estudantes. Isso vai definindo, ao longo da trajetória acadêmica, o destino escolar dos alunos, que se constrói no próprio investimento e crença (ou não) de que o professor tem nesses.

É importante entendermos, nesse contexto, que

[...] a forte presença da avaliação informal percorre sorrateiramente os corredores da escola e incide sobre os professores que tendem a se fechar para os processos formais de avaliação equivocadamente. Logo, a melhor solução não é fugir desses processos, mas penetrar em sua lógica intrínseca, não só para compreendê-la, mas principalmente para contestá-la e dar início à reconstrução de suas bases fundantes. (SANTOS, 2021, s/p)

Na avaliação informal, também se assentam formas de exclusão, baseadas nos julgamentos firmados sobre os alunos, em que se estabelecem diferentes formas de relação, norteadas as práticas pedagógicas dos professores que intensificam os processos excludentes, nos quais o aluno permanece no interior da escola, mas é segregado das vivências e das aprendizagens escolares, criando-se, assim, trajetórias escolares distintas, afetando profundamente a imagem que o aluno tem de si mesmo e, conseqüentemente, de sua autoestima.

Assim, pode-se concluir que

essa lógica reducionista e unidirecional (causa /efeito) acaba por ser interiorizada pelos docentes, alunos e famílias, explicando o fracasso escolar como algo circunscrito ao indivíduo e dependente de seus méritos pessoais, desconsiderando os determinantes extraescolares (SORDI, 2004, p.110)

A forma como as avaliações são concebidas e praticadas dentro das escolas pelos governos ou pelos professores, visando ao controle e à subordinação, embasado em um discurso meritocrático que responsabiliza os sujeitos pelo fracasso escolar, anula os processos sociais injustos e massacrantes que atuam sobre eles, fazendo com que se tenha uma naturalização, tanto das condições de vida dos sujeitos como do próprio fracasso escolar.

Nessa ótica, “o fracasso do aluno é pontualmente explicado como um problema dele exclusivamente ou de sua família, eximindo-se o sistema de qualquer responsabilidade (SORDI, 2002, p.110)”. Muitas vezes, os estudantes estão presentes nas escolas, mas permanecem segregados da totalidade dos processos educativos e formativos que esses espaços podem promover. Em uma aparente democratização, garante-se o direito ao acesso, mas transfere para o aluno a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso escolar.

Assim, percebe-se que há uma concepção que imprime nas avaliações, seja como políticas ou dentro das salas de aula, uma significação social, que cria uma cultura avaliativa que ancora práticas pedagógicas e públicas, que contêm princípios educativos específicos, em que “a chamada avaliação da qualidade da educação tem significado, sobretudo, uma estratégia para levar a cabo uma certa (re)meritocratização e elitização do sistema educativo, com o conseqüente aumento da seletividade social.” (AFONSO, 2007, p.18)

Entendemos que os processos avaliativos podem ser realizados dentro de uma outra perspectiva para que seja apropriada por todos em um movimento coletivo de tomada de decisões e de busca por um ensino e aprendizagem significativos, em que devem

apoiar-se no desenvolvimento do processo coletivo de ação-reflexão-ação, inserir atores que tradicionalmente ocupam o papel de objetos, e não de sujeitos da avaliação externa, reconhecendo a importância deles como interlocutores da gestão educacional, sustentar transformações até mesmo nas relações de poder e subordinação existentes (ALAVARSE, 2013, p.28)

Diante da relação intrínseca entre avaliação e qualidade, nos perguntamos: qual qualidade de educação é pretendida quando os próprios processos a ela vinculados promovem seleção e exclusão de grande parte dos estudantes? Qualidade para quais sujeitos? Há uma única possibilidade de pensarmos em uma melhora para a educação do país?

Para tais questões, Sordi (2009, p.11) nos traz que “a saída é aprender a avaliar de um modo que nos faça sentido e assim desestabilizar a cultura avaliativa que nos desconforta pela proposição de uma outra alternativa.”, uma que mobilize os sujeitos em torno de um projeto coletivo, e que tome a escola como referência em um processo de negociação balizada pelas vivências e pelas realidades escolares concretas.

2.4 Em um contexto de reforma empresarial, outra qualidade é possível na educação?

A reforma empresarial da educação, quando atrela o processo educativo ao desempenho dos alunos nos exames de avaliação externa, transforma a rotina da sala de aula, instituindo-se mecanismos concorrenciais nas relações entre professores e estudantes, atribuindo a eles a responsabilidade pelo fracasso ou pelo sucesso.

Entendemos ser importante a compreensão de que esse processo se faz dentro de uma concepção de educação e da formação com a qual ela está comprometida, mas que não é a única possível. Assim, é necessário que os docentes sejam munidos de saberes e tenham clareza sobre o processo educativo que buscam para que lutem para que suas vozes e dos alunos sejam ouvidas nos processos de produção da qualidade da escola, buscando se auto-organizarem para construir uma rede explicativa sobre a realidade, como também estratégias que promovam a construção coletiva dos caminhos a serem percorridos pela comunidade escolar.

Segundo Dourado e Oliveira (2009, p.202),

[...] é fundamental ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. A educação, portanto, é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade.

Assim, a discussão sobre o que se entende por qualidade remete ao estabelecimento do conceito de educação aqui vislumbrado e sua finalidade. Apoiamo-nos na definição de Dourado e Oliveira (2009, p.203), na qual a educação é um

[...] espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos. Tal concepção vislumbra as possibilidades e os limites interpostos a essa prática e sua relação de subordinação aos macroprocessos sociais e políticos delineados pelas formas de sociabilidade vigentes.

A qualidade educacional tornou-se uma meta partilhada e mobilizadora dos sujeitos e, diante da multiplicidade de significações que giram em torno do seu conceito, ela pode reunir em torno de si diversos atores sociais, que possuem interesses distintos, marcados pela classe social, pelos valores e pelas concepções, mas que passam a ser expressos pela ideia de qualidade.

Nesse aspecto, Sordi (2017, p.83) traz que “a luta pela qualidade social da escola pública exige avanço nas políticas de avaliação de larga escala e a construção de uma matriz avaliativa regida pela multidimensionalidade do fenômeno educacional”, sendo que se faz dentro de uma outra perspectiva, como uma alternativa propositiva ao atual modelo regulatório.

A autora continua sua análise, afirmando que o campo da avaliação educacional é um campo em disputa, no qual

[...] visões antagônicas de qualidade surgem e fazem circular suas lógicas e seus princípios e demandam formatos avaliativos que se revelem aderentes aos compromissos que a adoção desses referenciais de qualidade suscitam nos atores implicados. Sem esclarecer os sentidos da qualidade que subjaz aos modelos de avaliação que se disponibilizam, tenderemos a participar de processos desconhecendo suas pretensões e repercussões no âmbito da educação pública. (SORDI, 2017, p.85)

Assim, a resposta para a questão “o que é uma educação de qualidade?” possui diversas possibilidades, que se relacionam com a concepção de educação, de qual formação estamos falando e das vivências e dos valores que os sujeitos possuem. Por isso, os discursos que embasam o conceito de qualidade na educação estão intrinsecamente ligados a expectativas que os indivíduos possuem em relação ao ensino e que podem ter inúmeras significações.

Concordamos com Oliveira e Araújo (2005), ao dizerem que a palavra qualidade é polissêmica, podendo abarcar diferentes significados, e como tal permite a construção de falsos consensos por possibilitar interpretações distintas, segundo as questões valorativas dos indivíduos. Tal compreensão é fundamental no processo de resistência à qualidade pretendida por meio das avaliações externas por entendermos que é inerente à ideologia neoliberal, presente nesses exames, a tentativa de naturalização e de neutralidade dos conceitos elaborados, fazendo com que o que seja apresentado se faça como a única forma possível.

Nesse sentido, Bauer (2017) afirma que, diante da consciência da polissemia do conceito qualidade, faz-se necessário situá-la historicamente, visto que é fruto de circunstâncias históricas, culturais e de classe dos sujeitos, e que, portanto, altera-se mediante as transformações territoriais e históricas das sociedades, frutos das necessidades e das demandas dos agrupamentos sociais.

Ao pensarmos na qualidade de algo, elencamos atributos que esse deve possuir, e que o coloca em um patamar acima de uma outra possibilidade de existência. Flach (2012,

p.6) afirma que é essa questão relacional que infere a concepção de qualidade do discurso sobre ela, e com isso

[...] a concepção de qualidade defendida pelos indivíduos, portanto, é a expressão de um posicionamento político e ideológico constituído historicamente, pois incorpora expectativas diversificadas ao longo do tempo, não podendo ser utilizada de maneira neutra, como se não tivesse fins determinados e comprometidos com certa compreensão de mundo, de homem, de sociedade.

A discussão sobre a qualidade educacional se relaciona com a função social da escola e com a formação com a qual essa deve se comprometer, dentro de um tempo historicamente marcado. A escola, como uma organização social complexa, é construída por diversos atores, que nem sempre são considerados e ouvidos quando são pensadas fórmulas, projetos e políticas que agem diretamente sobre o seu fazer e que postulam a busca por essa qualidade.

Assim, o fenômeno da qualidade é abrangente e abarca múltiplas dimensões, que não podem ser reduzidas a aspectos apenas quantitativos, simplesmente porque não se limitam apenas a eles, por isso entendemos que devemos considerar um conjunto de qualidades e de aspectos que sinalizam para o que se constitui como uma escola boa, e que podem atuar como referências para as instituições e as políticas públicas.

Para tal, nos embasamos em Dourado (2007, p.10), quando o autor elenca alguns elementos que são importantes na construção dessa definição.

A estrutura e as características da escola, em especial quanto aos projetos desenvolvidos; o ambiente educativo e/ou clima organizacional; o tipo e as condições de gestão; a gestão da prática pedagógica; os espaços coletivos de decisão; o projeto político pedagógico da escola; a participação e integração da comunidade escolar; a visão de qualidade dos agentes escolares; a avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado; a formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; a dimensão do acesso, permanência e sucesso na escola – entre outros. Todos esses aspectos impactam positiva ou negativamente a qualidade da aprendizagem na escola.

Segundo Freire (1996), a luta por uma educação de qualidade e pelos direitos dos professores e dos alunos é uma tarefa intrínseca à prática pedagógica ética, que deve ser enxergada como uma forma de respeito a si e ao outro, ao não se permitir que o ensino permaneça renegado e assim buscando melhorias efetivas. O entendimento da realidade enquanto mutável e do ser como sujeito de sua história possibilita conscientização, luta e engajamento em questões sociais, por isso a prática educativa se faz como um ato político.

A proposição de processos alternativos de avaliação parte do exercício e do diálogo entre os sujeitos da escola e a comunidade, cujos resultados são imbricados ao contexto que os produziu, possibilitando canais de comunicação entre pessoas diversas, mas que compartilham de um projeto de escola comum,

[...] desenvolvendo nos atores da escola (profissionais e não profissionais) as condições para pronunciar sua visão de qualidade da escola pública ao mesmo tempo que lhes reconhece a titularidade para estabelecer prioridades que geram demandas multicêntricas (para si, para o coletivo da escola e para o poder público) pelo entendimento de que a qualidade em educação envolve também o investimento concreto das condições objetivas que sustentam a organização do trabalho escolar. (SORDI, 2012, p.165)

Por isso, entendemos que uma política ancorada na autoavaliação, que não se limita à demonstração de resultados medidos na avaliação externa, pode possibilitar que as múltiplas vozes do coletivo escolar se encontrem e engajem na busca por significados comuns e na revisitação dos processos educativos para refletirem o lugar que ocupam, coletiva e individualmente, nos projetos a serem construídos.

Sordi (2012, p.166) afirma que esse processo

[...] requer um olhar ampliado sobre o que o coletivo escolar está fazendo dentro das condições objetivas existentes na escola e como vem construindo as estratégias tanto para o alcance de metas realisticamente propostas como para a superação dos limites encontrados.

As propostas atuais para educação, orquestradas pela avaliação externa, vêm privilegiando um controle verticalizado e hierárquico, partindo de fora das escolas, em que não consideram as vivências e a realidade da comunidade escolar. Nesse sentido, trazemos a ideia defendida por Freitas (2009) de que há outra possibilidade de relacionamento entre os sujeitos que vivem a escola e o poder público: a negociação, sendo que “negociar as condições e os patamares de qualidade para que a escola seja continuamente melhorada com a ação destacada daqueles que a fazem em seu dia a dia, em direção ao padrão de qualidade esperado pelo poder público e pela sociedade.” (FREITAS, 2009, p.6).

O ato de negociar implica uma abertura ao diálogo e à escuta, assegurando que cada participante tenha o direito de se expressar, e que suas considerações sejam balizadas no desenrolar dos processos a serem demandados, o que exige desses participantes responsabilidade com o coletivo e com o projeto que venha ser construído.

Nesse sentido, Sordi (2012, p.55) afirma que

[...] a negociação entre os atores envolvidos no processo de qualificação da escola pública é condição basilar para construir um pacto capaz de unir protagonismos, ações e recursos na direção do Bem Comum, qual seja, garantir aprendizagens significativas aos estudantes. O pacto torna visíveis os “produtos” desejados pelo coletivo escolar que são entendidos como fruto de processos sólidos entre esses atores sociais que se comprometem com os direitos de todos os estudantes.

O movimento parte dos sujeitos que dão vida e fazem a escola, em um processo coletivo, que os coloca como autores dos caminhos a serem percorridos e do que se espera dessa caminhada, em um processo de compartilhamento das responsabilidades e de comprometimento com a trajetória e com a aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, a

[...] responsabilidade não só é da escola, naquilo que lhe é devido, mas também é relativa ao que a escola necessita dispor para garantir a exequibilidade do seu projeto. Daí o sentido de um "pacto" com múltiplos atores: da escola para com seus estudantes; da escola consigo mesma; da escola com os gestores do sistema escolar; e dos gestores do sistema para com a escola (FREITAS, 2005, p. 922).

É compreender a escola a partir dela mesma, das suas forças e de suas contradições, e que envolve interesses e concepções diversas, de pessoas que assumem a sua condição de agentes no processo de construção do seu saber-fazer, cuja melhora origina de dentro das próprias redes construídas pelos sujeitos. Assim,

[...] para mudar radicalmente uma instituição tão complexa e singular quanto a escola, é preciso que as pessoas admitam a pertinência desse projeto e que decidam participar com responsabilidade e compromisso social. É preciso que essas se percebam com alguma governabilidade sobre a realidade da escola e que possam conceber a mudança desde dentro, para construir a feição da escola que querem mostrar de dentro para fora. (SORDI, 2009, p.4)

A educação é uma forma de intervir no mundo, e dessa forma deve estar vinculada às vivências dos estudantes de modo a permitir uma compreensão da realidade. Essa parceria entre os sujeitos, na busca por um saber transformador, desnatura as estruturas sociais, possibilitando sua modificação (FREIRE, 2014).

A modificação de forma duradoura do metabolismo societal passa necessariamente pela mudança nas formas de internalização dos sujeitos, que foram sendo historicamente construídas e que são dominantes, já que “uma mudança radical no modo de internalização agora opressivo, que sustenta a concepção dominante do mundo, o domínio do capital pode ser e será quebrado” (MÉSZÁROS, 2010, p.53).

Nesse contexto, a educação, ao se constituir como uma parte importante da internalização das determinações do sistema, sinaliza para as funções que os indivíduos

devem desempenhar dentro de uma sociedade capitalista. Mas, é válido ressaltar que tal mecanismo possui limites e encontra resistências dentro do espaço escolar.

Acreditamos que a qualidade das escolas, bem como a compreensão de educação, precisa estar vinculada à compreensão do contexto de cada instituição, estando intrinsecamente conectada às condições de vida da comunidade, o que torna necessário o estabelecimento de diálogo e de construção de saberes e de formas de se fazer e organizar a escola a partir dela mesma, dando voz aos sujeitos para que eles possam participar dos processos de decisão.

Seguindo essa lógica, concordamos com Dourado (2007, p.19) quando o autor afirma que

a qualidade do ambiente escolar e das instalações também concorre para a definição de condições de oferta de ensino de qualidade. Ambientes planejados, acolhedores, humanizadores e integrados às necessidades da comunidade escolar têm sido destacados pelos agentes escolares e pela comunidade como valores agregados importantes

Assim, a construção de uma escola com qualidade passa pela garantia de que essa tenha condições materiais para desenvolver um trabalho educativo, bem como proporcionar vivências e experiências significativas para os sujeitos, estando articulada às dimensões culturais, às expectativas e aos desejos da comunidade na qual está inserida.

Nesse sentido, faz-se necessária a articulação das dimensões extra e intra escolares na apreensão da qualidade educacional, que, ao serem compreendidas “de maneira articulada, dizem respeito às múltiplas determinações e às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas” (DOURADO, 2007, p.24)

Isso implica posicionamentos novos e conscientes sobre a realidade, buscando construir espaços de questionamento, de ressignificações e de partilhas, fazendo “da educação escolar um programa deliberado de resistência, de consciência e de formação de humanidade” (FRANCO, 2021, p.739)

Essa compreensão de qualidade se faz intrínseca à radicalização da democracia e do fortalecimento da escola pública, como a única forma de obtermos uma educação verdadeiramente democrática, entendida como um direito social e que não pode ser submetida à lógica do mercado, ao mesmo tempo em que essa deve comprometer-se com um projeto educativo popular, com práticas pedagógicas que possibilitem o descortinamento da realidade e a emancipação dos sujeitos.

Segundo Frigotto (2010, p.34),

[...] a luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do mono domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos modernos homens de negócio e organismos que os representam.

A capacidade de agir, de escolher e de refletir se mostra ao homem como uma condição de seres de possibilidades, que o constituem como um ser ético, que forma e é formado na educação, movido por uma curiosidade questionadora, que promove a construção de uma consciência crítica (FREIRE, 2014). Na prática pensada criticamente, é fundamental que o professor possibilite que o aluno assuma a si mesmo como um ser plural, composto por vários movimentos que o constituem único, assumindo a sua identidade cultural e valorizando-a, bem como suas experiências vividas informalmente na comunidade em que ele está inserido.

Dito isso, é fundamental entendermos qual concepção norteia e fundamenta nossa prática, o que priorizamos em nossa aula e como compreendemos a vivência do conhecimento e a forma como abraçamos (ou não) os movimentos que emergem no cotidiano escolar, e o próprio coletivo da escola é reflexo do posicionamento e da visão de mundo que possuímos.

Quando pensamos em nossa prática, precisamos ter clareza do nosso propósito, das concepções que fundamentam nossas escolhas e ações, das teorias e conceitos que dão o aporte para agir do modo como agimos e, conseqüentemente, a favor de quem e do que trabalhamos, e assim nos posicionamos política e eticamente. Com isso, “o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a nossa capacidade de intervir no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 2014, p.30), e, no respeito aos educandos, o educador deve buscar a valorização dos conhecimentos e da cultura dos alunos e das condições em que esses se constituem.

É fundamental entendermos qual concepção norteia e fundamenta nossa prática, o que priorizamos em nossa aula e como compreendemos como se dá a vivência do conhecimento e a forma como abraçamos (ou não) os movimentos que emergem no cotidiano escolar, e o próprio coletivo da escola é um reflexo do posicionamento e da visão de mundo que possuímos.

Mas, como podemos ter uma prática formativa, que não se adeque às exigências de subordinação e de padronização dos tempos, dos espaços, dos conteúdos e dos

sujeitos? Como resistir à despersonalização das práticas educativas? Tentando compreender melhor esse processo, Franco (2021, p.739) diz que

[...] resistir ao ensino de um lado só, resistir ao ensino como doutrinação tecnológica, resistir às práticas que colocam todos em competição com todos e ousar buscar práticas de solidariedade, de partilha de conhecimento; de forma que as perspectivas interculturais e inclusivas possam ser incorporadas, transformando-se em políticas, culturas e práticas assumidas/vivenciadas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

É importante entendermos que essa resistência, que vai contra os princípios de subordinação dos indivíduos, próprios da sociedade capitalista, está imbricada à construção de uma nova forma de pensarmos e de organizamos a escola, a partir do estabelecimento de novos objetivos educacionais para alterar toda a dinâmica escolar e possibilitar um outro projeto educativo, comprometido com a emancipação dos sujeitos, com a classe trabalhadora e com seus filhos.

Nesse aspecto, Freitas (2010, p.96) traz que “essas novas funções podem ser formuladas colocando-nos na ótica das classes que desejam transformar a atual sociedade e que, por tanto, necessitam se auto-organizar para isso, conhecer a realidade e dominar o conteúdo das ciências”, e disso parte a necessidade de transformação das estruturas nas quais a educação é concebida, pois, se queremos formar seres históricos e conscientes sobre a realidade social, que lutem pelos direitos coletivos e construam novas formas de relações sociais e de produção, a formação escolar deve ser fora dos preceitos de subordinação atuais.

E como podemos começar a pensar nessa mudança da atual forma escolar? Novamente recorreremos a Freitas (2010) que discute que precisamos ir além do acesso ao conhecimento de forma crítica, fazendo com que a escola se conecte com a vida, pois é nela que estão as lutas e as resistências de sujeitos vivos e em constante transformação, que produz contestação e entendimento do lugar em que se inserem no mundo, descortinando a realidade que vivenciam a partir de conteúdos vivos, da cultura e das vivências da comunidade escolar. E assim, a organização dos estudantes e dos professores em coletivos se faz fundamental na criação e na construção de uma outra possibilidade de vida escolar, de outra lógica de qualidade/avaliação.

Para que os diversos sujeitos implicados no cotidiano escolar consigam, de fato, exercer o poder de suas vozes no cenário educacional e da avaliação, Sordi (2012, p.168) afirma que eles “precisam desenvolver suas capacidades de auto-organização, se

fortalecerem com vistas a um pacto de qualidade que os anime a estar presente e serem presença na vida escolar”.

O educar se faz como um constante movimento, vivido e sentido em todas as instâncias sociais, culturais e políticas da vida e na qual a escola é mais um local de formação humana, onde o espaço escolar é pensado como espaço de lutas, vinculado às comunidades, aos sindicatos e aos movimentos sociais.

Mariano (2019, p.178) afirma que “a educação precisa ser pensada/realizada desde conexões fundamentais na constituição histórica do ser humano: vida produtiva (trabalho na produção das condições materiais de existência), luta social, organização coletiva, cultura, história.”, entendida, assim, como um processo amplo de formação humana, que conecta a história à existência de cada indivíduo.

Entendemos essa concepção como uma possibilidade alternativa de se conceber o processo educativo, que vai na contramão de uma lógica de qualidade, defendida pela política da avaliação externa dentro do contexto da reforma empresarial. Por isso, defendemos um ensino libertador por entender que esse possibilita a construção por parte dos alunos de um conhecimento histórico, que estabelece vínculos com as vivências que eles têm na comunidade, que os coloca como sujeitos em movimento de suas próprias trajetórias, compreendendo essas vivências dentro de um contexto político e econômico, integrando-os ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, enraizando esses sujeitos, e fazendo deles seres situados e datados (FREIRE, 2014).

Dito isso, a mudança que se almeja na escola deve ser pensada pelo coletivo escolar e ter a assinatura do conjunto de seus autores, exprimindo as vulnerabilidades e as potencialidades da escola, pois é fundamental que esses se envolvam e assumam com responsabilidade e compromisso o projeto a ser construído, materializado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, que se faz como uma forma de resgatar a autonomia e de possibilitar a troca entre a sua comunidade.

Percebe-se, assim, que o PPP da escola é um importante instrumento coletivo de ação que, segundo Veiga (1998, p. 2), é intencional e político,

político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade de efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo.

Nesse sentido, o PPP estabelece pactos coletivos que exprimem os objetivos e as concepções da comunidade escolar, sinalizando os caminhos a serem percorridos para

que se alcancem as metas estabelecidas. Diante dessa composição, é fundamental o engajamento de todos os sujeitos em sua construção por possibilitar e legitimar os dizeres de seus autores sobre o cotidiano da instituição, “partindo da própria realidade da escola e levando em conta as potencialidades de sua comunidade ou bairro, indicando o tipo de formação que ela pode e deve oferecer aos estudantes” (BETINI; ALMEIDA; MALAVASI, 2012, p. 228)

Em um contexto de desmonte dos serviços públicos empreendido pelo projeto neoliberal de sociedade, se faz necessária a defesa desses princípios que passa pela defesa da escola pública como a única forma de obtermos uma educação verdadeiramente democrática, entendida como um direito social e que não pode ser submetida à lógica do mercado, pois a escola deve comprometer-se com um projeto educativo popular, com práticas pedagógicas que possibilitem o descortinamento da realidade e a emancipação dos sujeitos

Seguindo esses princípios, a responsabilidade participativa pode ser uma forma de pensarmos na instituição de mecanismos de contrarregulação, pautados no envolvimento dos diversos sujeitos sociais e no fortalecimento do coletivo escolar, que devem se apropriar do cotidiano e dos problemas que perpassam a escola. Em virtude disso, a escola “assenta-se numa visão de avaliação dialógica, fruto de um processo intersubjetivo rico e plural em que se buscam acordos consensuados de modo transparente e corajoso, negociando-se sentindo, tempos, estratégias e metas” (SORDI, 2017, p.93).

Esse movimento encontra na avaliação uma possibilidade de guiar os sujeitos, de assegurar que esses compreendam o processo no qual estão envolvidos e de impedir que esses se afastem dos referenciais, dos pressupostos e da formação com a qual se comprometeram. Para tanto, nos apoiamos na ideia da avaliação institucional participativa (AIP), defendida por Sordi (2009, p.27), que entende como

[...] um exercício de releitura a realidade escolar a partir de seus atores locais, apoiado em diversas evidências, parece-nos que a parada obrigatória e sistemática inerente ao processo avaliativo, possibilita que esses atores voltem a se reconhecer como coletivo e como coletivo se interroguem sobre o projeto que pretendem construir.

Nesse aspecto, é fundamental que os professores caminhem junto com os alunos, para que, em parceria, reflitam sobre a realidade e as formas como a escola e a sociedade se dão, sempre falando com eles, dentro de um real exercício democrático, e valorizando o que os estudantes têm a dizer sobre suas vivências e saberes. Esse processo de participação e de engajamento envolve um aprendizado de trabalhar coletivamente, de

modo a não reproduzir os mecanismos hierárquicos presentes na atual configuração escolar, reconhecendo e valorizando os diversos saberes dos sujeitos ali envolvidos na construção do projeto educativo.

Assim, as autoras Malavasi, Chaluh, Varani e Almeida (2012, p.252) afirmam que

[...] a avaliação institucional objetivaria que o coletivo da escola enxergasse seus problemas, dificuldades, contradições e, a partir da problematização dessas questões, definisse situações que permitissem avançar nas questões educativas e ainda demandar dos órgãos públicos dos diversos segmentos, dos quais as famílias/comunidade, têm grande importância.

Percebe-se que, nessa perspectiva de avaliação, a centralidade do processo é a comunidade escolar, que se insere na elaboração de estratégias, a fim de potencializar e estimular o agir dentro da escola, no sentido de superar suas fragilidades e aprimorar suas possibilidades, cabendo a ela produzir os “dados e formular pactos de qualidade negociada, visando ao avanço da escola, de forma integrada, sistemática e organizada, a partir das próprias referências que elege, numa leitura sempre atualizada do seu projeto pedagógico” (SORDI, 2009, p.20).

Diante da importância da participação no fortalecimento de uma outra concepção de avaliação e de qualidade, faz-se necessário explanar o que entendemos aqui por participação e sua imbricação com a democracia, essa última compreendida para além de um método de tomada de decisões, mas como uma forma de viver, que perpassa o cotidiano e as experiências dos indivíduos, atores de sua própria história e determinantes na construção da história coletiva.

Participação se faz com o envolvimento direto e ativo dos sujeitos na elaboração de um projeto de ação coletivo, visando intervir na realidade social, possibilitando um processo de aprendizado e de criação no próprio caminhar participativo. Segundo Flach (2012, p.18),

[...] essa construção deve superar o conflito das partes e alcançar um consenso, mas não o consenso entendido como aceitação da concepção defendida pela classe dominante, o qual impossibilita a elaboração de um projeto contra-hegemônico, mas o consenso baseado no diálogo, em que a voz mais fraca, mesmo que oriunda de uma ínfima minoria, é ouvida e considerada.

Percebe-se que a participação sinaliza para a tomada de consciência e da compreensão de que as posições ali assumidas pelos sujeitos influenciam as deliberações que irão seguir, por isso é importante considerar, de acordo com Pereira (2009, p.86), a intencionalidade dessa participação, na qual “podemos perceber que ela tanto pode ser

implantada com objetivos de liberação e igualdade quanto para a manutenção de uma situação de controle, quase sempre, de uma minoria sobre uma maioria.”

Verifica-se que não é um processo simples e fácil, até mesmo pelas próprias relações hierárquicas e de poder que atravessam o cotidiano escolar, e é justamente por esse fator, que o diálogo se faz como uma ferramenta fundamental no exercício participativo democrático, visto que é por meio desse exercício que os sujeitos negociam e buscam alcançar uma conciliação sobre as ideias debatidas, e elaborar um projeto que seja coerente com a concretude da escola e da sua comunidade.

O compartilhamento de poder e de responsabilidades, para além de função formativa que desempenha, possibilita a criação de um sentimento de pertencimento ao lugar em que se encontram, que passa a dizer sobre eles, sobre seus desejos e demandas, materializados na abertura ao diálogo e no acolhimento de suas experiências e de seus saberes, “produzindo consequências no projeto vivido, dentre elas a flexibilização na organização do cotidiano” (GARCIA, 2006, p.88)

A responsabilização compartilhada da qual falamos apenas encontra um significado real se as escolas construírem uma atmosfera que incite a participação e possibilite o sentimento de pertencer e o acolhimento dos sujeitos, criando um ambiente favorável a uma formação com projetos ancorados em uma qualidade social.

De acordo com Garcia (2006, p.69), “o caráter intrinsecamente democrático da educação manifesta-se nas relações constituídas entre educadores e educandos em todas as instâncias e atividades escolares, compondo um critério relevante para a indicação da qualidade do processo pedagógico”. A escola não é uma realidade estática e acabada, e o reconhecimento das possibilidades existentes dentro do contexto escolar pode ser o ponto inicial para a sua abertura aos sujeitos que fazem dela um espaço vivo e dinâmico.

Nesse sentido,

[...] parece-nos que a insistência na apresentação da escola como cenário estável e com uma única feição e função social, tem servido para a reprodução de sua lógica excludente além de contribuir para um certo socioconformismo, induzindo os professores à desistência precoce de seu protagonismo. (SORDI, 2009, p.23)

Essa compreensão extrapola o próprio conceito da escola, se ramificando na consciência do inacabamento dos próprios seres, tendo em vista que, onde há vida/existência, há o ser inacabado/inconcluso. O sujeito constrói sua presença no mundo ao socializar com outros sujeitos (FREIRE, 2014), compreendendo que também somos

seres condicionados, porém esse condicionamento não nos define e podemos ir além dele, tornando atores da nossa própria história e construindo juntos a história coletiva.

A apropriação da ideia de que somos seres inacabados permite que percebamos que o estar sendo é inerente a nossa condição e, como tal, é sempre passível de mudanças, como a nossa realidade. Assim, o reconhecer de que somos seres em construção nos dá a consciência de que podemos ir além do que está posto, que podemos transformar a realidade que nos circunda.

Aqui, concordamos com Sordi (2009) quando a autora traz a centralidade que a avaliação possui nesse contexto, que se entrelaça a todas as instâncias educativas e que como tal deve ser inserida dentro de uma perspectiva condizente com a autonomia e a concretude da escola. Assim, “a aprendizagem da avaliação constitui-se saber essencial para armá-los dos argumentos necessários para uma interlocução em alto nível com os dados da realidade escolar informados pela avaliação” (SORDI, 2009, p.24), ampliando as possibilidades de um uso mais ético e fundamentado dos processos avaliativos.

Nesse sentido, entendemos que

[...] a intenção dessas considerações sobre a formação do professor tem por objetivo contribuir para sua formação e evitar que a avaliação continue sendo o principal instrumento escolar de exclusão. Em um processo de formação de professores, o que se quer é que a avaliação seja concebida como um processo de emancipação, uma conquista política efetivada pela práxis humana, superando a dicotomia teoria/prática na busca do sucesso e da promoção dos participantes. (CAPPELLETTI, 2015, p.105-106)

Trata-se, portanto, de “envolver alunos e professores em coletivos responsáveis pela produção da vida escolar, propiciando o desenvolvimento da auto-organização como contraponto da subordinação” (FREITAS, 2005, p.137 *apud* PISTRAC, 1924), possibilitando que os conteúdos e as práticas significativas para a comunidade sejam vivenciados na escola.

Condizente com esse movimento, a avaliação também deve se situar vinculada às condições concretas das instituições, ancorada em um processo democrático, possibilitado pela AIP, conectada ao PPP da escola, que é “nesse sentido que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e de discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade” (VEIGA, 1998, p.2).

Nesse sentido, a avaliação institucional participativa restaura o protagonismo do coletivo escolar e é por meio dessa que os “atores pactuam o que entendem por qualidade

educacional, comprometendo a si e ao poder público pela avaliação do processo de melhoria da qualidade educacional coletivamente negociada” (BERTAGNA, 2017, p.32)

Nesse sentido, Freitas (2014, p.1107) afirma que

a avaliação da escola permanece, mas como uma propriedade da escola que, juntamente com os atores constitutivos desse (pais, gestores, professores e alunos), organiza-se para refletir sobre seu projeto político pedagógico de forma a negociar demandas em duas direções: ao poder público naquilo que a ele corresponde; e a si mesma, naqueles compromissos locais com a melhoria da qualidade da formação da juventude.

Esse processo relacional e bilateral, na forma de um compromisso assumido pelos atores escolares, que se comprometem com a formação dos estudantes ao mesmo tempo em que exigem do poder público as condições para tal, isso é o que Freitas (2005, p. 140 *apud* BONDIOLI, 2004), denomina de “qualidade negociada”, em que

a qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede para a infância e sobre como deveria ou poderia ser.

A multiplicidade de expectativas dos sujeitos, envolvidos com o projeto de escola a ser desenvolvido, é representado no pacto negociado de qualidade, que convoca os vários olhares sobre a qualidade pretendida, a se colocarem em constante abertura ao diálogo, em uma ação coletiva em prol de garantir aprendizagens e vivências significativas aos alunos e à comunidade escolar.

Nesse aspecto, Sordi (2012, p.56) afirma que “o pacto de qualidade está ligado umbilicalmente ao projeto pedagógico da escola que define o que a comunidade da escola ambiciona em termos de qualidade educacional. Essa vontade coletiva exige ações estratégicas de planejamento e de avaliação.” Esse movimento possibilita que os sujeitos escolares recuperem o protagonismo e a força para o diálogo com as demais instâncias sociais interessadas na educação.

Os movimentos produzidos pela AIP permitem, nesse sentido, a participação de todos os segmentos educativos no processo de repensar o saber-fazer da escola, sob a luz do PPP, possibilitando à instituição ter um espaço avaliativo que abarque as

potencialidades das trocas e das construções coletivas, viabilizando mudanças nas relações e na escola. (MALAVASI; CHALUH; VARANI; ALMEIDA, 2012)

Essa forma de compreender a avaliação e a qualidade educacional possibilita a transposição de uma concepção que visa a uma responsabilização das escolas para uma ideia de participação e de engajamento da comunidade local no caminho a ser trilhado pela escola, trazendo a concretude material e resgatando a autonomia e o protagonismo dos sujeitos, nas quais a avaliação e a qualidade se ancoram nas vivências das instituições, entendendo que “quanto mais a avaliação se desterritorializa da escola mais se afasta do viés formativo e iluminador de novos caminhos que expressam sua finalidade e mais se comporta como tecnologia e poder” (SORDI, 2017, p.99)

A compreensão da qualidade educacional passa pela igual compreensão das condições materiais de existência da sua comunidade, fatores esses que, mesmo estando fora dos muros escolares, afetam a dinâmica ali construída e trazem as contradições e as desigualdades, inerentes ao modelo capitalista de sociedade, para dentro das salas de aula.

Como pensar em uma qualidade da escola se as condições de vida da sua comunidade são precárias? O movimento de resgate da autonomia e da conscientização sobre o nosso papel na transformação social começa pela escola, mas deve buscar alcançar todo o seu entorno.

O espaço escolar deve ser pensando como espaço de lutas, vinculado às comunidades, aos sindicatos e aos movimentos sociais, onde se aprende “a existência diária, material das classes exploradas” (HILL, 2003, p. 44), vivenciando o trabalho com essas comunidades.

Nesse sentido, entendemos que a qualidade pretendida e pela qual devemos lutar é a qualidade social, que segundo Flach (2012, p.9 *apud* BELLONI, 2003) é

[...] a qualidade social como direito de cidadania está intimamente ligada à política de inclusão social, que supõe um compromisso sério com a participação de todos os cidadãos na construção de uma sociedade justa e igualitária. A inclusão social possibilita, nessa perspectiva, a formação de indivíduos com vistas à emancipação humana e social.

A qualidade educacional se constitui como um fenômeno que entrelaça diversas dimensões sociais e escolares, não podendo ser captado ou medido apenas por meio do desempenho pontual dos estudantes em testes padronizados e verticais. Essa qualidade abarca elementos intra e extra escolares, envolvendo uma heterogeneidade de sujeitos,

com dinâmicas, expectativas e concepções próprias, e que atuam sobre o cotidiano pedagógico.

Dourado e Oliveira (2009, p. 211) apontam que

o reconhecimento de que a qualidade da escola para todos, entendida como qualidade social, implica garantir a promoção e atualização histórico-cultural, em termos de formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social.

Uma escola que se propõe a construir e se pautar nessa ideia de qualidade deve se atentar aos fatores culturais e socioeconômicos do contexto no qual ela está inserida, visto que não é o local único de formação dos sujeitos. O ato educativo se dá em espaços marcados pela pluralidade e pelos problemas sociais, que atravessam todas as instâncias da sociedade e, conseqüentemente, a escola.

Há também uma apropriação da escola pela comunidade, em propostas e projetos são elaborados a partir da realidade concreta da instituição. Entendemos que esse movimento partilha da ideia de Caldart (2000) sobre o movimento de ocupar a escola, empreendido pelo MST, tanto no sentido de resistência e luta quanto na formação de sujeitos comprometidos com esses princípios de luta por uma educação popular. Ao ocupar a escola, ela passa a pertencer aos sujeitos e dizer sobre eles, sobre suas histórias, lutas e saberes, se conectando com a vida e com suas dinâmicas e contradições.

Acreditamos que podemos nos inspirar nas experiências educativas do MST, que “têm como objetivo a formação de lutadores(as), construtores(as) de uma nova sociedade, o que exige mudança da forma e do conteúdo da escola, bem como do papel dos(as) educadores(as)” (MARIANO, 2019, p.175). A pedagogia preconizada e construída pelo Movimento se faz em uma perspectiva pedagógica da e em resistência, feita na organização das famílias pertencentes ao MST na luta pela reforma agrária.

Mariano (2019) define essa pedagogia da resistência como um conjunto de processos e planos não hegemônicos, construídos no bojo dos movimentos populares e sindicais, como forma de embate às proposições neoliberais e conservadoras. A educação dentro dessa perspectiva é entendida como um processo de formação da pessoa humana, em seu sentido mais amplo, que vai além de saberes científicos, trazendo também uma formação social, política, cultural e intelectual dos sujeitos, vinculada às experiências da vida e dos movimentos sociais, estando ancorada em uma visão de mundo e de sociedade com um dado projeto político.

Nesse sentido, o ensinar parte do princípio de possibilitar que os sujeitos tenham os instrumentos para que resistam aos processos de desenraizamento que a sociedade capitalista promove, inserindo-os nessa problemática, em um diálogo constante com o coletivo, pois “o próprio movimento social é educativo, forma novos valores, nova cultura, provoca processos em que desde a criança ao adulto novos seres humanos vão se constituindo.” (ARROYO, 1999, p.14)

Nesse sentido, percebemos a importância de a escola trazer a vida e as dinâmicas que a perpassam para dentro do seu espaço, visto que a vida educa os movimentos que ali se constroem, além de possibilitar que se vislumbre um projeto popular de escola e sociedade, que diga respeito às vivências dos homens, mulheres e crianças que fazem desse espaço um local vivo, e para que ali possam fortalecer suas raízes e esperar novas possibilidades.

Contudo, isso não significa que o papel dela na transmissão dos saberes historicamente acumulados pela humanidade também não seja fundamental, pois “as práticas culturais ou as experiências socialmente significativas para os estudantes são importantes fontes de motivação natural e significação, mas como ponto de partida e não como ponto de chegada” (FREITAS, 2005, p.137).

É inquestionável a necessidade de apropriação do conhecimento pela classe trabalhadora e por seus filhos, mas a luta para que isso ocorra de forma significativa e libertadora passa pela transformação da maneira como a escola e os seus saberes são pensados e estruturados, para que se possa, assim, romper com os processos de subordinação e de exclusão que ocorrem em seu interior e que ultrapassam também os seus muros. A escola não pode abrir mão ou flexibilizar a formação científica dos estudantes, por isso a questão é se essa formação visa à emancipação ou à subordinação.

Uma educação, que promova a desproblematização da realidade, nega a sua possibilidade de transformação, naturalizando os fatos e colocando o futuro como um dado estático e posto, pois “a desproblematização do futuro não importa em nome de quê, é uma violenta ruptura com a natureza humana social e historicamente constituindo-se” (FREIRE, 2014, p.71), além de possibilitar que se incuta nos sujeitos o pensamento de que o êxito ou não depende apenas dele mesmo, e que a exclusão da qual ela é vítima se resume ao fracasso pessoal, desconsiderando que tais situações estão intrinsicamente ligadas a um modelo econômico desigual e excludente, no qual se tem uma discrepância de oportunidades e de acesso.

Assim, quando propomos uma educação com qualidade social, estamos falando de uma escola “comprometida com a formação do estudante com vistas à emancipação humana e social; tem por objetivo a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia. (FLACH, 2012, p. 9 *apud* BELLONI, 2003)

Se desejamos formar sujeitos comprometidos com esses princípios, a escola precisa vivenciar a prática democrática, viabilizando a participação real da comunidade, interna e externa a ela, nos processos de discussão e de decisão sobre a educação, e a qualidade social da qual falamos vai além da própria instituição, buscando abranger todo o seu entorno em uma formação democrática, possibilitando que os interesses populares sejam fortalecidos e promovidos por meio da educação, pois a escola é uma construção coletiva.

Nessa concepção, a escola está vinculada e comprometida com os interesses coletivos dos sujeitos que a fazem e vivem o seu cotidiano, por isso se constitui em um movimento contrário a uma educação mercadológica, que se pauta na lógica do lucro e da acumulação irrestrita do capital, que se afirma dentro de uma ótica gerencialista e dos interesses do mercado, visando a uma padronização das práticas e à redução dos currículos, que subjazem às avaliações externas, e que vem de modo a naturalizar as propostas de responsabilização vertical, dentro de uma viés meritocrático, em que atua para legitimar a privatização da escola pública. (FREITAS, 2005)

Essa perspectiva mercadológica coloca o papel da educação vinculado a fornecer os saberes necessários, aumentando a competitividade brasileira no cenário mundial, buscando restringir a qualidade da escola pública a esse básico, de modo que viabilize o alinhamento do país às exigências do capitalismo internacional. Mas, para os quem esse básico é suficiente? Sordi (2012, p. 159) afirma que

[...] parece cada vez mais claro que a opção é eliminar o que não serve (o conteúdo supérfluo, a cultura inútil) quando o que está em jogo é a escola pública ocupada de forma massiva pelos segmentos socialmente vulneráveis. Para esses, um padrão de qualidade mais rasteiro é suficiente.

A qualidade da escola está diretamente vinculada a qual tipo de educação que desejamos e com qual perspectiva formativa nos comprometemos, já que é uma questão política, que implica elucidarmos qual a nossa concepção de mundo, ou seja, junto e a favor de quem nos colocamos ao construirmos nossa prática?

Nesse sentido, nos apoiamos novamente em Esteban (2014, p.472) quando a autora afirma que “faz-se necessária uma perspectiva plural de qualidade, em que o diálogo, a diferença, a alteridade e a solidariedade articulem práticas escolares e processos avaliativos coerentes com os contextos em que se concretizam”, para que essa qualidade produza um movimento de ressignificações das práticas e dos projetos educativos, imbricados com as condições de vida da comunidade.

A avaliação deve pautar-se em uma concepção de qualidade guiada pela negociação entre os diversos sujeitos, que aja como referência para a construção de um diagnóstico da situação escolar e para o estabelecimento de um pacto pela comunidade que seja ancorado nessa realidade.

Assim, a avaliação deve ser balizada por

[...] atores conhecedores do contexto local e comprometidos com o entorno social da escola, dispostos a interferir coletivamente no projeto pedagógico, parecem ser essenciais nessa empreitada historicamente importante que caracteriza a luta pela qualidade da escola pública mediada pelos dados gerados pela avaliação. (SORDI, 2012, p.163)

Uma avaliação formativa visa encorajar e empoderar os sujeitos sociais a compreenderem e intervirem no contexto escolar e no seu entorno, visando conscientizá-los sobre os compromissos coletivos e individuais que se propõem a assumir, e assim esse compromisso “norteia-se pelos princípios da qualidade social e exatamente por isso insiste na primazia do processo para gerar e explicar os resultados desejados” (SORDI, 2017, p.84)

Entendemos que a avaliação institucional participativa se faz como alternativa na busca por uma produção de sentidos pelos sujeitos pertencentes à comunidade escolar, visando compreender os processos educativos vividos por esses sujeitos e trazendo toda a pluralidade social para dentro da escola, possibilitando que esse coletivo construa os caminhos para uma qualidade educacional socialmente referenciada.

Sordi (2017, p.98) traz que a AIP se constitui como um espaço no qual “se fortalece a ação coletiva em favor de uma escola incluyente e socialmente mais justa, na qual o direito à permanência na escola seja sempre associada ao direito às aprendizagens amplas para todas as crianças”, se fazendo como uma alternativa de mobilização e de envolvimento da comunidade local em parceria com o governo na construção de uma escola democrática e de qualidade socialmente referenciada.

Diante do cenário atual de reforma, em que vivenciamos um ataque e desmonte da educação pública, buscamos uma outra possibilidade de vivenciar a educação, a fim

de defendermos uma escola que promova um conhecimento vivo, possibilitando uma formação humana na qual os sujeitos formam e são formados em sua relação com o outro, pautada na compreensão do homem como sujeito histórico e da luta social pela transformação das condições exploratórias e injustas inerentes à sociedade capitalista, e que se desdobra para um enfrentamento mais amplo, de reivindicação por direitos sociais, e no qual a educação assume um caráter fundamental de formação e de possibilidade de resistência.

As experiências e os saberes da comunidade escolar estão imbricados ao projeto de escola que se busca construir, promovendo um trabalho educativo entrelaçado à conscientização a respeito do contexto social no qual os sujeitos estão inseridos, buscando possibilitar uma reflexão a respeito da realidade social e dos problemas que dela emanam, em um movimento de ação coletiva, aberto às indagações, curiosidades e inquietações dos atores escolares.

A formação nesse contexto é um fazer-se humano, que constrói e é construído em um movimento de luta e de resistência, possibilitando que os sujeitos assumam a sua identidade cultural e valorizem-na, bem como as experiências vivenciadas na comunidade, construindo a sua presença no mundo na relação com outros sujeitos, que lhes confere um sentido de pertencimento na experiência da organização coletiva, e os inserem numa perspectiva comum de vida.

Essa compreensão de formação passa, necessariamente, por pensarmos outras formas de organizar a escola, de conceber nossa prática e as relações ali construídas, superando o viés verticalizado e meritocrático que emana das políticas públicas neoliberais, e se conectando com os saberes e com as vivências das classes populares, recuperando o protagonismo da comunidade escolar e construindo um projeto político pedagógico ancorado no compromisso com esses sujeitos, que lutam e vivem a escola.

Assim, a avaliação institucional participativa pode constituir-se como uma estratégia produtora de sentidos, que viabilize o engajamento e a atuação dos atores locais nos caminhos a serem trilhados pela escola, na busca por uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Vislumbrarmos uma outra possibilidade de avaliação e de compreensão da qualidade da escola pública se faz fundamental diante dos movimentos conservadores e de ataque aos serviços públicos que vivenciamos atualmente, principalmente quando pensamos no Estado de Minas Gerais, nos quais as avaliações externas elaboradas pelo

Estado foram ganhando uma centralidade na agenda política desde o seu surgimento, no bojo da reforma educacional iniciada na década de 1990.

3. O SIMAVE COMO INDUTOR DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO MINEIRA

É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender. Avaliar, então é também buscar informações sobre o aluno (sua vida, sua comunidade, sua família, seus sonhos...) é conhecer o sujeito e seu jeito de aprender.
- Paulo Freire

As avaliações externas, dentro do contexto da reforma empresarial, atuam como uma forma de mensurar e qualificar o nível de ensino ofertado pelas escolas, em um movimento de regulação dos processos educativos e da gestão, no qual o foco está nos resultados obtidos pelos alunos esses exames, fazendo com que esses se tornem o objetivo final de todo o movimento educacional.

Esse processo de centralidade das avaliações no cenário político nacional se desdobrou na implementação de políticas similares pelos Estados da federação, exercendo influência na forma como foram concebidos e organizados. Assim, os estados elaboraram seus sistemas de avaliações, baseados na definição da política de avaliação nacional, em relação direta com os princípios contidos no Saeb.

A implementação do SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública – em Minas Gerais seguiu essa lógica e se deu em um movimento de convergência com a política nacional de implementação das avaliações externas, compartilhando da mesma concepção de regulação presente no Saeb, na qual são os resultados comparados a partir das metas estabelecidas pelo governo mineiro, que indicam o quão eficiente é o sistema de ensino e o nível de qualidade que as escolas possuem.

Nesse sentido, a qualidade é entendida a partir da conformação das escolas a um modelo pré-estabelecido e dos resultados obtidos pelos estudantes nessas avaliações, pautando-se no controle das instituições, desconsiderando os múltiplos contextos nos quais as escolas estão inseridas, com comunidades que possuem histórias, anseios e vivências singulares.

O Simave, criado na gestão do governador Itamar Franco, por meio da Resolução nº 14 de 03 de fevereiro de 2000, foi elaborado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação¹¹ (Caed). Souza (2016, p. 69) traz que o

[...] propósito anunciado é o de fomentar mudanças em busca de uma Educação de qualidade que inicialmente contou com o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB, e, ao longo dos anos, foram incorporados o Programa de Avaliação da Aprendizagem – PAAE em 2005 e o Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA em 2006.

Esse sistema de avaliação passou por diversas mudanças estruturais, no que concerne às disciplinas avaliadas e à metodologia de elaboração e de análise das provas, passando a fazer parte dos projetos estruturadores do estado a partir do ano de 2009, na gestão Aécio Neves, dentro da política de Acordo de Resultados.

Em 2016, no governo Fernando Pimentel, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – Simave sofreu uma alteração em seu nome com a introdução do termo equidade, passando a se chamar Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, mantendo a mesma sigla.

Atualmente, na gestão do governador Romeu Zema, vivemos um acirramento do projeto neoliberal, que visa, em uma instância, à redução do papel e do poder do estado, entendendo que “o livre mercado é condição sem a qual não há oportunidades iguais. As trocas devem ser feitas de maneira espontânea e a concorrência é vital para o aumento da qualidade” (LOHBAUER, 2018, p.25).

A educação vem sendo conduzida dentro dos princípios da reforma empresarial, já discutidos anteriormente, e que visa potencializar uma lógica competitiva nas escolas, possuindo um foco nos resultados obtidos nas avaliações externas, que passam a ser vinculados à vontade das instituições e dos alunos, em uma perspectiva meritocrática, que atribui o peso e a responsabilidade pela situação educacional aos indivíduos.

A compreensão desse processo é fundamental para entendermos e situarmos a cidade de Uberlândia, localizado no interior de Minas Gerais, que possui uma posição geográfica e político-econômica estratégica dentro do estado. Nesse sentido, faz-se importante ressaltar que a formação e a delimitação espacial do estado se fez dentro dos

¹¹ O Caed é vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora, oriundo da expansão do Laboratório de Avaliação e Medidas Educacionais (LAME). Essa instituição reúne profissionais de múltiplas instituições, que pesquisam as avaliações e as políticas públicas educacionais. Esse órgão, “mantém a parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e presta assessoria na elaboração e no desenvolvimento de dois programas de avaliação do rendimento escolar dos alunos da rede pública de educação, sendo responsável pelo PROEB e pelo PROALFA.” (SILVA, 2011, p.18)

moldes da acumulação e da expansão do capital, o que viabilizou o desenvolvimento econômico de algumas áreas, dentre elas, Uberlândia, e marginalizou e excluiu outras.

O crescimento da cidade foi guiado pela hegemonia política das elites locais e pela criação de vazios urbanos, frutos da intensa especulação imobiliária, que resultou em processos de segregação e de exclusão social, marginalizando a classe trabalhadora para áreas periféricas, que contavam com poucos serviços públicos.

Entendemos a especulação imobiliária como um

processo em que o proprietário fundiário deixa uma área em pousio, esperando que ela seja valorizada, a partir do provimento de infraestruturas básicas, que, inicialmente, são destinadas aos bairros mais distantes, mas que, futuramente, irão beneficiar os loteamentos que serão construídos no seu entorno, visto que essas benfeitorias irão valorizar sobremaneira a área que ficará vazia, à espera dessa infraestrutura. (MOURA, 2009, p.24)

O atual prefeito, Odelmo Leão, que está no seu quarto mandato, segue uma política alinhada ao que vem ocorrendo no Estado de Minas Gerais na educação, buscando o estabelecimento de “parcerias” com o setor privado para a condução das escolas da rede municipal de ensino, por meio das Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Por isso, entendemos que

a utilização de Organizações Sociais como parceiras preferenciais do Estado, com a justificativa de implantação de um novo modelo de gestão do setor público, baseado nas ideias de racionalização, descentralização, eficiência e controle social, faz parte da construção de um discurso que representa o setor público como ineficiente, enquanto que exalta o setor privado – e as entidades da Sociedade Civil, qualificadas como OS em última análise são percebidas do mesmo modo – como modelo de eficiência. (MEIRA, 2009, p.104)

Entendemos que seja fundamental a análise do contexto político mineiro que possibilitou a construção do referido exame, bem como o percurso histórico desse exame, desde sua criação até os dias atuais, para podermos compreender, na realidade vivenciada por uma escola pública, situada na periferia da cidade de Uberlândia, o que o princípio da qualidade, induzido pelo Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública - SIMAVE tem produzido na organização de trabalho da escola.

Assim, essa seção se propõe a compreender a lógica presente no Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública – SIMAVE, evidenciando o processo de constituição histórica desse sistema; discutir se ele se apresenta como um indutor de qualidade educacional; entender o lugar que ocupa na gestão do governo Romeu Zema;

e por fim analisar os desdobramentos desse contexto político na cidade de Uberlândia, e em específico, na escola estudada.

3.1. A busca pela qualidade educacional no Estado de Minas Gerais: o SIMAVE em foco

A reforma educacional do Estado de Minas Gerais se faz dentro do contexto de reformas estruturais no Brasil da década de 1990, que tem em seu bojo a articulação da classe empresarial e a influência dos organismos internacionais. Nesse cenário, o Simave “insere-se no contexto das reformas implementadas pelo Governo brasileiro a partir do início da década de 1990, condicionadas por acordos efetivados na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia.” (SILVA, 2007, p. 241)

Esse processo teve início na segunda gestão do governador Hélio Garcia (1991 - 1994), cujo secretário de educação era Walfrido Mares Guia Neto, e permaneceu no governo de Eduardo Azeredo (1995 – 1998), como vice-governador.

A avaliação externa das escolas se tornou parte central das políticas educacionais desde a Constituição Mineira de 1989, entendendo que essa asseguraria a qualidade da educação. Dessa forma, em 1992, foi implementado o Programa de Avaliação Educacional da Escola Pública de Minas Gerais, segundo Resolução nº 6.908, de 18 de janeiro de 1992. Nesse mesmo ano, foram realizadas duas experiências avaliativas, em que “participaram todas as escolas da rede estadual cujas crianças já tivessem completado o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA)” (CARVALHO, 2011, p.109).

Esse período de reformas é categorizado por Marques (2001) como tempos de qualidade total da educação, com características marcadamente gerenciais e princípios empresariais, que visam ajustar a escola aos moldes de uma empresa, e que tem, em seu cerne, os preceitos neoliberais para a educação.

Visando compreender a concepção que subjaz a esse processo em Minas, acreditamos que é importante entender o que caracteriza, especificamente, essa proposta de uma escola de qualidade total. Gentili (2015, p.144) afirma que essa

[...] caracteriza-se por seu sentido microinstitucional. A ideia que atravessa esse projeto é que, com uma série de estratégias e tipo participativo que traduzem no cotidiano escolar a “filosofia da qualidade”, a instituição educacional muda e suas práticas dominantes se transformam.

Em virtude disso, transfere-se para a escola e a seus atores a responsabilidade pela obtenção dessa qualidade, atribuindo a uma espécie de boa vontade individual o fazer

com que a educação seja de qualidade, instituindo-se grupos responsáveis por promover essas mudanças e instalar as condições institucionais necessárias para tal, em que a sociedade, a política e o conflito apenas atuariam para enfraquecer esse movimento, valendo-se, assim, da livre ação desses sujeitos na promoção da qualidade.

Segundo Gentili (2015, p.147),

essa experiência constitui o intento mais sistemático para transformar a escola em uma instituição produtiva a imagem e semelhança das empresas. Daí que nela se façam referência aos alunos sempre em sua condição de “clientes-alunos” e que se transponha – sem matizes – a semântica dos negócios à dos processos pedagógicos. A política e as variantes sociais desaparecem.

Esse processo reformista contou com o financiamento e a parceria do Banco Mundial, visando promover mudanças na administração do sistema e a requalificação dos professores. A participação dessa organização e de outras agências e empresas na implementação da reforma fizeram dessa parceria a prescrição de um novo pacto a ser realizado por todos os envolvidos, interessados na educação, em busca da melhoria na qualidade educacional.

O Relatório de Avaliação do Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais, elaborado em 1994 pelo Banco Mundial, evidencia a perspectiva que perpassa essas organizações no diagnóstico da situação educacional, onde

em Minas Gerais, como no Brasil, as ineficiências setoriais resultam das políticas e práticas mutuamente reforçadas, que falham ao enfrentar o centro do problema de baixa produtividade escolar. A baixa produtividade da educação pública brasileira é resultante não só da pobreza do processo de ensino-aprendizagem, mas também da inadequação das práticas e políticas setoriais. [...] a maioria dos fatores está relacionada à pobreza da instrução que resulta de cinco problemas inter-relacionados, a saber: (a) provisão insuficiente de insumos instrucionais básicos, tais como quantidades inadequadas de livros e horas de aula; (b) professores sem treinamento adequado aos quais faltam competência e incentivos para promover melhorias no seu desempenho nas salas de aula; (c) uso inadequado de práticas pedagógicas rígidas; (d) ausência de instrumentos e políticas administrativas custo-efetivas; e (e) gestão e direção indevidamente complexas. Esses problemas setoriais, todos situados dentro do escopo de ação das políticas públicas, são criados pela inadequação dos gastos em educação primária. (BANCO MUNDIAL, 1994, 11)

Percebe-se que a compreensão da educação e da sua suposta crise gira em torno da questão da produtividade dos sistemas de ensino, e que podem ser solucionados a partir da implementação de uma gestão eficiente, que entrelace as políticas e as práticas escolares dentro de uma perspectiva tecnicista do ensino, e por isso “a avaliação

empreendida pelos órgãos governamentais tem se revestido de conotações gerencialistas, fiscalizadoras e controladoras.” (SILVA, 2007, p. 245)

Dentro dessa compreensão tecnicista da educação, que perpassou esse período no governo de Minas, o ensino centrou esforços para ser eficiente, visando possibilitar o desenvolvimento econômico do estado. Para obter essa meta, de acordo com Rocha (2003, p.583),

[...] em 1992, o governo adota o Programa de Qualidade Total em Educação, com financiamento do Banco Mundial e supervisão da Fundação Christiano Ottoni de Belo Horizonte. Esse sistema de administração propõe, entre outros aspectos, a autonomia dos trabalhadores na realização de suas funções; a despadronização do produto final, visando atender da melhor forma possível os clientes; e a substituição do chefe pelo líder, propiciando uma relação mais orgânica entre chefia e comandados.

Percebe-se que a própria linguagem utilizada remete a uma terminologia empresarial, que exprime o movimento tecnicista que assolou a educação mineira na década de 1990, e que tem em seu cerne um ideário despolitizante e mercadológico, que perpassa o modelo administrativo educacional.

Nesse sentido, entende-se a importância atribuída dentro desse movimento à formação dos professores na intenção de construir uma nova cultura educacional, pautada na “autonomia da escola, fortalecimento da direção da escola através da liderança da diretora e dos Colegiados, capacitação e carreira para os profissionais, avaliação do ensino e integração com os municípios” (FLORESTA, s.d, p.10 *apud* MINAS GERAIS, 1991)

Diante disto, a secretaria de educação buscou alterar a forma como os professores compreendiam o seu trabalho educativo, visando desenvolver nesses, por meio dos programas de formação continuada, as habilidades e inculcar as concepções que possibilitassem a produção dos resultados almejados, e que se integrasse a essa nova visão de educação do governo mineiro.

Nesse sentido, o então secretário de educação, Mares Guias Neto (1993, p.207) afirma que

[...] pesquisa recente indicou que a nossa escola não se sente responsável pelo fracasso de seus alunos. Reconhecemos que o professor não pode ser culpado por essa situação. Trata-se de um vício de nossa cultura que antecede os professores que estão hoje nas salas de aula. Mas somente os professores poderão reverter esse quadro. Por isto, embora não culpado, cabe a eles a responsabilidade de trabalhar pela solução desse problema.

Percebe-se, assim, que havia no discurso do governo a intenção de atribuir, principalmente, aos professores a responsabilidade não só com a educação, mas também com a resolução dos problemas a ela atribuídos, como se coubesse apenas a esses a função de promover uma qualificação da escola, e fosse deles também a culpa pela não qualidade da educação.

A reforma apoiava-se nos princípios de descentralização, de gestão para qualidade e de autonomia, instituindo-se um duplo movimento que, ao mesmo tempo em que transferiu para as escolas novas responsabilidades dentro dessa perspectiva de liberdade, manteve-se na Secretaria competências estratégicas na condução do sistema e do ensino. Assim, apesar de um deslocamento de poder para a direção e para o colegiado escolar, foram instituídos mecanismos de comando e de regulamentações, como os testes escolares unificados, que possibilitaram a manutenção de uma estrutura de referência e de controle.

Floresta (s.d, p.11) afirma que essa autonomia foi concedida e, ao mesmo tempo, controlada por meio da eleição dos diretores e da criação dos colegiados escolares,

[...] nada mais seriam do que uma nova estratégia de direção do estado e uma forma de alcançar-se o suposto consenso social apregoado, mas que se relacionou a determinadas exigências de maior padronização das práticas, incorporando pressupostos de um novo princípio educativo, mediador das mudanças desejadas. Foram estabelecidos parâmetros de qualidade do ensino referenciados numa denominação de satisfação das necessidades básicas educacionais.

Apesar de um discurso que busca evidenciar e trazer a escola para o debate, ao viabilizar os colegiados e lhe atribuir autonomia, o que perpassa todo o movimento de reforma é um viés instrumental e de controle, que, em última instância, pretendeu tecnificar a gestão da educação no estado. Segundo Marques (2001, p.212),

[...] nos tempos de qualidade total das fases político-administrativas de Hélio Garcia e Eduardo Azeredo, há a presença de uma contradição, isto é, uma incoerência interna entre um discurso que inclui, de um lado, conceitos como democracia, participação, autonomia, crítica e reflexividade e, de outro, práticas gerenciais e formativas centralizadas, autoritárias, tecnicistas e racionalistas.

Esse aspecto pode ser melhor compreendido quando contrastamos as estratégias presentes nos programas de avaliação da escola pública e de desempenho como, por exemplo, a afirmação de Mares Guia Neto (1993, p.7) de que “é chegado o momento de passarmos a respeitar a inteligência e a experiência dos pais, dos alunos e dos profissionais da educação, em especial dos diretores de escola, e motivá-los a assumir

papéis de liderança nesse movimento em favor do ensino público.” Nesse sentido, delega aos sujeitos a responsabilidade pela educação, ao mesmo tempo, em que se institui mecanismos de controle e de cobrança por resultados

Criou-se internamente um elevado grau de normas e de estratégias, materializados em guias e manuais entregues às escolas, que possibilitaram assegurar o disciplinamento das diversas instâncias e relações estabelecidos no sistema de ensino, e com isso subordinar essas instituições ao propósito da Secretaria Estadual de educação, em que

[...] as estratégias da equipe de Mares Guia, todo o discurso elaborado e materializado nos programas, nas novas formas de reorganização do trabalho na escola, na reorganização do quadro de pessoal nas unidades escolares, nos processos democráticos de escolha de Diretores Escolares, embora tivessem como vetor a autonomia e a descentralização, estariam intrinsecamente relacionadas às estratégias ligadas ao aparato jurídico pela proposição de leis e pelo controle do seu cumprimento pelas escolas, uma forma de cultura da legalidade. (FONSECA, 2006, p.14)

Outro aspecto relevante para a compreensão dessa reforma diz respeito ao papel que as instituições privadas desempenharam, não apenas no financiamento, mas também no desenvolvimento de regulamentações e das avaliações dos programas desenvolvidos pela Secretaria, estabelecendo padrões e metas a serem alcançados, e com a contratação de consultores externos para conduzir e reorganizar o campo educacional, como pode ser percebido no documento apresentado pelo Banco Mundial (1998, p.5), no qual

[...] reafirma-se o reconhecimento, além da valorização, da iniciativa do governo estadual em avaliar, utilizando-se de agentes externos, pelo menos parte de suas ações da área educacional. A receptividade dos grupos contatados, a boa vontade em contar suas opiniões, sem medo ou pesar de expressar inclusive posturas desfavoráveis, indicam que a avaliação é desejável e desejada.

Percebe-se que houve uma imbricação do setor privado na reforma do sistema de educação público mineiro, o que possibilitou que esse último passasse a ser regido pelos mesmos ditames, valores e concepções do mercado, seguindo os padrões próprios do capital, já discutidos anteriormente, e pelo qual, devido ao atrelamento gerado pelos financiamentos concedidos, teve sua autonomia fortemente comprometida, no sentido de buscar orientar-se por uma educação como direito coletivo e as escolas como espaço de formação humana e cidadã.

Nesse documento, também percebemos a centralidade que a avaliação assume dentro desse contexto das reformas, se fazendo como uma forma de identificar e de

controlar os processos, os sujeitos e os caminhos que a educação deve trilhar, e podemos entender qual a concepção avaliativa que norteia esse movimento e também o governo de Minas, que se pauta na verificação e no cerceamento da escola, por meio dos testes.

A lógica que guiou as reformas e a busca por essa qualificação das escolas, segundo Marques (2001, p.202), tendeu

[...] a se reproduzir continuamente por meio de três momentos que, articulados, constituem os elementos de continuidade da reforma: o diagnóstico de uma crise educacional associada a problemas sociais; a identificação dos desafios de superação da crise e a proposição de práticas de reformas pedagógicas, institucionais, administrativas e profissionais, expressa, instituídas ou mitificadas em pessoas, governos, partidos e ideologias.

A conjectura educacional divulgada para poder justificar a implementação da reforma justificou-se nos problemas relacionais à educação mineira e expressos na baixa produtividade do sistema e na burocratização da administração, buscando-se como solução para tal situação promover uma nova organização da escola, da gestão escolar e do trabalho docente.

Assim, o foco era promover uma mudança no gerenciamento do sistema estadual mineiro e na formação dos professores. Nesse aspecto, o Banco Mundial desempenhou um papel chave, ao discutir as bases para o financiamento do projeto para a educação do estado, o Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais – Proqualidade, que se tornou referência para o desenvolvimento de ações e de planos em prol da qualificação das escolas.

Esse projeto foi instituído pelo Decreto nº 35.423, de 3 de março de 1994, se consolidou na Gerência da Qualidade Total da Educação no Estado de Minas Gerais, que

[...] vislumbrava maior eficiência, eficácia e produtividade da escola pública, a fim de solucionar os problemas dos altos índices de evasão e da repetência escolar, da dificuldade no atendimento da população, em um discurso de autonomia, para resolver os problemas de gestão do sistema educacional (FONSECA, 2006, p.86 *apud* SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1994).

O Proqualidade foi elaborado em consonância com as orientações dos organismos internacionais e seus objetivos para a educação, que se pautavam na redução das taxas de evasão e de repetência, no treinamento dos profissionais, na aquisição de materiais, no desenvolvimento do currículo e em dar as condições para o exercício da autonomia pelas escolas, o que, conseqüentemente, geraria a melhoria na qualidade educacional. (FONSECA, 2006)

Durante o governo de Eduardo Azeredo (1994 – 1998), houve um aprofundamento das reformas neoliberais – um desdobramento importante do referido projeto foi o Programa de Gerência da Qualidade Total no Sistema Estadual de Educação de Minas Gerais (GQT), que possuía uma perspectiva gerencialista e instrumental de educação, tendo na competição, dentro dos moldes empresariais, a forma de se promover uma melhoria no ensino ofertado pelas escolas da rede. Segundo Antunes (2015, p.120),

[...] visava ao estabelecimento de parcerias entre escolas e empresas, com o objetivo de implantar nas escolas os mesmos modelos de gerenciamento das empresas, com a finalidade de melhorar a produtividade, que, no caso da escola, significava a diminuição dos índices de reprovação e de aumento de matrículas.

É importante ressaltar que esse programa foi concebido como uma forma de resolver a ineficiência do sistema de ensino e a má qualidade educacional das escolas públicas, buscando-se, assim, adaptar esse aos moldes empresariais, tidos como o ápice da eficácia, por meio da introdução de novas formas de gerenciar esse programa.

Em 1999, Itamar Franco é eleito governador de Minas, ocupando o cargo até 2003, e buscou seguir uma política econômica e social um pouco diferente dos seus antecessores como, por exemplo, a privatização da Centrais Elétricas de Minas Gerais (Cemig), cujo controle de ações foi recuperado pelo estado judicialmente.

Nesse aspecto, é importante salientar que, durante a sua gestão, foi aprovada uma emenda na Constituição Mineira, que prevê que, para desestatizar empresas governamentais, é preciso que o projeto seja aprovado pela Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG) com maioria de votos, e posteriormente, deve ser aprovada por um referendo popular, o que dificultou esse processo de privatização das empresas públicas no estado.

Em seu governo, foi criado o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI), abrangendo o período de 2000 – 2003, que se faz como uma ferramenta de planejamento organizacional de governo, pensado a longo prazo, e que auxiliava na elaboração de estratégias efetivas de gestão. Segundo Lima (2021, p. 22),

A elaboração do PMDI consiste em um processo de avaliação do desempenho estadual até então considerado, quais são as perspectivas futuras de desenvolvimento, para assim enfrentar os desafios, as possibilidades de melhorias sociais, econômicas, políticas e culturais

Assim, o PMDI expressa as diretrizes e as metas dos governos, baseadas no atendimento das demandas sociais, e que são imbricadas às concepções políticas de cada gestão, cujos documentos são aprovados e complementados pela ALMG, apresentando o

planejamento e as ideias para cada área de atuação do estado. Nesse sentido, o documento elaborado na gestão Itamar previa

[...] um outro rumo aos mineiros, que não aquele que vínhamos trilhando há mais de uma década, em especial durante os anos mais recentes. Trata-se de dotar o Governo Estadual de uma estratégia nova, em conformidade com a decisão de construir alternativas ao caminho imposto pelas políticas macroeconômicas federais em vigor e por formas de governo que tendem a esgarçar o tecido da federação brasileira, a submeter os poderes independentes, a concentrar autoritariamente as decisões e a entregar a soberania do país aos grandes centros do interesse privado internacional, bem como a segmentos das elites nacionais. (MINAS GERAIS, 2000, p.6)

No que concerne à educação, o governo elaborou sua proposta em consonância com a Carta dos Educadores Mineiros, elaborada ao fim do Fórum Mineiro de Educação, que ocorreu em 1998, e estabeleceu que o sistema educacional mineiro seria pautado de acordo “com os interesses do estado, com a cultura e com as exigências do mercado de trabalho, da mundialização, da economia, das novas e complexas tecnologias, da cidadania e da formação integral do ser humano” (MINAS GERAIS, 2001, p.8)

Percebe-se, nessa proposição, que o governo sinalizava que a rede pública de ensino do estado seria construída sob uma perspectiva mista de formação, visto que, ao mesmo tempo em que buscava uma educação pautada no desenvolvimento para a cidadania dos alunos, também era pensada seguindo a lógica do mercado e da economia, o que evidencia uma ambiguidade na concepção educacional, bem como em relação à proposta do PMDI de construção de alternativas de oposição às políticas macroeconômicas.

A Secretaria de Educação foi designada a Murílio Hingel, e teve como principal política educacional a proposta da Escola Sagarana (1999-2002), que foi apresentada como uma forma de reorganizar a educação e os caminhos que estavam sendo trilhados pelos governos anteriores, no sentido de reajustar a secretaria e a rede diante da situação pedagógica, financeira e administrativa encontrada. (MARQUES, 2001)

A Escola Sagarana foi uma iniciativa apresentada pelo governo como uma educação para a vida, com dignidade e esperança, buscando implementar um ensino que considerasse e valorizasse as especificidades regionais de Minas, dentro de uma perspectiva de formação humana, que contrastou com o que foi pretendido pelos governos anteriores. Contudo, pôde-se perceber também uma continuidade no que concerne à articulação e à participação do setor produtivo na educação, e que pode ser evidenciado no trecho do documento apresentado pelo governo sobre os preceitos dessa política, e que

explicita que é “necessária articulação com a denominada educação técnica/tecnológica que, por sua vez, deverá contar com a estrita participação do setor produtivo, entendido em suas vertentes empresarial e trabalhista.” (MINAS GERAIS, 2001, p.10)

De acordo com Silva (2003, p. 972), essa proposta tinha como objetivo

[...] garantir educação de qualidade para todos; conceber o aluno como centro do processo, garantindo-lhe o sucesso; valorizar os profissionais do magistério; desenvolver ações que garantam a gestão democrática das escolas; avaliar a qualidade do ensino; universalizar a Educação Infantil; garantir o ingresso e a permanência do aluno na escola; ampliar o atendimento à demanda do Ensino Médio; possibilitar o acesso ao ensino àqueles que não o fizeram em idade própria; assegurar educação especial de qualidade; desenvolver ações integradas entre os diversos setores da sociedade; incentivar a defesa e prática dos direitos humanos e a observância da convivência harmônica e solidária

Dentro desses objetivos, acreditamos ser importante salientar dois aspectos: a questão da qualidade educacional como eixo central, cuja compreensão sobre a forma de verificação se dá pela avaliação; e a valorização dos professores, entendendo que esses são o pilar para a implementação desses propósitos.

No que concerne a essa valorização dos profissionais, o projeto

[...] supõe, entre outras ações, a instituição de nova carreira, com a correspondente formulação de planos de cargos e salários e outros instrumentos, sempre mediante ampla participação de todos os setores envolvidos; a dignificação da atividade profissional pelo respeito e diálogo permanentes; implementação de sistemáticos programas de treinamento e aperfeiçoamento continuado dos profissionais da educação. (MINAS GERAIS, 2001, p.11)

Percebe-se que a Escola Sagarana, como uma política educacional, buscou colocar em um novo prisma o trabalho dos professores nas escolas públicas, entendendo que esses desempenhavam um papel central na obtenção dos objetivos pretendidos para a educação, cuja formação e aperfeiçoamento devem ser compreendidos dentro desse movimento de qualificar a educação, bem como a instituição de um plano de carreira, que incentive a busca desses pelo aprimoramento de sua prática e de seus saberes, ressaltando o papel social do professor.

O PMDI do governo traçou como uma das diretrizes para a educação “avaliar a qualidade do ensino em todos os níveis e modalidades, mediante exames do rendimento dos alunos, metodologias de controle e acompanhamento, estudos e pesquisas” (MINAS GERAIS, 2000, p.97), evidenciando o papel crucial que a avaliação assume no contexto educacional.

A qualidade das escolas precisaria ser mensurada e verificada, o que, conseqüentemente, implicava a instituição de instrumentos que viabilizassem a aferição e a certificação do nível de qualidade do ensino que era ofertada, abrindo espaço para a discussão sobre a implementação das avaliações externas, a ser elaborada pelo estado para as escolas mineiras.

A avaliação era vista como um instrumento que possibilitaria a efetivação dos objetivos pretendidos para o ensino, assim, a SEE-MG, por meio da Resolução nº 104, de 14 de julho de 2000, instituiu o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação – SIMAVE, que teve como instrumento de avaliação o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – Proeb.

O documento Escola Sagarana: educação para a vida com dignidade e esperança, estabeleceu como função

[...] promover a avaliação sistemática da rede pública de educação básica; criar instrumentos de participação da sociedade e dos profissionais da educação na gestão da escola pública; democratizar o acesso à informação sobre a educação pública, desenvolver procedimentos de gestão de avaliação das políticas públicas educacionais com base em princípios de equidade; fortalecer a escola como instituição de promoção de igualdade de oportunidades para todos os mineiros. (MINAS GERAIS, 2001, p.64)

E também colocou como metas a serem cumpridas por esse sistema

desenvolver parâmetros e métodos de aferição do desempenho e da qualidade nas redes estadual e municipais de educação básica; criar parâmetros diferenciados de avaliação da rede pública de educação básica, compatíveis com a realidade, a cultura e o desenvolvimento de Minas Gerais, observadas as peculiaridades regionais; criar instrumentos de avaliação, controle e acompanhamento para a permanente busca da elevação da qualidade da educação básica; estabelecer mecanismos e sistemáticas de gestão consorciada da rede pública de educação com base na cooperação e na parceria entre o governo, sociedade, universidades e instituições de ensino superior instaladas em Minas Gerais; promover a formação, adequação e aperfeiçoamento de recursos humanos para atender às necessidades da rede pública de educação básica e os objetivos da política educacional de Minas Gerais. (MINAS GERAIS, 2001, p.65)

As provas do Proeb, nesse primeiro momento, foram aplicadas aos alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental, e do 3º ano do ensino médio, matriculados nas escolas públicas do estado e foram avaliadas as disciplinas de matemática e português, e, em 2001, ciências da natureza e humanas.

A implantação desse programa foi pensada a partir de um projeto de avaliação realizado na cidade de Juiz de Fora, que foi o Programa Piloto de Avaliação da Rede Pública de Ensino Fundamental (PROAV), cuja realização possibilitou também a criação do Centro de Avaliação Educacional (CAEd), que passou a coordenar a aplicação e a realização do SIMAVE.

Segundo a plataforma *online* do CAEd, o objetivo principal do órgão é produzir dados que viabilizem a implementação de estratégias que melhorem a qualidade da educação brasileira. Na mesma plataforma, também afirma-se que o órgão colabora com a criação de propostas educacionais desenvolvidas por entidades privadas, como a Fundação Roberto Marinho e o Instituto Unibanco.

Entendemos que essa forte presença, vinculada ao setor privado, em vários estados brasileiros, por meio da elaboração de propostas pedagógicas, dos testes e de orientações para a realização de avaliações, sinaliza para uma estratégia de propagação de certos ideais, imbricados às grandes corporações educacionais, e que se fazem dentro das propostas da reforma empresarial da educação. (FREITAS, s/d)

Segundo Araújo (2011, p. 214),

A visão que subsidia o Simave é de que os grandes sistemas de ensino exigem formas de obtenção de informações sobre seus serviços. Além disso, está explícita a ideia de que bons índices apresentados nos testes das avaliações sistêmicas são a expressão da eficiência de um sistema educacional

Essa forma inicial do SIMAVE ocorreu de modo censitário e tinha como objetivo mensurar o desempenho dos estudantes em provas de matemática e língua portuguesa com o intuito de se instituir uma cultura avaliativa que fomentasse mudanças em prol de um ensino de qualidade (FRANCO, 2017).

O art. 1 da resolução, que instituiu o SIMAVE, estabelece que esse sistema deve buscar promover uma avaliação continuada das escolas da rede pública de ensino, pautando-se nos princípios de descentralização, formação e participação dos professores, equidade, publicidade dos resultados obtidos, e ainda colocar a escola como centralidade do processo avaliativo, instituindo uma gestão consorciada, que busca uma associação com as instituições de ensino superior. (MINAS GERAIS, 2000)

O quadro abaixo sintetiza, a partir do levantamento bibliográfico realizado, as resoluções e os documentos que instituíram as bases e precederam a criação do Simave.

Quadro 3: Das primeiras avaliações estaduais à criação do SIMAVE (1993 – 2003)

Legislação/Documento	Prescrição	Relação com o SIMAVE
Resolução nº 6.908, de 18 de janeiro de 1992	Institui o Programa de Avaliação Educacional da Escola Pública de Minas Gerais	Primeira experiência de avaliação externa estadual, na qual participaram todas as escolas da rede estadual, com os alunos que tivessem concluído o Ciclo Básico de Alfabetização
Decreto nº 35.423, de 3 de março de 1994	Institui o Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais – Proqualidade	Vislumbrava maior eficiência, eficácia e produtividade da escola pública
Escola Sagarana: educação para a vida com dignidade e esperança, 2001	Implementar um ensino que considerasse e valorizasse as especificidades regionais de Minas	Estabelece as bases para a implementação do SIMAVE, ao definir a avaliação como um instrumento que possibilitaria a efetivação dos objetivos pretendidos para o ensino
Resolução nº 104, de 14 de julho de 2000	Dispõe sobre a criação do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação – SIMAVE	Tem, como instrumento de avaliação, o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – Proeb. As provas foram aplicadas aos alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental, e do 3º ano do ensino médio, de modo censitário.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento bibliográfico realizado.

Em 2003, assume o governo do estado Aécio Neves (2003 – 2010), que buscou instituir ações que visavam a uma modernização do setor público. Para tal, foi implementada uma reforma do estado, cuja justificativa pautava-se no saneamento das contas públicas e uma melhoria dos serviços ofertados. Sua gestão foi marcada por uma parceria com o Banco Mundial no que concerne ao financiamento e ao alinhamento as suas diretrizes, que, em última instância, objetivavam uma reestruturação do aparelho estatal.

Nessa perspectiva, alegando uma crise econômica herdada da gestão anterior, o governador adotou o programa “Choque de gestão: pessoas, qualidade e inovação na administração pública”, que se fez como um conjunto de “ações de racionalização de processos, modernização de sistemas, reestruturação do aparelho do estado e avaliação de desempenho institucional e individual com o objetivo de melhorar a qualidade e reduzir os custos dos serviços públicos.” (AUGUSTO, 2012, p.700)

Esse novo modelo de administração, segundo o PMDI, visa implantar um “novo tipo de gestão e um outro perfil profissional para os servidores públicos estaduais”, com “profissionais capazes de assumir compromissos com a obtenção de resultados, a racionalização de custos e o empenho profissional, bem como em relação à missão, aos valores e aos objetivos do serviço público” (MINAS GERAIS, 2003, p.101)

Dentro desse programa, foi adotada na administração pública o modelo de gestão por resultados, denominada Gestão Estratégica dos Recursos e Ações do Estado (Geraes), que teve como princípio a implementação de uma modelo gerencial, visando à melhoria dos resultados obtidos, pautada no ajuste fiscal e no alinhamento entre os objetivos organizacionais e os indivíduos, mediados pela avaliação dos resultados das políticas. (FRANCO, 2017)

Esse programa teve como eixo central o estabelecimento de projetos estruturadores, que deveriam assegurar o desenvolvimento do estado, que são: o desempenho e a qualificação dos professores; a escola de tempo integral; a definição de novos padrões de gestão da educação; e a implementação de sistemas de avaliação da qualidade educacional e das escolas. (FRANCO, 2017)

Nessa direção, é importante compreender as medidas legislativas viabilizadas e que possibilitaram que o setor público fosse, paulatinamente, adequado à lógica empresarial, via implementação de emendas à Constituição Mineira de 1989. Augusto (2012, p.701) afirma que

a Emenda Constitucional no 57/2003 e a Lei Complementar n.º 71/2003 possibilitaram uma série de mudanças na gestão pública que a tornaram semelhante à gestão privada. Alteraram profundamente as relações de trabalho no âmbito do estado, estabeleceram as avaliações de desempenho institucional e individual, disciplinaram a perda de cargo público e possibilitaram ao governo o emprego de instrumentos gerenciais, como o Acordo de Resultados.

Diante desse contexto político, a educação também foi marcada pela instituição de medidas de regulação, denominadas por Augusto (2012) de obrigação de resultados, que abarcam um conjunto de ações que se fazem dentro de uma perspectiva de obter o controle dos processos educativos com o intuito de melhorar a eficácia escolar. Nesse sentido, é importante entendermos como surge essa política educacional e em qual concepção ela se assenta.

A obrigação de resultados surge na década de 1980, ligada ao New Public Management, se fazendo dentro de um contexto da *accountability*, que possui uma lógica de regulação do setor público que, na educação, implica ações impostas às escolas,

seguindo o princípio de produtividade e de eficiência, atuando de forma imperativa, como uma obrigação institucionalizada, que acaba por subordinar as políticas educacionais ao mercado por meio da implementação de instrumentos de controle e de eficácia, atrelando a educação às exigências produtivas dos organismos internacionais. (AUGUSTO, 2012)

No cenário político brasileiro, o debate acerca desse movimento teve início com o Plano Diretor da Reforma do Estado, em 1995, que se constituíram como mecanismo de controle da gestão e dos servidores públicos. Embora não tenha conseguido implementar de fato o projeto no campo educacional, esse teve desdobramentos nas políticas estaduais, como é o caso de Minas Gerais. (TRIPODI, 2016)

Esse processo se materializou nas escolas mineiras por meio do Acordo de Resultados, instituído pelo governo por meio da Lei nº17.600, de julho de 2008, que define esse como “o instrumento de contratualização de resultados celebrado entre dirigentes de órgãos e de entidades do Poder Executivo e as autoridades que sobre eles tenham poder hierárquico ou de supervisão” (MINAS GERAIS, 2008), se fazendo como uma contrato de gestão, a ser realizado mediante um pacto de resultados, assumido pelas entidades, visando ao cumprimento das metas e dos objetivos estabelecidos.

Dentro dos desdobramentos da adoção dessa agenda contratual na educação do estado, é importante citar a introdução da Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), mediante a Lei nº 14.870, de 16 de dezembro de 2003, e que foi regulamentada na gestão de Antônio Anastasia (2011-2014), pelo Decreto Estadual nº 46.020, de 09 de agosto de 2012. De acordo com Tripodi (2016, p. 308), esse modelo mineiro possibilitou “a um só tempo, o fomento e a implementação de políticas públicas por meio do terceiro setor, assim como viabilizou a transferência de atividades “não exclusivas” do estado para as instituições que constituem o setor público não estatal”, abrindo espaço para um processo de privatização da educação pública mineira.

Em virtude disso, Augusto (2013, p.1273) afirma que “todas as escolas se veem na obrigação de assinar o “Acordo de resultados”, em que assumem o compromisso de obter os índices de desempenho estipulados pelo órgão central, no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (SIMAVE).” Esse Acordo termina por atribuir às escolas e aos professores a responsabilização pela qualidade educacional, ao serem estabelecidos os níveis de proficiência que devem ser atingidos, prevalecendo o produto final (nota) a ser atingido em detrimento do processo educativo.

Nesse aspecto, a cobrança de resultados possui, em sua organização, uma contradição – como aponta Augusto (2013, p.1277 *apud* Lessard, 2009) – “são sempre as

mesmas escolas que obtêm os melhores desempenhos. De um ano para o outro, as posições dessas escolas se reforçam nas classificações por resultados”, criando-se, assim, um círculo vicioso, que é reforçado pela política educacional, que mantém determinadas escolas e comunidades excluídas e que tende reproduzir as desigualdades sociais e escolares.

Essa questão se tornou mais acentuada mediante o bônus salarial, Prêmio de Produtividade, estabelecido por essa lei que regulamentou o Acordo, cujo “valor do prêmio é proporcional à nota obtida na avaliação de desempenho institucional e individual e aos dias efetivamente trabalhados, no período a que se refere o benefício” (AUGUSTO, 2013, p. 1273). A implementação desse Prêmio pelo governo se fez como um mecanismo que visava incitar nas escolas a competição entre os professores, em uma lógica meritocrática, dificultando as possibilidades de cooperação e de resistências dessas políticas pelos docentes, que se veem cada vez mais isolados e pressionados a atingirem as metas estabelecidas.

No art. 24 da referida Lei, podemos identificar essa concepção que, ao mesmo tempo em que sinaliza para o desempenho individual, também atrela o Prêmio à *performance* coletiva da escola, ao estabelecer que o cálculo do desempenho está vinculado ao “resultado obtido na avaliação de produtividade por equipe, nos termos definidos em decreto” (MINAS GERAIS, 2008), o que incentiva os docentes a atuarem de modo a controlar o desempenho um do outro, visando à obtenção do bônus salarial.

Nesse aspecto, concordamos com Augusto (2013, p.1274), quando a autora afirma que “os professores são constrangidos a obter os resultados estipulados, pois, caso não o façam, as suas escolas não alcançam os percentuais definidos. A progressão na carreira docente e a premiação são vinculadas à obtenção dos resultados dos alunos no SIMAVE”. Dessa forma, criam-se nas instituições uma vigilância e uma pressão constantes, tanto sobre os professores como sobre os alunos, e que mina as relações construídas no ambiente escolar.

Diante dessa centralidade das avaliações externas, em 2006, o governo Aécio Neves inseriu ao SIMAVE outros dois processos avaliativos: o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Paae), ampliando os anos escolares que são avaliados pelo Sistema, e, no que concerne ao Proeb, desde 2006, esse vem sendo aplicado todos os anos aos alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental, e do 3º ano do ensino médio, avaliando as disciplinas de língua portuguesa e matemática.

Nesse sentido, o governo mineiro entende que

[...] as avaliações em larga escala, realizadas pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), ao oferecer medidas acerca do progresso do sistema de ensino como um todo e, em particular, de cada escola, atendem a dois propósitos principais: o de prestar contas à sociedade sobre a eficácia dos serviços educacionais oferecidos à população, e o de fornecer subsídios para o planejamento das escolas em suas atividades de gestão e de intervenção pedagógica. (MINAS GERAIS, 2011, p.7)

Entendemos que essa concepção faz com que as avaliações atuem como um instrumento de controle, a partir da análise do desempenho dos estudantes e das escolas, já que essa socialização dos resultados, sob o pretexto de prestação de contas, acaba por promover uma responsabilização das instituições e, conseqüentemente, instituir uma competição entre as escolas e entre os profissionais na busca pela obtenção dos melhores lugares na rede, principalmente quando esses vêm acompanhado de premiações e/ou sanções.

O Proeb conta, para além da avaliação, com questionários a serem respondidos por alunos, professores e diretores, nos quais buscam identificar as condições socioeconômicas, de formação e de trabalho dos indivíduos. Como forma de socialização dos dados, os resultados são divulgados nas Revistas e Boletins Pedagógicos, encaminhados às escolas. Nesses são estabelecidos a proficiência média da escola, a participação dos alunos, a evolução do percentual de alunos por padrão de desempenho e o percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho.

Os resultados são categorizados a partir de uma escala de proficiência, segundo as habilidades que são consideradas adequadas e que os estudantes devem ter adquirido para aquele ano escolar, e representadas em descritores. Essa é apresentada em três níveis: baixo – até 175 pontos; intermediário – entre 175 e 225 pontos; e recomendado – acima de 225 pontos, sendo que, para cada descritor, também é apresentado uma escala com o desempenho dos alunos.

O Proalfa, por sua vez, tem como fundamentação obter dados sobre o processo de alfabetização dos estudantes,

considerando como meta prioritária da Secretaria que toda criança esteja alfabetizada aos oito anos, o objetivo do PROALFA é fornecer informações ao sistema e aos professores, orientando a construção de estratégias de acompanhamento e intervenções para o alcance dessa meta. Assim sendo, o PROALFA avalia, por meio de testes, alunos da rede pública em seu segundo, terceiro e quarto ano de escolaridade. A

partir do 5º ano, os alunos passam a ser avaliados por outro programa: o PROEB. (MINAS GERAIS, 2008, p.24)

O contexto político de implementação do Proalfa foi a alteração do ensino fundamental para nove anos, implementado pelo governo federal¹², em que, “para acompanhar o efeito dessa mudança, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais instituiu um conjunto de avaliações de desempenho dos alunos que, em 2006, passou a fazer parte do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública” (MINAS GERAIS, 2007, p.3). As avaliações que passaram a compor o Simave foram: Programa de Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização (Proalfa) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE).

O Proalfa sofreu várias modificações desde sua criação, no que concerne aos anos avaliados e à modalidade de avaliação. No seu primeiro ano, as provas foram aplicadas aos alunos do 2º ano do ensino fundamental, em caráter amostral, já no ano seguinte foram avaliados os estudantes do 2º e 3º do ensino fundamental, em caráter amostral e censitário, respectivamente. A partir de 2007, as provas foram aplicadas da seguinte maneira: para os alunos do 2º e 4º anos, em caráter amostral, e para os do 3º e 4º anos, de forma censitária, sendo que esses últimos, apenas na avaliação do ano anterior, foram classificados com baixo desempenho.

Nesse sentido, Filgueiras (2012, p. 52) traz que,

[...] a primeira avaliação foi concebida e realizada pelo Ceale - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FaE/UFMG. Posteriormente o Caed assumiu parte do processo com a reprodução e correção dos testes, mensuração e tratamento estatístico dos dados e divulgação dos resultados cabendo ao Ceale a elaboração de parte dos itens de avaliação, a montagem dos testes, as análises pedagógicas e a elaboração do Boletim Pedagógico.

As provas do Proalfa são elaboradas a partir de uma matriz de referência, que estabelece as habilidades e as competências que os alunos devem ter adquirido de acordo com o ano escolar em que se encontram, em que são especificados em descritores, que abarcam desde a identificação das letras do alfabeto até a compreensão da leitura textual. A partir disso, foi criada uma escala de proficiência que estabelece o nível em que os

¹² Essa alteração foi efetivada no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que “estabeleceu as diretrizes e bases de educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade” (BRASIL, 2006, s/p)

estudantes se encontram, classificados em três índices: baixo – notas até 450; intermediário – entre 450 e 550; e recomendado – acima de 550.

A compreensão desses dados, segundo o Boletim pedagógico, deve ser da seguinte forma:

para saber se o resultado apresentado é bom ou ruim para a escola, basta observar que, quanto maior o percentual de alunos nos níveis mais altos da escala e menor nos níveis mais baixos, melhor é o resultado da escola. Se os percentuais de alunos se distribuem em todos os níveis da escala, com valores aproximados, o resultado da escola é heterogêneo. Se os percentuais de alunos da escola predominam nos níveis mais baixos da escala, é preciso uma atenção especial quanto às habilidades descritas nos níveis superiores. (MINAS GERAIS, 2008, p.14)

O último instrumento avaliativo, o PAAE, se faz como um sistema *online* no qual as escolas geram provas a partir de um banco de itens, que possui questões objetivas e pautadas nas habilidades que devem ser adquiridas pelos alunos, que contam com diferentes níveis de dificuldade. Esse instrumento avaliativo começou a ser idealizado no primeiro ano de mandato do governador Aécio Neves, e, nos dois anos seguintes, o banco de itens foi sendo construído, visando aos anos finais do ensino fundamental e médio. Em 2006 e 2007, ele foi aplicado somente em 226 escolas-referência¹³, e apenas em 2010, foi institucionalizado e válido para todas as escolas.

Ele é composto por três provas, aplicadas em diferentes momentos do ano letivo: uma no início, outra no meio e a última, ao final, com o intuito de identificar o avanço ou não, dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes ao longo do ano escolar. Contudo, apenas a primeira e a última são consideradas obrigatórias, já a do meio, é opcional, “incluindo todas as disciplinas escolares ofertadas nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A quantidade de provas do PAAE aplicadas nas escolas evidencia a importância atribuída pela SEE-MG às avaliações no sistema de ensino”. (FERNANDES, 2019, s/p)

De acordo com Franco (2017, p.145),

além de avaliar a aprendizagem, o programa possibilita verificar os conhecimentos dos professores, uma vez que o acesso ao gabarito só é

¹³ Esse projeto foi implementado na gestão Aécio Neves com o intuito de identificar as instituições mais próximas do que seria a excelência de ensino. Ele foi iniciado em 2004, com a seleção de 223 escolas, visando transformar essas em modelos de qualidade educacional no estado, sendo que, mesmo não tendo em sua origem a ideia de premiação, ele se faz como um mecanismo classificatório, visto que promove investimentos diferenciados nas instituições beneficiadas, porém esses são vinculados ao compartilhamento de suas boas práticas. (FRANCO,2017)

liberado depois que eles respondem às questões aplicadas. Desse modo, ao serem computados os resultados dos testes resolvidos por professores e alunos, a Secretaria tem possibilidade de identificar os erros e acertos não apenas dos alunos, mas também dos professores.

Esse mecanismo, por avaliar também os docentes, faz com que muitos tenham resistência ao exame, o que podemos compreender melhor, quando entendemos essas avaliações dentro das políticas de responsabilização implementadas pelo governo por meio do Acordo de Resultados, que tem em seu bojo processos de responsabilização e de remuneração pautadas na competitividade.

Podemos inferir que o SIMAVE foi reestruturado durante esse período, inserindo-o dentro de uma perspectiva gerencial e contratualista, que passou a ser articulado a outros elementos do sistema, como a criação do Currículo Básico Comum, que

[...] a partir da padronização curricular, as avaliações em larga escala de rendimento dos alunos passaram a refletir os tópicos curriculares do CBC, o que possibilitou, em um segundo momento, o estabelecimento de um conjunto de metas a serem alcançadas pelas escolas e que se tornaram objeto de pactuação entre o órgão central da educação e as unidades escolares (TRIPODI, 2016, p. 304)

Em 2006, teve início uma política de formação continuada com base nos resultados obtidos no SIMAVE, denominada Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), que tem como objetivo assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade, entretanto inicialmente abarcou apenas o Proalfa, e posteriormente, visando instituir os Conteúdos Básicos Comuns nos anos finais do ensino fundamental e médio, passou a analisar também os resultados do Proeb. As escolas que não alcançam os resultados esperados recebem profissionais externos à escola, vinculados à rede estadual de ensino, para analisar os índices e propor um PIP para a melhoria do desempenho.

Percebe-se que essa concepção tem em seu cerne a ideia de que a comunidade escolar não está conseguindo identificar os problemas por ela vivenciados e que comprometem a qualidade (essa entendida como o resultado dos testes), e por isso precisam receber ajuda de pessoas mais capacitadas para diagnosticar e superar essas dificuldades. Essa visão verticalizada contribui para anular a comunidade escolar que, por ser considerada incompetente, não é escutada em suas demandas e necessidades, ignorando-se seu contexto social.

O SIMAVE se faz como um eixo central dessa política de gestão por resultados, considerado um dos pilares em que se assentam os projetos estruturadores devido aos

indicadores educacionais que esse fornece a partir dos resultados produzidos pelas avaliações. Assim, de acordo com Franco (2017, p.148),

[...] o Acordo de Resultados é, portanto, na área da educação, concretizado a partir do estabelecimento e cumprimento de metas, as quais são acompanhadas mediante contrato entre o governo estadual e a Secretaria de Educação. O alcance das metas é monitorado por meio de indicadores e os resultados das avaliações pertencentes ao Proeb e Proalfa são utilizados como referência para ordenar ações do governo estadual no campo educacional. As metas do Acordo de Resultados, na área da educação, apontam para a melhoria da qualidade educacional.

Mediante as políticas de responsabilização, institucionalizadas pelo Acordo de resultados, que definem as metas a serem alcançadas pelas escolas a partir das avaliações externas e que indicam a qualidade do ensino nas escolas, entendemos que esses instrumentos, além de gerarem uma pressão sobre os professores e uma competição entre esses e as unidades da rede, possibilita que o foco seja as disciplinas a serem avaliadas, tanto pelo medo da exposição de possíveis maus resultados como pela bonificação a ser recebida caso as metas sejam cumpridas.

Nesse sentido, Augusto (2012, p.705) afirma que

[...] a utilização de procedimentos de avaliação para controlar o conteúdo e a qualidade do ensino, quer dizer, serve-se da avaliação como um instrumento de prestação de contas, empregando mecanismos de controle destinados a reduzir as distâncias entre os objetivos e os resultados. Em Minas Gerais, o desempenho esperado do professor é promover a melhoria dos resultados dos alunos e alcançar economia de despesas, sempre em sintonia com os objetivos mais amplos do governo.

Percebe-se que todo esse processo é permeado pelo discurso da busca da qualidade educacional, entendendo-se que esses indicadores sinalizam o nível acadêmico que as escolas possuem. A Revista Pedagógica do Proeb afirma que “o desempenho escolar de qualidade implica, necessariamente, a realização dos objetivos curriculares de ensino propostos. Os padrões de desempenho estudantil, nesse sentido, são balizadores dos diferentes graus de realização educacional alcançados pela escola. (MINAS GERAIS, 2011, p.37)

O princípio da competitividade permeia todo o movimento avaliativo instituído pelo Simave, entendendo que esse processo promoveria a melhoria da qualidade educacional, e pode ser percebido na recomendação feita pelo governo para que as escolas realizem, durante as formações, discussões sobre resultados das avaliações, indicando que essas façam as seguintes proposições: “Compare a média de sua escola com as outras

médias. Como você interpreta a posição de sua escola?” (SIMAVE, 2008, p. 23). Entendemos que essa concepção está imbricada aos princípios que têm em seu bojo a seletividade e a exclusão daqueles considerados abaixo das metas estipuladas.

Ao entender a qualidade como o desempenho dos alunos nas avaliações, e assim responsabilizar as escolas por esses resultados obtidos, promove-se uma pressão para obtenção de bons resultados nas avaliações, principalmente devido aos mecanismos de premiação e de divulgação para a sociedade civil, o que estimula a instituição de mecanismos de competição entre as escolas das redes com o discurso de que essa competição geraria qualidade. Por causa disso, a qualidade passa a ser relativizada à eficiência da escola dentro do sistema de ensino, e não mais sobre o processo de ensino, as relações, as vivências e as condições concretas que cada escola possui.

Nesse aspecto, não se considera as diferenças entre as comunidades, o local em que cada escola está inserida, bem como a diversidade socioeconômica dos estudantes e as possibilidades de formação e de trabalho dos professores, que evidenciam que a origem por essa busca pelos resultados não é a mesma para todos, tanto no sentido da rede de ensino como dentro das escolas, entre os profissionais e os estudantes.

Essa responsabilização, para além dos prejuízos formativos e de pressão, não vem acompanhada do fornecimento de condições de trabalho.

A responsabilização das escolas e dos professores, pela vinculação entre os resultados do Simave e as avaliações das escolas e professores, é um arranjo do Estado, no sentido de isentar-se das suas obrigações, em relação ao direito aos serviços de educação de qualidade social para todos. Constitui-se um paradoxo: o programa de governo estabelece estratégias gerenciais e a premiação pelo mérito, mas não reconhece e nem valoriza os professores. Entretanto, espera que estejam “alinhados” às políticas de resultados (AUGUSTO, 2013, p.1274)

Em 2011, assume o governo de Minas o até então vice governador, Antônio Anastásia (2011 -2014), filiado ao PSDB, e que deu seguimento às políticas do governo anterior, por meio do programa de Estado em Rede, mantendo-se a lógica empresarial, em uma perspectiva gerencialista, mediante políticas de publicização do desempenho dos alunos e de responsabilização das escolas, por meio do Acordo de Resultados.

A concepção política, que guiou o governo Anastasia, pautou-se na ideia de inserir o estado no mercado internacional, por meio do fortalecimento da competitividade econômica, principalmente via “parcerias” público-privadas. No que diz respeito aos direitos sociais, enfatiza-se o papel do indivíduo como responsável pelo seu próprio desenvolvimento, assentado na ideia do mérito e do esforço pessoal.

Com isso, foi estabelecido no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI 2011-2030), que

[...] em Minas Gerais, a nova articulação institucional proposta realiza-se a partir da organização da estratégia e do funcionamento do Estado em Redes. As Redes de Desenvolvimento Integrado, previstas em Lei, nas quais estão organizados os objetivos e estratégias desse PMDI, buscam, portanto, integrar as ações do governo estadual nas diferentes áreas e, ao mesmo tempo, proporcionar um comportamento cooperativo com os outros níveis de governo e outras instituições, públicas e privadas, para maior agregação de valor para a sociedade mineira.

Esse modelo de gestão, denominado de “governança em rede”, tem suas bases assentadas em um duplo movimento: ao mesmo tempo em que o Estado fragmenta sua ação regulatória via terceiro setor, como as OSCIPs, esse se torna dependente do governo devido ao financiamento, o que assegura que o Estado conserve, em certo grau, seu poder de regulação.

Nesse sentido, há uma imbricação entre a própria nomenclatura governança adotada pelo estado em seu programa de governo e a intensificação desse movimento de privatização do setor público mineiro, em que o termo referido

[...] no contexto de rede, é mais amplo que governo, cobrindo atores não governamentais. Nesse sentido, há uma alteração das fronteiras do Estado o que implica a alteração dos limites entre público, privado e o setor de voluntariado, tornando-se, assim, opaca a demarcação dentre essas esferas. (TRIPODI, 2016, p. 306)

Essa ideia se assenta no discurso de que o estabelecimento de “parcerias” entre o setor público e privado possibilita a melhoria da eficiência e da qualidade dos serviços ofertados, considerando-se o modelo empresarial o mais eficaz na gestão dos recursos, visando, assim, imprimir essa lógica no setor público, baseada nos princípios de produtividade, de rentabilidade e de competição.

Por meio da implementação de parceiras com o terceiro setor, o governo visa superar a polaridade entre o mercado e o estado, esvaziando as fronteiras que separam o público e o privado, em que, congruente com essa lógica regulatória, o estado mantém seu poder de intervenção, assegurando a criação e o funcionamento de um mercado educacional, sobretudo, via financiamento.

Nesse aspecto, concordamos com Tripodi (2016, p. 314), quando a autora afirma que

[...] num contexto de fragilização das fronteiras entre público e privado, predominante na lógica da governança em rede, se é verdadeiro o pressuposto de que o estado não se retira da cena educacional, também

não é menos verdade que as suas funções são redefinidas, levando, dentre outros, a uma radicalização da colaboração da sociedade, expressa no art. 205 da Constituição e lida, ao que tudo indica, sob a ótica do liberalismo econômico, como a instituição das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público.

Em virtude disso, busca-se instituir redes que vão entrelaçando os agentes públicos dentro de um objetivo final comum, dificultando as resistências, cujas redes atuam de modo a substituir o sentido formativo e de direito à educação, por uma lógica mercadológica, que desconsidera as especificidades regionais, culturais e sociais, por meio das quais

[...] o governo visa a disseminar a administração pública gerencial orientada para resultados, ampliando a participação e o controle social, criando espaços de interlocução, fomentando a iniciativa privada, consolidando o modelo meritocrático e a profissionalização do serviço público, adotando padrões de excelência de governança corporativa e garantindo a disseminação e a produção de dados estatísticos. (BARBOSA, 2013, p. 81)

Tal concepção pode ser apreendida no plano de governo da gestão Anastasia, que define como objetivo do governo estabelecer “novas formas de governança por meio de redes de parcerias com a sociedade civil, com poderes políticos nacionais e locais, empresários e entidades de classe”. (ANASTASIA, 2010, p. 26). Assim, buscou-se construir bases para a atuação de agentes situados fora do âmbito estatal, com o intuito de “incrementar a ampla participação da sociedade civil na sua gestão, potencializando, assim, os impactos nos planos social e econômico” (ANASTASIA, 2010, p. 26), e que, dentro da compreensão aqui assumida, se constitui como um processo de privatização da coisa pública, e que altera o cerne no qual deve se constituir.

Entendemos que, na educação, essa nova forma de organização e de gestão, sob a ótica da competitividade, conduz a uma disputa entre as escolas e os profissionais, a uma flexibilização dos conteúdos e dos métodos, a uma modernização desenfreada, com foco no produto final em detrimento do processo, que, em última instância, influi na criação de conflitos entre valores coletivos e privados, impondo novos valores à escola, confluentes com o mercado.

Nesse sentido, Tripodi (2016, p. 314) afirma que, na

[...] governança em rede, e que um dos braços da rede mineira é a presença da sociedade civil, via OSCIPs, acredita-se que as estratégias mobilizadas pelo poder estatal com o *empowerment* do cidadão visa à construção de um modelo de encorajamento de escolha pelos pais, o que se encontra em plena sintonia com o ideário de mercado, segundo

o qual a qualidade seria, supostamente, garantida com a maximização do cenário das escolhas individuais.

Essa suposta liberdade de escolha, por parte da família sobre o tipo de escola na qual querem matricular seus filhos, favorece, na realidade, a difusão de escolas com projetos diferentes e definidos mediante o poder econômico, seguindo o molde das empresas. A instituição passa a atender a demanda de seus usuários, pautada na capacidade financeira desses, acentuando-se os processos de exclusão e de desigualdade social. Uma educação voltada para o mercado conduz ao esvaziamento das noções de justiça e cidadania, acentua as desigualdades e acaba por negar a função cultural da escola, reforçando a degradação da escola pública e a valorização da escola privada.

Há no discurso à exaltação do poder de escolha, no qual, com a descentralização da escola, o governo não é mais o único responsável por oferecer esse direito (que se transforma em serviço), as pessoas têm a livre escolha para optar pela escola ideal. Porém, há uma dicotomia entre grupos que têm o saber como um ofício e outro grupo focado no trabalho, na qual a diferença é que aqueles com poder aquisitivo maior podem estender os estudos, investir em cultura extraescolar, prolongar o tempo reservado ao estudo acadêmico, já a classe trabalhadora necessita, muitas vezes, restringir à escola o ensino técnico, pois precisa ingressar rapidamente no mercado de trabalho (LAVAL, 2014), e com isso o resultado dessa “livre escolha”, na verdade, é a manutenção do *status quo*, e a acentuação dos processos de exclusão e de marginalização social.

Nesse sentido, Tripodi (2016, p. 315) traz que,

levando em consideração que os elementos necessários à operacionalização de uma lógica de mercado em que o cidadão/ cliente atue são, basicamente, o acesso à informação sobre o produto e sobre sua suposta qualidade e a presença de uma gama variada de fornecedores desse produto que, também supostamente, garantiria a sustentação da qualidade, parece legítimo considerar que a mobilização dos pais, pelo governo mineiro, na perspectiva de um estado gerencial consolidado pela governança em rede, visa alcançar o elemento central desse processo que é o aluno, o potencial consumidor, por meio de seus pais.

Percebe-se que a qualidade educacional pretendida pelo governo mineiro está atrelada à possibilidade de competição entre as escolas da rede e, conseqüentemente, tem um fator subjacente a ela – a seleção. Assim, quanto mais excludente é uma escola, melhores seriam seus alunos e os resultados educacionais por ela expressos, no entanto o que a qualidade encerra não é a melhor educação para todos, mas para alguns poucos.

Nesse sentido, Enguita (2015, p.108) afirma que “a suposta qualidade de um ou de outro ensino se associa à suposta qualidade da pessoa, não tanto como resultado quanto como ponto de partida. Os alunos brilhantes “merecem” um ensino de qualidade, os da massa não”, criando-se, assim, escolas com projetos educacionais específicos para cada aluno, com base na capacidade de compra e nas expectativas e nas possibilidades sociais de classe, que cada um possui.

Apesar de se apresentar como um novo plano, a educação continua sendo entendida como um mecanismo que possibilita o melhoramento da economia, no sentido de que essa pode assegurar a empregabilidade e a diversificação econômica do estado, via formação de mão de obra qualificada, mantendo-se, dessa forma, imbricada ao mercado, e para que tal objetivo seja atingido, o governo sinaliza para a necessidade de obtenção de um sistema de alto desempenho.

Nesse movimento, o SIMAVE possui um papel fundamental, em que a apropriação pelo estado da lógica privada foi marcada pela introdução de mecanismos de competição, por meio da

[...] avaliação de rendimento de alunos em larga escala, pelo controle do desempenho das escolas, pelo estabelecimento de um conjunto de metas pactuadas em contratos de gestão, pela premiação ou punição dos seus resultados, pela publicação dos resultados dessas avaliações em placas afixadas em frente às escolas a fim de que, de acordo com o discurso oficial, as famílias pudessem ser informadas sobre a “qualidade” dos estabelecimentos de ensino onde os filhos estudam. (TRIPODI, 2016, p. 307)

Percebe-se que foi mantida a lógica gerencial e contratual no SIMAVE, oriundas do governo anterior, acentuando-se os mecanismos de responsabilização das escolas por meio da fixação de placas nas portas das escolas, contendo os resultados do PROEB, com indicação de cores relativo ao nível de desempenho apresentado. Esse instrumento, entendido como forma de publicização dos dados, possibilita que as escolas sejam rotuladas a partir de seus desempenhos, intensificando os processos de competição entre as instituições de ensino e de pressão sobre os profissionais.

Essa concepção está expressa na revista do SIMAVE, ao definir que

revistas para os gestores e professores, cartazes personalizados com os dados de cada unidade escolar, material para oficinas de estudo e vídeos educativos, compõem uma série de produtos distribuídos às escolas municipais e estaduais de Minas Gerais. Esses produtos foram elaborados sob três importantes princípios: o de informar os resultados do Simave, o de subsidiar as ações de intervenção pedagógica e o de

fornecer indicadores para a elaboração de ações de gestão. (MINAS GERAIS, 2011, p. 8)

A qualidade da educação está vinculada aos resultados do SIMAVE, e essas ações da Secretaria de Educação do Estado são entendidas como uma prestação de contas acerca da qualidade dos serviços educacionais das redes de ensino, em que, ao mesmo tempo que se responsabiliza as intuições e os profissionais pela situação educacional, exime o governo de sua obrigação com a educação.

Assim, Augusto (2012, p.704) afirma que

O que se constata, portanto, é um paradoxo. Por um lado, uma política de resultados, como a prevista em Minas Gerais, que deposita sobre os ombros dos professores a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso dos alunos, como se o desempenho acadêmico do aluno dependesse exclusivamente da atuação pedagógica do professor. Por outro, um governo que está muito distante de reconhecer a importância do magistério e de promover condições mais dignas de trabalho.

A forma como o SIMAVE, historicamente, tem se consolidado na política educacional mineira, ao atrelar a qualidade educacional a uma lógica de competição entre os profissionais e entre as escolas, por meio do ranqueamento das instituições, possibilita a exposição e contribui para rotulá-las. Ao estabelecer metas que não condizem com a realidade das escolas, desconsideram toda a pluralidade cultural e social existente no próprio Estado, anulando as vozes da comunidade escolar e contribuindo para uma acentuação das desigualdades escolares e sociais, no bojo do processo de seleção, que uma lógica competitiva promove.

O quadro a seguir sintetiza esse processo acima descrito, cujas alterações na estrutura do Simave significaram também uma mudança nas concepções que o subjazem.

Quadro 4: Alterações na estrutura e concepção do SIMAVE (2003 – 2014)

Legislação/Alterações	Prescrição	Relação com o SIMAVE
Gestão Estratégica dos Recursos e Ações do Estado (Geraes), 2004	Implementação de um modelo gerencial visando à melhoria dos resultados obtidos.	Pautado no alinhamento entre os objetivos organizacionais e os indivíduos, mediados pela avaliação dos resultados das políticas.
Emenda Constitucional nº 57/2003 e a Lei Complementar nº 71/2003	Implementam mudanças na gestão pública que a tornaram semelhante à gestão privada, alterando profundamente as	Estabeleceram como critério as avaliações de desempenho institucional e individual.

	relações de trabalho no âmbito do estado.	
2006 - Criação do Programa de Avaliação da Alfabetização - Proalfa	Obter dados e informações do desempenho dos alunos quanto ao desenvolvimento de suas competências e habilidades cognitivas necessárias ao processo de alfabetização.	Passa a integrar o SIMAVE, com provas aplicadas aos alunos do 2º e 4º anos, em caráter amostral, e para os do 3º e 4º, de forma censitária, sendo que esses últimos, apenas na avaliação do ano anterior, foram classificados com baixo desempenho. Criação de uma matriz de referência, que estabelece as habilidades e as competências que os alunos devem ter adquirido de acordo com o ano escolar em que se encontram, e que são especificados em descritores, e a partir dessa matriz, foi criada uma escala de proficiência.
2006 - Criação do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar - Paae	Sistema <i>online</i> no qual as escolas geram provas a partir de um banco de itens.	Integra o SIMAVE, com provas de todas as disciplinas escolares ofertadas nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio
2006 - Alterações no Proeb		As provas passam a ser aplicadas em todos os anos, aos alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental, e do 3º ano do ensino médio, avaliando as disciplinas de língua portuguesa e matemática. Implementação de uma escala de proficiência.
Lei nº 17.600, de julho de 2008	Institui o Acordo de Resultados.	Faz-se como um contrato de gestão, a ser realizado mediante um pacto de resultados, no qual as unidades da rede de ensino assumem o compromisso de obter os índices de desempenho, estipulados pelo órgão central, no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica. Esse define as metas a serem alcançadas pelas escolas a partir das avaliações externas que indicam a qualidade do ensino nas escolas.
Art. 23 da Lei nº17.600, de julho de 2008	Institui o Prêmio de Produtividade	Bônus salarial proporcional à nota obtida na avaliação de desempenho institucional e

		individual e aos dias efetivamente trabalhados.
A concepção de qualidade presente nessas legislações	A qualidade educacional. pretendida pelo governo mineiro, fica atrelada aos resultados obtidos no SIMAVE, instituindo-se para tal instrumentos de controle e de regulação, entendendo que a melhora da educação se faria por meio da competição entre as escolas da rede, que buscariam por si mesmas uma melhor posição dentro da rede, alavancando, assim, a qualidade do ensino mineiro.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento bibliográfico realizado.

Em 2014, assume o governo de Minas, Fernando Damata Pimentel (2015 -2018), do Partido dos Trabalhadores, com uma proposta política que se localiza à esquerda do espectro político nacional. Segundo Barbosa (2019), essa política sinaliza para um estado mais presente na condução e na organização social, que se utiliza de instrumentos fiscais para amenizar as desigualdades sociais, causadas pelo funcionamento do mercado.

O PMDI 2016 – 2027, elaborado na gestão Pimentel, teve como princípio norteador das políticas, a redução da disparidade social e regional do Estado, por meio de uma mudança na matriz da gestão política e econômica mineira, buscando-se “superar as decisões centradas no Estado Gerencial e lhes sobrepor aquelas emanadas do Estado Planejador” (MINAS GERAIS, 2016, p.6)

Tal alteração foi efetivada mediante uma nova forma de conceber a elaboração do Plano e a própria organização política estadual, por meio do envolvimento direto das secretarias estaduais e seus órgãos associados, e da participação da sociedade civil, via Fóruns Regionais de Governo, divididos em 17 territórios pelo estado, em que,

[...] sob essa nova perspectiva, o território deixa de ser considerado como mera plataforma na qual estão dispostas atividades produtivas e passa a ser compreendido como local do exercício cotidiano da cidadania e, mais do que isso, como espaço social e culturalmente estruturado, no qual a relação entre as intervenções e alocações públicas, de um lado, e resultados sociais, econômicos e ambientais, de outro, são mediados decisivamente pela interação com o contexto local (MINAS GERAIS, 2016, p.8)

Essa divisão em territórios de planejamento teve como intuito assegurar que as particularidades de cada região do estado fossem ouvidas e contempladas, obtendo-se, assim, uma melhor caracterização dos espaços culturais e sociais, possibilitando a implementação de ações com base na construção desses territórios estaduais, mediante intervenções e alocações públicas (LIMA, 2021). Para tal, o documento previa a promoção de debates que guiariam a formulação de políticas públicas setoriais.

Percebe-se que há uma descentralização administrativa para os municípios, que passam a ser incumbidos do papel de promover o desenvolvimento econômico, social e tecnológico do estado, a partir da sua localidade e especificidade, visando a uma diversificação produtiva estadual e um aumento da competitividade mineira do contexto nacional e internacional, ao mesmo tempo em que busca reduzir as disparidades econômicas entre as regiões do estado.

Essa desigualdade inter-regional se materializa, sobretudo, na educação, principalmente na garantia do acesso à escola e a permanência nela, criando-se, no estado, territórios com populações historicamente excluídas, onde havia uma “tendência observada de que crianças e jovens mais pobres e vulneráveis tiveram sua frequência concentrada em escolas de qualidade inferior. Essa desigualdade reflete uma distribuição dos insumos também assimétrica.” (MINAS GERAIS, 2016, p.27)

Contudo, apesar de possuir diretrizes que sinalizavam para uma ação maior do Estado na implementação de políticas que visavam à redução dessas desigualdades regionais, estava expressa também a concepção de liberdade de escolha e ação individual no que concerne o direito a educação, que pode ser vista no trecho do referido documento, que afirma que a educação visa “incentivar a capacidade de agir e de aumentar a liberdade, expressa na capacidade de fazer escolhas e de participar da vida política, contribuindo para a autonomia e para o aumento da resiliência entre os grupos vulneráveis.” (MINAS GERAIS, 2016, p.27)

Percebe-se também uma continuidade de conceitos do governo anterior, no que concerne a um discurso de uma suposta valorização da autonomia do indivíduo, como já discutido, contribuindo para promover a criação de projetos escolares definidos, mediante o poder econômico dos sujeitos, acentuando-se, assim, as desigualdades e mecanismos de exclusão social.

A dimensão central do Plano se faz na busca por uma maior participação da sociedade civil, construindo-se canais de comunicação, como os Fóruns, e instituindo-se também mecanismos de fiscalização das ações governamentais. Nesse sentido, Lima (2021, p. 36) afirma que,

para expor as execuções das estatais e do governo, visou-se ao planejamento de um sistema de desempenho para oferecer a aferição de resultados, apresentando dados relativos à prestação de contas e participação dos atores sociais. Ao formular tais medidas, foram documentadas ações de uma forte estrutura regulatória, uma ampliação da capacidade institucional, uma diversificação em torno da

implementação de políticas intersetorial e com ênfase nos resultados sociais.

No que concerne à educação, tal ideia confluiu em uma mudança na estrutura e na concepção que perpassa o Simave que, em 2016, teve uma alteração em seu nome com a introdução do termo equidade, passando a se chamar Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (mesma sigla), tendo como slogan “Nenhum estudante a menos e todos aprendendo mais!”.

Primeiramente, cabe explicar as alterações estruturais no sistema, em que, para além da avaliação dos estudantes do 5º e 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio pelo Proeb, foram incluídos os alunos do 7º ano do ensino fundamental, e do 1º ano do ensino médio (BRASIEL, 2018), sintetizadas no quadro a seguir.

Quadro 5 – O Simave no governo Pimentel (2015 – 2018)

Mudança	Estrutura	Concepção
Alteração no nome com a introdução do termo equidade, 2016	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública.	Intenção de romper com as práticas dos governos anteriores, que usaram as avaliações com foco no resultado e como mecanismo de competição entre escolas.
Aumento dos anos avaliados e introdução de um novo índice na escala de proficiência, 2016	Além da avaliação dos estudantes do 5º e 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio pelo Proeb, foram incluídos os alunos do 7º ano do ensino fundamental, e do 1º ano do ensino médio. Quatro índices de proficiência: baixo, intermediário, recomendável e avançado.	A intensificação dos processos avaliativos sinaliza um aumento dos mecanismos de controle e de regulação das escolas e dos profissionais, corroborados pela introdução de um novo índice de proficiência, além da manutenção do alinhamento do SIMAVE com as avaliações nacionais.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento bibliográfico realizado.

Foi criado também mais um padrão de desempenho na escala de proficiência, que passou a abarcar quatro índices: baixo, intermediário, recomendável e avançado, além de uma nova ferramenta de divulgação dos resultados e do perfil das escolas, a revista eletrônica, entendendo que

[...] o desafio agora é pensar mecanismos para que os profissionais da educação e as escolas se apropriem do processo de avaliação, dos seus

resultados e principalmente tenham uma visão de cada um dos estudantes, para que possam compreender melhor esses resultados e, portanto, produzir respostas a partir dessas avaliações. Também é importante que o Simave possa ser compartilhado com as famílias, permitindo-lhes acessar esses dados. É preciso ainda fazer um acerto entre as esferas de governo, pois o Simave hoje não pode ser pensado isolado, mas no contexto de uma política nacional de avaliação do sistema de ensino. (MINAS GERAIS, 2015, p. 7)

Essas mudanças perpassam a busca por possibilitar uma maior compreensão dos dados pelas escolas, para que essas possam melhorar os resultados produzidos e, conseqüentemente, a qualidade educacional, criando instrumentos que possibilitem a ampliação da divulgação do desempenho dos alunos e das escolas. Em virtude disso, percebe-se que a ideia de qualidade e a equidade das escolas passam a ser imbricada aos resultados das avaliações.

Segundo Brasiel (2018, p.35), esse novo modelo do Simave parece estar em sintonia com as políticas federais de avaliação “no sentido de promoverem avaliações com etapas e matrizes de referências próximas, além de estar comprometido para que os profissionais de educação possam se apropriar dos resultados, revertendo-os em ações pedagógicas”. Nesse aspecto, busca-se uma maior confluência entre as avaliações externas e as práticas assumidas pelos professores na sala de aula.

Dessa forma, diante da centralidade que a questão da equidade assume nesse novo contexto de implementação do Simave, é importante compreendermos melhor o sentido que essa equidade assume nas políticas públicas e, em especial, na mineira. Lima (2008) afirma que o conceito de equidade veio substituir a ideia de igualdade no ideário liberal das políticas públicas e, por poder assumir uma multiplicidade de sentidos, pode promover diferentes impactos e desdobramentos sociais.

A definição de equidade pode ser entendida como o estabelecimento de critérios que visem tornar uma situação mais justa, que, no caso da educação, é a escola, entendendo as especificidades de certos contextos, buscando confluir à regra geral com essas particularidades. Mas, o que seria uma escola justa? Será que a ideia de justiça é a mesma para todos?

Essa é uma questão importante, pois o intuito de obtermos uma justiça escolar é inquestionável, mas o estabelecimento do que seria uma escola justa esbarra nas concepções e nos sentidos que são construídos socialmente, que possuem parâmetros que compõem essa ideia de justiça, e que trazem em si conceitos e definições distintos e, muitas vezes, ambíguos.

Dubet (2004, p. 541) traz que “as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça: a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades”. Assim, o conceito socialmente compartilhado de justiça se assenta no ideal meritocrático, em que o sucesso ou o fracasso depende somente do indivíduo, de suas habilidades e do esforço pessoal.

Percebe-se que esse conceito comunga com os ideários neoliberais, entendendo que, para se obter sua legitimação, seria necessária uma igualdade de oportunidades escolares, mas, dentro de uma lógica meritocrática, se fundamentou em uma igualdade de acesso. Desse modo, insere-se todos os alunos em uma mesma competição que, com um discurso de objetividade, coloca o conhecimento como disponível, desconsiderando o contexto socioeconômico dos alunos e as desigualdades entre esses, naturalizando-as, e atribuindo a responsabilidade pelo desempenho somente a eles e as suas famílias.

Nessa perspectiva, é fundamental desvelar o sentido cruel que essa ideologia imprime, visto que

[...] os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros. A partir daí, esses alunos tendem a perder sua autoestima, sendo afetados por seu fracasso e, como reação, podem recusar a escola, perder a motivação e tornar-se violentos. A seu ver, a escola meritocrática atraiu-os para uma competição da qual foram excluídos; eles acreditaram na vitória e na igualdade de oportunidades e descobrem suas fraquezas, sem o consolo de poder atribuir o fato às desigualdades sociais, das quais não são mais diretamente vítimas. (DUBET, 2004, p.543)

Assim, essa compreensão, que perpassa todo processo escolar, pode possibilitar uma legitimação das desigualdades escolares e sociais, além de transformá-las em uma questão de esforço (ou não) do indivíduo, buscando construir, no imaginário da população, que essas desigualdades são justas ou até mesmo naturais, assegurando a reprodução dos privilégios e das vantagens sociais, culturais e econômicas das elites.

A recessão econômica vivenciada pelo estado foi atribuída, em grande parte, a uma má capacidade de gestão do governo que, nas eleições de 2018, não conseguiu apoio popular para uma eventual reeleição, assumindo, em 2019, o governo de Minas Gerais, Romeu Zema Neto, empresário e filiado ao Partido Novo, com um discurso de aversão à política tradicional e com fortes marcas dos ideais empresariais.

Consideramos importante esclarecer as concepções do Partido Novo devido ao seu recente aparecimento do cenário político nacional, sendo fundado em 2011, com registro oficial aprovado pelo TSE em 2015, e com a primeira eleição disputada em 2018, tendo o primeiro governador eleito Romeu Zema (2019 – 2022), em Minas Gerais.

O partido foi criado com o intuito de reduzir a atuação do Estado, entendido como esse Estado ser incapaz de promover o desenvolvimento ao cercear as liberdades individuais, principalmente no que concerne ao ato de empreender, sendo necessário a instituição de uma outra lógica de ação estatal, que possibilitasse uma realocação do papel desse Estado e um protagonismo de atuação do setor privado. (LOHBAUER, 2018)

O partido Novo apresenta uma visão liberal da economia, pautado nos princípios de austeridade fiscal, instituição de parcerias, concessões e privatização de todas as estatais, desburocratização, incentivo à iniciativa privada e à implementação de uma reforma na previdência social, além de defender uma ampla abertura e integração do país à economia mundial.

A máxima de um Estado pequeno, atrelado a garantir condições favoráveis ao mercado e a políticas de austeridade fiscal e monetária, faz com que os investimentos estatais em áreas de seguridade social sejam efêmeros e/ou passados à iniciativa privada, até como forma de criação de novos mercados lucrativos, e que, do ponto de vista do indivíduo, passa a justificar-se pela ideia de esforço pessoal. Isso coloca o acesso a esses direitos vinculado ao poder de compra, aprofundando, assim, as desigualdades sociais, que passam agora a serem assentadas (naturalizadas?) a partir de uma lógica meritocrática.

O escopo estratégico do governo assumiu um sentido semelhante ao que rege a esfera privada, buscando a qualidade como meta na oferta dos serviços, em uma perspectiva concorrencial, mas com uma redução dos investimentos públicos, o que tornava necessário a instituição de “parcerias” e um controle dos processos e dos servidores públicos.

Para fiscalizar as condições gerencias, Lima (2021, p.39) traz que o governo estabeleceu

[...] a adoção de práticas colaborativas, buscando atender às necessidades das pessoas e promover valores aos serviços públicos, para tanto se afirmou a necessidade da existência de processos sistemáticos de avaliação. Com a qualidade norteadora das missões, não importava o executor dos serviços, e sim se eles atendiam com excelência a população.

Ao não ser estabelecido quem deve prestar o serviço prioritariamente, abre-se espaço para que o setor privado atue de modo significativo na prestação dos serviços que deveriam ser garantidos pelo Estado, que deveria atuar com o intuito de assegurar que esses sejam acessíveis a toda população mineira, em uma perspectiva coletiva, e que não condiz com a lógica do lucro que dita as ações e princípios do mercado.

Nessa concepção, o papel fundamental do Estado é assegurar ou criar mercados competitivos, inclusive via privatização de setores que antes eram geridos e controlados pelo Estado, acreditando-se que “a privatização e a desregulação combinados com a competição eliminam os entraves burocráticos, aumentam a eficiência e a produtividade, melhoram a qualidade e reduzem os custos”. (HARVEY, 2014, p.76)

Esse processo faz parte da ideologia do Partido Novo, e se faz como um dos princípios da gestão Zema, ao defender que não é o objetivo do partido eliminar a atuação do Estado, mas sim reduzir a sua intervenção no desenvolvimento orgânico do mercado, possibilitando que esse se autorregule e crie um ambiente mais propício e sólido para os atores agirem, aqui entendidos, como empreendedores (ZEMA, 2018). Para além desse aspecto, depreende-se que o setor privado possui mais condições e está mais preparado para ofertar serviços com qualidade, e por isso esse setor deve assumir o protagonismo da oferta, cabendo ao Estado apenas promover um ambiente mais simples e estável.

A defesa da liberdade individual dentro de um livre mercado vem atrelada à noção de que cada um é responsável por si, livre para buscar suas condições materiais de vida, o que abarca tanto a garantia básica da sua existência como arcar com as responsabilidades dos seus atos. Por isso, Harvey (2014, p.76) aponta que

o sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais (como não investir o suficiente em seu próprio capital humano por meio da educação), em vez de atribuídos a alguma propriedade sistêmica (como as exclusões de classe que se costumam atribuir ao capitalismo).

Como se parte da ideia de que se tem liberdade dentro de uma sociedade neoliberal, há o estabelecimento do pressuposto de que todos os sujeitos têm igualdade de condições, poder e informações para atuar dentro do mercado, bastando ter uma atitude empreendedora. Contudo, na prática, essa idealização é muito difícil de ser efetivada, visto que há uma assimetria nas forças de poder e de acesso às informações, que possibilitam a alguns atuar com mais segurança e chances de sucesso. Essas oportunidades, ao serem efetivadas, atraem mais poder para esses sujeitos, perpetuando, assim, os privilégios e a manutenção do poder de classe.

Na educação, esse movimento de conformação do serviço público à lógica empresarial resulta em uma confluência entre o setor privado e o público, entendendo que é no mercado e no setor privado que estão as soluções para se obter uma educação de qualidade.

No que concerne ao SIMAVE, os resultados atualmente são disponibilizados na Plataforma de Avaliação e Monitoramento do Programa, um instrumento *online*, em que a leitura e a compreensão dos dados são explicadas na Revista do Gestor Escolar, encaminhadas à direção das escolas. Nesse ponto, já é possível identificar uma mudança na concepção do processo de ensino, cujos resultados não são mais repassados à comunidade escolar por meio da Revista Pedagógica, mas sim por uma revista direcionada à gestão.

A forma de tratar os resultados também foi alterada. A partir de 2020, esses resultados passaram a ser apresentados em campos temáticos (subescalas), que “constituem meios de organizar os itens que compuseram um teste com base em traços que apresentam em comum relativamente ao construto que está sendo avaliado.” (MINAS GERAIS, 2019, p.19)

Em 2021, houve uma mudança no nome da Revista do Gestor, passando a se chamar Revista da Rede, mesmo assim, ao introduzir o SIMAVE em seu capítulo de apresentação, ela se direciona aos gestores das escolas, mantendo o mesmo discurso presente na edição anterior.

Esse instrumento de comunicação traz que

[...] o foco é a reorganização curricular para 2022 e, por que não dizer, 2023. Para tanto, o diagnóstico da aprendizagem dos estudantes por meio da análise dos resultados da avaliação educacional é um instrumento indispensável à implementação de estratégias, pedagógicas e de gestão, que garantam a recuperação das aprendizagens comprometidas durante esse período. (MINAS GERAIS, 2021, p.7)

Esse documento foi produzido em um momento de ensino remoto devido à pandemia causada pelo Covid-19, afirmando que todo esse contexto de crise afetou a aprendizagem dos estudantes, assumindo, pelo menos no nível do discurso, que as avaliações deveriam exercer um caráter diagnóstico, visando identificar as fragilidades no conhecimento adquirido pelos alunos nesse período.

No quadro abaixo, foi sintetizada as alterações realizadas no Simave durante a gestão Zema com o intuito de evidenciar os novos instrumentos de gestão e de controle dos resultados que foram inseridos no Simave.

Quadro 6 – O SIMAVE no governo Zema (2019 – 2022)

Alterações	Instrumentos
2019 – Criação da Plataforma de Avaliação e Monitoramento do Programa	Instrumento <i>online</i> , que oferece um mapa aos profissionais da educação, visando apresentar o percurso tido como necessário para a melhora da qualidade educacional, e no qual são divulgados os resultados do SIMAVE.
2019 - Introdução da Revista do Gestor Escolar	Documento direcionado à direção das escolas, que visa oferecer subsídios à leitura, à interpretação e à utilização dos resultados da escola no SIMAVE, auxiliando no entendimento dos dados contidos na Plataforma de Avaliação e Monitoramento do Programa.
A partir de 2020 – Introdução dos campos temáticos no tratamento dos resultados do SIMAVE (subescalas)	Consistem no agrupamento dos itens que compõem as provas a partir de um eixo em comum, embasado no construto que está sendo medido. Possibilitam um resultado mais detalhado do desempenho dos estudantes, que passam a ser especificados a partir da escola, da turma e do aluno.
2021 – No contexto pandêmico, houve uma alteração nas revistas encaminhadas às escolas, em que foram disponibilizadas a Revista da Rede e a Revista da Escola	Revista da Rede: direcionada à direção escolar, especificando a necessidade e a importância dos resultados do SIMAVE 2021, como forma de identificar as dificuldades, explicando os instrumentos e os guias pedagógicos, contidos na Plataforma. Revista da Escola: direcionada à equipe pedagógica, visando propor uma (re)planejamento escolar, com base nos indicadores educacionais produzidos pelo SIMAVE 2021.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento bibliográfico realizado

Dada a datação desse trabalho, no sentido político, e o objeto de estudo, entendemos que seja importante estabelecermos uma compressão e uma análise mais centrada na gestão Zema, bem como das políticas implementadas, e os desdobramentos na organização da escola e no trabalho dos professores, e posteriormente na subseção seguinte, nos aprofundaremos na relação SIMAVE e qualidade.

3.2. O Papel da Avaliação na Definição da Qualidade Educacional na Gestão do Partido Novo

A ascensão do governador Zema e do Partido Novo no Estado de Minas Gerais, em 2018, se deram em um contexto de popularização da cultura empresarial, fruto de uma hegemonia neoliberal. Os discursos penetraram o cotidiano dos indivíduos, introjetaram concepções e possibilitaram que essa cultura se tornasse a forma de compreensão social (HARVEY, 2014), em valorização e defesa do privado em detrimento ao público.

Zema emerge no cenário político mineiro como uma alternativa dentro da direita, captando os antigos eleitores de Aécio e Anastasia, então desgastados pela Operação Lava Jato, e em um movimento de explorar a confiança da população na figura do empresário e do papel das empresas na sociedade.

Esse projeto de gestão pode ser caracterizado dentro de um movimento de uma nova direita, organizada em torno de instituições empresariais, que cooptou os setores populares por meio de um processo que Fontes (2018, p.8) denominou de conversão mercantil-filantrópica, em que

[...] associações empresariais agiam sugerindo que os setores populares fizessem projetos, mediante os quais poderiam fornecer alguns recursos para suas ‘demandas’ (observe-se que o próprio termo de reivindicação desaparecia). O que originalmente parecia apenas filantrópico demonstraria em seguida seu caráter mercantil, pois direcionava as associações populares em direção a uma profissionalização – altamente precarizada, baseada em extenso voluntariado – crescentemente subordinada às definições que emanavam dos financiadores.

Diante de um diagnóstico que foi denominado de grave crise financeira no Estado, explicitado no PMDI (2019-2030), cuja culpa foi atribuída a uma má administração e a altos gastos do governo com as estruturas e os processos estatais, Zema defendeu um enxugamento da máquina pública e, dentre suas primeiras medidas após eleito, em 2019, exonerou cerca de 6 mil servidores estaduais comissionados do Executivo. Contudo, pouco antes da efetivação do pedido, o governador cancelou 300 pedidos de exoneração, em que segundo Vieira (2019, p. 16),

a justificativa para o cancelamento de exonerações é de que a dispensa em massa afetou o serviço público. Nesse sentido, pode ser observado que a vivência na iniciativa privada não pode ser aplicada integralmente à administração pública, pois a inexperiência do governador com a máquina pública fez com que ele pensasse ser possível realizar a exoneração em massa da estrutura do Estado, conforme prometido em campanha, porém não sendo levado em consideração o impacto que essa ação provocaria.

Percebe-se que seu projeto de governo se fez como uma radicalização das propostas neoliberais, caracterizando o Estado como ineficiente, corrupto e oneroso, que

prejudica a possibilidade de um bom desenvolvimento social, devido a sua excessiva interferência e amplitude do seu poder de influência na vida dos indivíduos, tendo na concorrência o motor que asseguraria uma boa qualidade dos serviços prestados.

A manutenção de um equilíbrio das contas públicas, como justificativa de conter a inflação, é um ponto proposto pelas reformas neoliberais, importante para que o Estado obtenha confiança na sua capacidade de governar. Mas, esse equilíbrio deve ser pautado na diferenciação entre o que é um investimento e o que são as despesas correntes, algo ignorado pela ideologia neoliberal. Batista (2009, p.137) traz que

o que não se deve é, em nome de um falso conceito de responsabilidade fiscal, buscar equilíbrio em nível tão baixo de receitas e despesas que inviabilize o desempenho pelo Estado de funções essenciais de incentivador do desenvolvimento, de promotor do pleno emprego e da justiça social.

A principal fonte de receita dos estados são os tributos, e nesse aspecto as reformas neoliberais propõem uma taxaçaõ mais ampla, que recaia sobre os impostos indiretos e menos sobre a renda, cerceando, ao mínimo possível, os gastos públicos, mas agravando a desigual distribuição de renda, ao ter taxaçaõs maiores sobre as transaçõs de mercadorias e serviços, que oneram as classes mais pobres da populaçaõ.

As privatizaçaõs exercem um papel central na reduçaõ do Estado e na criaçaõ de novos mercados, que viabilizem a acumulaçaõ irrestrita do capital, transferindo serviços ou empresas à iniciativa privada, que passam a deter o controle, desarticulando o poder da máquina estatal, ao retirar fontes de renda dela.

Nesse sentido, o plano de governo de Zema, intitulado “Liberdade ainda que tardia”, defendeu a ideia que

o governo deve ser um facilitador e valorizador do empreendedorismo, de forma a garantir a real igualdade de condições entre aqueles que tomam o risco de empreender. Deve-se ter em mente que o Estado não produz, logo não gera riqueza. Do jeito como atua hoje, ele é um grande reprodutor da desigualdade e um mal combatedor da pobreza, devido aos subsídios irracionais e políticas sociais sem efeitos. (ZEMA, 2018, p.8)

Percebe-se que a concepçaõ presente é a de que o Estado deve atuar apenas na promoçaõ de um livre mercado, possibilitando que os agentes, entendidos aqui como uma elite empresarial, atuem livremente e possam por meio de seu esforço e de seu mérito pessoal ampliar seu capital e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento da sociedade, via valorizaçaõ do empreendedorismo.

Nessa premissa, está a proposta do governo para a redução das desigualdades sociais, que “deve ser combatida por meio da geração de riquezas pela própria sociedade, que gera mais emprego e valoriza a hora do trabalhador, permitindo que essa riqueza se espalhe.” (ZEMA, 2018, p.8). Assim, a questão não seria promover uma distribuição de renda justa, mas sim viabilizar a geração de riquezas.

Esse discurso se assenta na ideia da liberdade irrestrita do indivíduo, como único e melhor responsável pela sua vida, e, conseqüentemente, na meritocracia que, apesar de essa ideia de liberdade possuir uma aparência democrática, tem um lado massacrante e cruel, que coloca nos sujeitos a culpa pela situação que vivenciam, anulando os processos sociais que atuam para a manutenção da exclusão de setores específicos da população.

Segundo Sandel (2021, p.89),

quanto mais nos enxergamos como pessoas que vencem pelo próprio esforço e que são autossuficientes, menos provável será que nos preocupemos com o destino de quem é menos afortunado que nós. Se meu sucesso é resultado de minhas ações, o fracasso deles deve ser culpa deles. Essa lógica faz a meritocracia ser corrosiva para a comunidade.

Dessa forma, a promoção de uma cultura meritocrática, dentro de uma política neoliberal, que restringe a atuação do Estado na garantia dos direitos sociais, incentiva um individualismo competitivo de modo a legitimar um nivelamento social, que atribui aos indivíduos a responsabilidade pelo seu contexto de vida, ao mesmo tempo em que determina que a existência de mecanismos que visam à igualdade se constitui como uma agressão à liberdade individual.

É a partir dessa concepção que se assenta a valorização do empreendedorismo, que se atrela à capacidade do indivíduo, por si mesmo, de superar obstáculos e inovar, surge, então, como um discurso que visa exaltar o empreendedor, que, pelo seu trabalho e esforço pessoal, conseguiu obter sucesso, apesar dos obstáculos colocados pelo Estado, por meio da sua interferência e de políticas de redistribuição e de tributação.

Entendemos ser importante explicitar o papel que a concorrência desempenha na doutrina neoliberal, visto que é por meio dela que se consegue melhorar a qualidade dos serviços prestados e um desenvolvimento econômico dos estados e, para tanto, defendem a plena liberdade dos indivíduos de guiarem a própria vida como, por exemplo, empreendendo, e da não interferência do Estado.

A doutrina liberal é a favor do emprego mais efetivo das forças da concorrência como um meio de coordenar os esforços humanos, e não de deixar as coisas como estão. Baseia-se na convicção de que, onde

exista a concorrência efetiva, ela sempre se revelará a melhor maneira de orientar os esforços individuais. (HAYEK, 1990, p.62)

Percebe-se que há um duplo movimento que atribui ao indivíduo a responsabilidade pela sua vida, ao mesmo tempo em que retira do Estado o seu papel de assegurar as condições para tal, atuando, assim, como um mecanismo de legitimação das desigualdades sociais. Nesse sentido, Coraccini (2021, p.60) afirma que essa cultura empreendedora surge “como uma espécie de boia de salvação do trabalhador, que se via, de um lado, abandonado pelo Estado por não oferecer serviços de qualidade e, por outro, pressionado pela falta de emprego.”

O PMDI (2019-2030), elaborado pelo governo Zema, sinalizava a necessidade imediata de controle das contas públicas e da construção de um planejamento de promoção de um desenvolvimento econômico sustentável pelo Estado, alinhando às ações, às pretensões da gestão, visando maximizar a eficiência, a eficácia e a efetividade dos recursos, sob uma perspectiva gerencial.

O planejamento voltou-se para as demandas consideradas urgentes do Estado, buscando soluções condizentes com os princípios que regem o governo, traçando diretrizes e objetivos para a implementação das políticas públicas, sintetizados na figura 1:

Figura 1 – Visão de Futuro 2030: Orgulho de ser mineiro



Fonte: PMDI 2019 - 2030

As diretrizes e os objetivos elencadas acima indicam concepções que norteiam as ações do governo e reverberam na condução da educação, pois estabelecem que deve haver foco nos resultados, estímulo à concorrência, tendo na meritocracia um critério de obtenção da justiça social. Esses elementos são balizados pelas avaliações, e sinalizam a forma como o Estado entende esse instrumento e como deve ser implementado nas escolas.

Todo esse processo possibilitou a instituição de uma cultura de auditoria do setor público (APPLE, 2005), que consiste na importação de um modelo de análise empresarial, em que é feita uma averiguação das atividades desenvolvidas, visando verificar se essas estão enquadradas nas metas traçadas, avaliando-se, assim, o desempenho dos funcionários e das instituições públicas. Dessa forma,

em lugar de uma sociedade de cidadãos, com poder democrático para assegurar a eficiência e o uso correto dos recursos coletivos, e contando largamente com a confiança no setor público, surgiu uma sociedade de “auditores”, que se preparam ansiosamente para auditorias e inspeções. (APPLE, 2005, p.39 *apud* LEYS, 2003, p.70)

Na educação, esse movimento de adequação do público à lógica empresarial resulta em uma confluência entre o setor privado e o público, entendendo que é no

mercado e no setor privado que estão as soluções para se obter uma educação de qualidade, valendo-se da máxima de que é por meio da concorrência, em um livre mercado, que se melhora o ensino, visto que o próprio processo asseguraria a permanência apenas das escolas de qualidade. Mas, qual qualidade é essa que resulta de um processo de seleção e que tem como consequência a exclusão de escolas, de sujeitos e de comunidades?

Em seu plano de governo, Zema (2018, p.35) afirma que

a qualidade do ensino oferecido pelo governo em Minas Gerais não acompanha a qualidade do ensino privado. Enquanto o desempenho não é um fator de risco à continuidade das escolas estatais, nas escolas privadas, ao contrário, é preciso manter um nível satisfatório de eficiência e desempenho, além de conseguir atender às expectativas dos pais de seus alunos para poder se manter no mercado

Percebe-se que o estabelecimento de um diagnóstico que coloca o ensino público como tendo uma má qualidade, é utilizado para legitimar os processos de conformação da educação a lógica mercadológica, entendendo que é no mercado que estão as soluções para os problemas educacionais, que são corrigidos via competição entre as escolas, assim entendemos que a proposição do governo Zema para a educação mineira está calcada nos princípios da reforma empresarial.

Freitas (2018, p.56) afirma que

a reforma empresarial da educação tem uma agenda oculta no seu discurso da “qualidade da educação para todos” que está além das formas que vai assumindo: trata-se da destruição do sistema público de educação, por meio de sua conversão em uma organização empresarial inserida no livre mercado (FREITAS, 2018, p. 56).

Diante das limitações estabelecidas pela LDB, no que concerne ao fomento público no setor privado, via, por exemplo, vouchers, Zema (2018, p. 35) defende que

[...] o Estado ainda pode buscar soluções no mercado que possam equacionar os seus desafios e suas limitações. Enquanto persistir o modelo regulatório federal, será necessário aperfeiçoar o ensino público com melhores técnicas de gestão e governança nas escolas, avaliações de resultados mais rígidas, maior canal de participação entre pais e alunos, e uso de Parcerias Público-Privada onde for apropriado.

Todo esse mecanismo é corroborado e potencializado pela forma como os resultados obtidos nas provas do Simave e Saeb são usados. Esses resultados, ao serem divulgados para a sociedade civil, por meio de ranques, induzem uma pressão sob a rede,

que visam moldar a opinião pública contra o serviço estatal, colocando o modelo privado como objetivo e meta de educação.

Esse vínculo estabelecido pelo governo entre resultado, avaliação e qualidade, fica evidente na Revista do Gestor, a respeito do SIMAVE de 2019, quando diz que

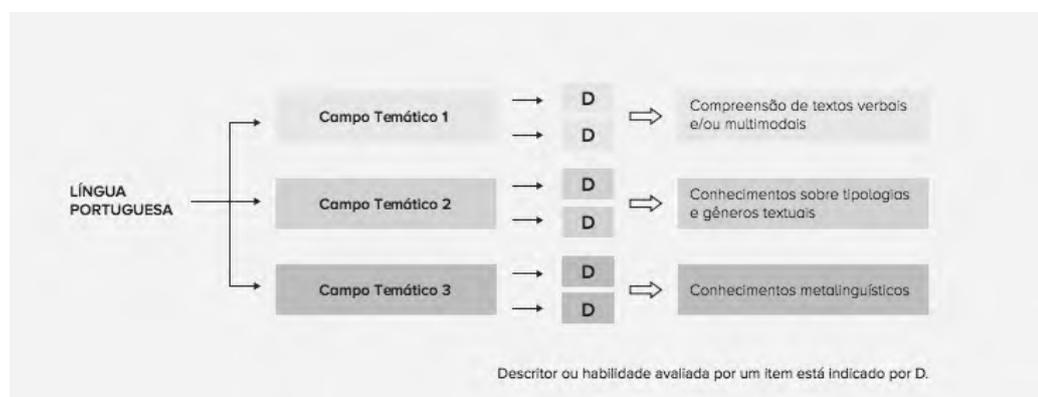
a dimensão fundamental que revela a qualidade da educação ofertada são os resultados obtidos por um determinado sistema escolar. Assim, o nível de aproveitamento alcançado pelos estudantes, ao final de uma etapa de escolaridade, pode ser conferido por meio das “subdimensões” escolaridade da população e desempenho (MINAS GERAIS, 2019, p.13)

Percebe-se a importância que a avaliação possui por se fazer como um instrumento capaz de produzir dados, que indicariam a qualidade do ensino ofertado, se fazendo, assim, como uma forma de qualificar as escolas e os indivíduos, que acaba por reduzir processo pedagógico aos resultados.

Entendendo que o desempenho dos alunos nesses exames expressa a realidade educacional, a forma de geração e de apresentação dos resultados foi alterada pelo governo Zema, passando a ser divulgados a partir de campos temáticos, que podem ser entendidos como subescalas, nos quais são agrupados itens presentes nos testes e que apresentam características similares.

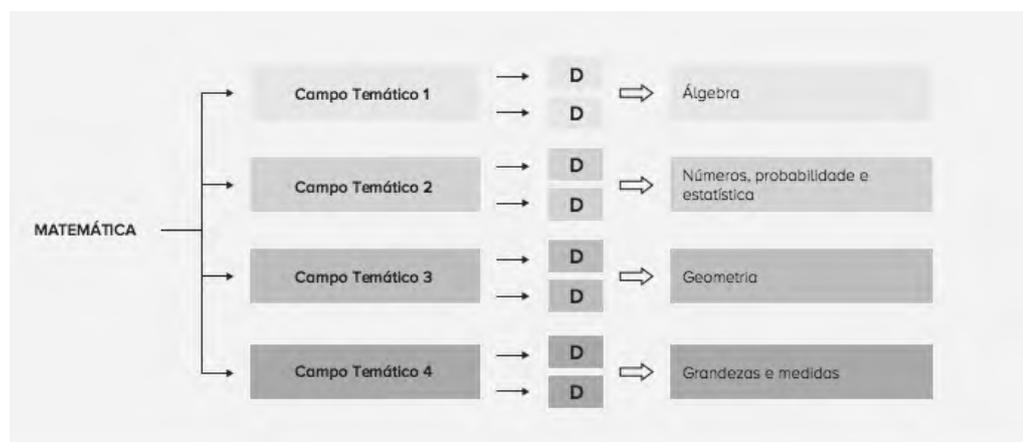
Os campos temáticos foram desenvolvidos por especialistas em Língua Portuguesa e Matemática e da área de psicometria do CAEd, sendo que “as habilidades que compõem cada um dos campos temáticos são os descritores elencados na matriz de referência para avaliação da referida etapa de escolaridade avaliada.” (MINAS GERAIS, 2019, p. 22)

Figura 2 –Três campos temáticos para Língua Portuguesa



Fonte: Revista do Gestor 2019.

Figura 3 – Quatro campos temáticos para Matemática



Fonte: Revista do Gestor 2019.

O desempenho obtido nas avaliações pode ser apresentado, embasado nesses campos temáticos, a partir de três instâncias escolares: da escola, da turma e do aluno, possibilitando a identificação específica do nível em que cada um se encontra e viabilizando a comparação instantânea com os demais, sendo que,

Ao acessar esse resultado, é possível visualizar todas as turmas da etapa de escolaridade selecionada anteriormente e, para cada campo temático, o percentual de estudantes que já consolidaram as habilidades que compõem os respectivos campos. [...] Ainda é possível conhecer mais detalhadamente esses resultados, pois, na plataforma, ao clicar no nome da turma, é possível visualizar o resultado de cada estudante dessa turma, em cada uma das habilidades. (MINAS GERAIS, 2019, p. 20)

Percebe-se que, com essa forma de divulgação e de tratamento dos resultados, todos os sujeitos passaram a ser identificados e analisados a partir do desempenho que obtiveram, colocando a escola, os professores e os estudantes em evidência. Conseqüentemente, como centro do problema/solução, a responsabilização desses entes pelo lugar que ocupam promove um aumento do controle sobre os indivíduos e sobre a prática educativa.

Esse processo gera uma intensificação da pressão e da cobrança sobre a comunidade escolar, ao mesmo tempo em que, utilizando da aparente neutralidade que os números conferem, o governo não se coloca, e nem considera as condições materiais de cada instância, como fatores na produção dos resultados.

O aumento da cobrança e da pressão contribui para que os professores direcionem sua prática para o que é cobrado nas avaliações, situação encorajada pelo governo, que afirma que essa forma de disponibilizar as informações

[...] é extremamente relevante para o planejamento das aulas, pois o professor pode organizar a turma e suas atividades pedagógicas, articulando o que é estabelecido pelo currículo da etapa avaliada e o que foi observado nos resultados da avaliação em larga escala, a partir das habilidades constantes na matriz de referência para avaliação. (MINAS GERAIS, 2019, p.20)

A utilização dos resultados dentro dessa perspectiva, adotada pelo governo Zema, coloca as instituições dentro de uma lógica competitiva, que mina as relações estabelecidas no contexto educativo, desconsiderando as condições materiais que cada escola e sujeito possuem, e utilizando-se da lógica meritocrática para pressionar o sistema e responsabilizar professores e alunos pelos resultados.

Nesse sentido, Soares (2005, p. 94) afirma que “a desigualdade socioeconômica é a geradora remota das dificuldades próximas que afetam o desempenho dos alunos. Assim, não é possível entender o que se passa no sistema educacional sem a consideração explícita do nível socioeconômico dos alunos”. Por isso, é necessário a compreensão das condições de vida e da realidade dos estudantes e da comunidade na qual a escola está inserida e da qual faz parte, visto que todo esse entorno e contexto social é vivenciado cotidianamente pela escola, afetando sua organização, as possibilidades e as rotinas nela construídas, por sujeitos vivos e históricos, que carregam consigo toda sua trajetória.

Ao se estabelecer que o conhecimento está disponível a todos, e assim depende dos indivíduos se esforçarem para obtê-lo, institui-se mecanismos de responsabilização desses indivíduos pelas dificuldades enfrentadas, legitimando o discurso meritocrático que rege a nossa sociedade e que mascara as diferentes condições de acesso ao conhecimento, naturalizando as desigualdades sociais e escolares.

De acordo com Alavarse (2013, p. 26), tais “políticas de responsabilização podem, ao contrário do que se deseja, acabar por favorecer a lógica da meritocracia e da culpabilização, dificultando a organização dos agentes escolares com base em princípios democráticos.” Esse mecanismo, além de dificultar a apropriação por parte dos profissionais do processo avaliativo, os coloca dentro de uma lógica que dificulta coletivos de resistência e de outras formas de se conceber a avaliação.

Nesse sentido, concordamos com Leite (2014, p. 431) quando afirma que

[...] há que reconhecer que as determinações legais podem conduzir a situações de colisão com os princípios e as concessões de avaliação dos

professores, sobretudo quando esses lecionam em anos de escolaridade sujeitos a exames nacionais. Essa realidade, sabemos-lo também, afasta os professores de práticas de avaliação formativa e pode, ainda que de forma não consciencializada, colocar muitos alunos em situação de maior fragilidade, levando-os a experienciar sentimentos de penalização face aos processos avaliativos.

Essa perspectiva seletiva e classificatória, que a avaliação assume, possibilita a instituição e a potencialização de processos excludentes dentro das escolas, hierarquizando os alunos e alocando-os dentro de grupos específicos, forjando trajetórias escolares diferenciadas, baseadas nesses agrupamentos, que direcionam e determinam os estudantes a espaços e possibilidades que se fazem mediante as notas obtidas nos exames.

Dito isso, nos apoiamos novamente em Leite (2014, p.432), que afirma que

[...] nesse raciocínio estamos a aderir à ideia de que o recurso predominante a práticas de avaliação focadas apenas na dimensão classificatória e na medida dos conhecimentos adquiridos representa uma grande limitação nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos deixando de parte elementos de processo que constituem âncoras para aprendizagens mais significativas e que viabilizam uma educação de qualidade social.

Entendemos que a avaliação, quando parte de um princípio comprometido com a qualidade social da educação, pode possibilitar processos educativos que vislumbrem a emancipação e o protagonismo dos indivíduos, que passam a ter controle e poder sobre os processos decisórios e de construção dos momentos e dos tempos escolares, envolvendo-se na promoção de um ensino e de uma aprendizagem significativos, imbricados com os preceitos democráticos e de defesa dos direitos coletivos dos cidadãos.

No 2º ano da gestão do governador Zema, a pandemia deflagrada pelo Covid-19 provocou alterações na forma como as relações sociais e escolares foram estabelecidas, sendo que, devido à necessidade do isolamento social, as aulas, após um período de incertezas, se tornaram remotas, e o governo mineiro, com o *slogan* “não deixar que nenhum estudante fique para trás”, elaborou projetos, pautados nas avaliações, que visaram auxiliar as escolas durante esse período.

Em 2020, por meio da Resolução SEE no 4310/2020, o governo instituiu as normas para a regularização das atividades remotas nas escolas em Minas Gerais por meio do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), implementando o Plano de Estudos Tutorados (PET), com base no Currículo Referência do Estado. (MINAS GERAIS, 2020)

Uma das estratégias criadas foi a Plataforma de Avaliação e de Monitoramento da Educação Básica de Minas Gerais, que tem como intuito central a verificação da aprendizagem dos alunos matriculados na rede estadual. Ela se constitui dentro de um ambiente virtual, no qual foram disponibilizadas provas de língua portuguesa e matemática para os alunos do 2º ao 5º ano do ensino fundamental; de língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências para aqueles que estão do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos; por fim, provas de língua portuguesa, matemática, história, geografia, física, química, biologia, inglês, artes, sociologia e filosofia para o ensino médio.

Para além das avaliações, esse espaço também estabelece um mapa, que direciona o percurso a ser seguido para que as escolas alcancem uma melhoria na aprendizagem dos alunos. Essas orientações pedagógicas contemplam as práticas que devem ser realizadas, delineando os caminhos tidos como promissores, e que podem ser trilhados por gestores e professores para o ensino das habilidades e das competências necessárias para o desenvolvimento dos estudantes, que são avaliadas nos exames.

Esse ambiente foi estruturado visando a que todos os atores educacionais consigam acompanhar e monitorar o processo avaliativo, tanto a escola como a secretaria conseguem verificar a realização dos testes pelos alunos e ter acesso instantâneo aos resultados obtidos, possibilitando, também, a socialização com as famílias.

Percebe-se que esse mecanismo, ao mesmo tempo em que integra todas as instâncias escolares, também viabiliza um maior controle dos processos, dos conteúdos e das práticas dos professores, apresentando uma perspectiva gerencial do ensino, que se assenta nas avaliações e nos resultados para viabilizar esse monitoramento e para definir a qualidade e a eficácia do ensino ofertado pelas instituições.

Em consonância com esses princípios, em 2019, o governo de Minas, em parceria com Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), uma organização privada especializada em gestão educacional, ampliaram o Programa “Gestão pela Aprendizagem” por meio da implementação de um sistema de Gestão Integrada da Educação – GIDE Avançada, que possui um foco na melhoria dos resultados e dos processos escolares. Segundo Godoy (2020, s/p), presidente da fundação,

o objetivo do programa é contribuir para que as escolas atendidas elevem os seus índices de desempenho escolar, como o IDEB e SIMAVE, por meio da melhoria de aprendizagem de seus alunos, aumentando assim a taxa de aprovação e da redução abandono escolar. Isto se dará por meio da aplicação de um sistema de gestão próprio da Fundação.

Percebe-se que há a ideia de que a resposta para os problemas da educação está no aprimoramento da técnica, e assim, resgatamos as reflexões feitas por Gentili (2001) e Enguita (2001), quando sinalizam para o fato de que uma das ações cernes de implementação do projeto neoliberal se faz em transformar as questões sociais e políticas em situações estritamente técnicas, em que, sob uma aparente neutralidade, se mascara os processos excludentes da sociedade capitalista.

Para melhor compreensão desse processo, é importante contextualizar a fundação e o papel que ela desempenha na educação. A FDG uma instituição assistencial e sem fins lucrativos foi criada em 1997 por nove grupos empresariais e sete pessoas físicas, que tinham o intuito de criar e de aplicar métodos, técnicas e ferramentas gerenciais, visando melhorar a gestão das instituições, no entanto, a partir de 2003, começou a focar sua atuação na área educacional, elaborando ferramentas gerenciais imbricados com a dinâmica escolar.

Em 2017, a FDG começou a fornecer cursos de gestão educacional avançada para as escolas, visando capacitar e formar os gestores a partir de procedimentos e de sistemas de gestão a serem aplicados na educação. Para tal, são ofertados cursos teóricos e práticos, e é disponibilizada uma consultoria presencial e *online*.

Em Minas Gerais, em 2019, a SEE/MG e a FDG começaram o Programa “Gestão pela Aprendizagem”, focado nos profissionais do ensino fundamental, quando foi realizada a 1ª capacitação Gestão para Resultados Pedagógicos, na esfera da Gide Avançada, em que participaram 23 profissionais vinculados à Secretaria de Educação, visando à formação de gestores em sintonia com o programa.

Nesse sentido, concordamos com Laval (2019, p.198), quando o autor afirma que

[...] no âmbito das referências simbólicas, o gerencialismo vem pouco a pouco tomando o lugar do humanismo como sistema de inteligibilidade e legitimidade da atividade educacional, justificando a importância cada vez maior dos administradores, dos especialistas e dos estatísticos

Entendemos que esse movimento do Estado sinaliza para um processo de privatização do ensino, via o estabelecimento de “parcerias” público-privadas, e que, devido à pandemia, foram sendo implementadas, em muito, por meio das plataformas de aprendizagem, dentro dos princípios da reforma empresarial da educação.

Esse processo, para além de viabilizar maior gerenciamento das instituições educacionais, entendidos aqui em termos de controle dos processos e saberes, também

possibilita uma adequação do setor público à lógica privada, no qual não mais apenas o espaço físico das instituições passa a ser privatizado, mas também a sua gestão.

Em 2021, por meio da Resolução SEE Nº 4.524, de 11 de março de 2021, o governo implementou o Prêmio “Escola Transformação”, que tem como “objetivo reconhecer publicamente as práticas e as experiências exitosas das unidades escolares no processo de melhoria da qualidade do ensino.” (MINAS GERAIS, p.1, 2021). Para tal, foi instituído o Índice Escola Transformação (Inest) a partir do indicador de fluxo escolar e de desempenho, que será calculado três vezes durante o ano letivo, por meio de três avaliações: diagnóstica, primeira avaliação trimestral e segunda avaliação trimestral.

Os aspectos elencados aqui nos levam a afirmar que a gestão Zema representou uma acentuação da lógica empresarial e mercadológica no sistema de ensino público de Minas Gerais, inserindo uma perspectiva gerencialista da educação nas escolas, que se articula por meio das avaliações externas e da implementação de premiações/punições às instituições.

Considerando-se o fato de que a escola observada faz parte da rede municipal de ensino¹⁴, entendemos ser importante analisar a cidade de Uberlândia, dentro da sua relação com o Estado de Minas Gerais, buscando apreender o contexto sociopolítico que viabiliza a implementação da rede municipal de educação, e que exerce uma influência central na forma como as escolas públicas da cidade organizam o seu trabalho pedagógico.

3.3 Uberlândia dentro desse contexto: situando o município lócus da escola pesquisada

O “nascimento” da cidade de Uberlândia se deu por volta do ano de 1818, com a fixação de fazendeiros na região, que começaram a construir instalações para alavancar seus negócios, e a cidade foi sendo formada a partir da fragmentação das terras desses fazendeiros. Por isso, “a produção da cidade não ocorre de forma natural e espontânea, mas sim consolidada pelas diversas relações sociais que simbolizam o modo de vida do homem” (SOUZA, 2020, p. 304). Uberlândia recebeu diversos nomes durante sua

¹⁴ A LDB estabelece que a organização de Sistemas Municipais de Ensino possui um caráter opcional. O art. 11 dessa lei afirma que, além da criação de sistemas próprios, os municípios podem optar por se integrar ao sistema estadual de ensino (LDB, 1996). Nesse sentido, a cidade de Uberlândia, não elaborou um sistema de ensino municipal próprio, integrando-se ao sistema de ensino estadual de Minas Gerais.

formação, até que em 1929, por meio de um plebiscito, lhe foi atribuído o nome atual, cujo significado é terra fértil.

Para uma compreensão sobre o contexto sociopolítico da cidade, precisamos entender onde a cidade se localiza em relação ao país, no que concerne à divisão territorial em regiões e com o Estado de Minas Gerais, dentro da perspectiva adotada pelo governo mineiro, desde 1992, em 10 regiões de planejamento.

Nesse sentido, a delimitação espacial em regiões faz parte da ação do Estado a fim de efetivar sua atuação e viabilizar o planejamento e a implementação de políticas públicas, e que se faz como uma das dimensões do poder efetivo e simbólico do Estado na reprodução da ordem social (PEREIRA, 2015), em que, sob um aparente discurso de integração, se tem uma imposição que reforça as relações assimétricas.

Uberlândia está localizada na região Sudeste do Brasil, que, segundo pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA – em 2016, apresenta o maior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do país, índice que abarca três dimensões de desenvolvimento: a longevidade, a educação e a renda.

Dourado (2005, p.11) afirma que o Brasil possui uma

[...] estrutura educacional descentralizada e fortemente marcada por disparidades entre as cinco regiões que o compõem (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste). Desse modo, os indicadores educacionais retratam esse processo desigual e combinado e requerem políticas e gestões para a educação que considerem esse cenário na busca de alternativas e proposições educativas.

Essa organização e distribuição econômica e social desigual entre as regiões brasileiras deve ser analisada e considerada, visando ao atendimento das reais necessidades da população e no que concerne à educação. Essa compreensão possibilita o entendimento mais profundo do contexto que os alunos vivenciam, exerce grande impacto no processo de ensino e aprendizagem, e na organização da dinâmica escolar, bem como de suas possibilidades e entraves.

A atuação dos indivíduos nesses espaços molda as dinâmicas de organização e de apropriação espaciais, e, em uma lógica neoliberal, tal processo tem sido conduzido, seguindo os ditames do mercado, o que tem acentuado as desigualdades regionais frente às demandas de acumulação e de lucro do capital.

Nesse aspecto, Pereira (2015, p. 45) traz que

a região precisa ser analisada na sua vinculação espacial, considerando como os sujeitos atuam para construí-la historicamente, visto que, por estar em movimento e não ser algo dado, mas sim resultante de relações

sociais desiguais, permite diferenciar um espaço de outros. Daí pensar a região como parte de uma escala nacional ou planetária e como as relações econômicas, históricas e culturais conformam esses espaços distinguindo-os dos demais.

Para conseguir compreender a diversidade cultural e econômica do Estado, se faz necessária a apreensão dessa divisão regional ao buscar analisar os processos de organização espacial que possibilitaram a reprodução das desigualdades sociais, oriundas das diferentes formas de divisão territorial do trabalho e intensificadas pelas políticas públicas. Essas políticas públicas “tenderam a fortalecer as desigualdades regionais em Minas Gerais ao concederem facilidades para a realização de investimentos privados em algumas regiões e marginalizarem as demais.” (PEREIRA, 2015, p. 42)

Em 1990, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) realizou uma divisão do estado em duas regionalizações mais amplas: microrregiões e mesorregiões, cujos espaços possuem características similares que lhes permitem serem agregados em uma mesma região.

Em 1992, a Fundação João Pinheiro, a partir da reivindicação da Secretaria de Planejamento do Estado de Minas Gerais (SEPLAN- MG) e com base na regionalização feita pelo IBGE, realizou a divisão do estado em 10 regiões de planejamento, para proporcionar uma melhor comunicação e planejamento de ações para o atendimento das demandas da população: Alto Paranaíba; Central; Centro-oeste de Minas; Jequitinhonha/Mucuri; Mata; Noroeste de Minas; Norte de Minas; Rio Doce; Sul de Minas e Triângulo.

Segundo Diniz (2005, p.72),

[...] a divisão é calcada no critério da interdependência, enfatizando-se as áreas de influência urbana, bem como alguns elementos de homogeneidade, uma vez que se busca respeitar os limites das microrregiões geográficas. Porém, cabe ressaltar que os limites das regiões sofreram algumas correções de caráter político-administrativo, com o intuito de otimizar a sua operacionalização.

Assim, a construção dessas 10 regiões de planejamento foram produto da associação de fatores político-administrativos e técnicos, visando aprimorar a capacidade de planejamento das ações do governo adequadas à realidade do estado, visto que esse possui em seu território uma ampla diversidade cultural e social.

Uberlândia se situa na região do Triângulo Mineiro e, em meados do século XX, passou por um processo de industrialização, quando criou-se a “Cidade Industrial” como forma de atrair indústrias, posteriormente deu origem ao Distrito Industrial, “que fazia

parte de um programa do Estado de Minas Gerais, em que as empresas receberiam, além de infraestruturas e doação de terrenos, incentivos fiscais, assessoria técnica e financiamentos.” (PACHECO, 2015, p. 46).

Atualmente se tem um predomínio econômico do agronegócio em um movimento de culminou na formação de um complexo agroindustrial, que possibilita uma imbricação entre o campo e a cidade por meio do setor de serviços e das indústrias, e que vem vivenciando um intenso processo de expansão dentro dos moldes capitalistas, favorecendo a concentração de riquezas na região. Segundo Pereira (2015, p. 53),

no Triângulo Mineiro/Alto Parnaíba e Sul de Minas, predomina o agronegócio, com destaque para as médias e grandes propriedades que direcionam a produção para o mercado externo, destacando-se a pecuária de corte e os cultivos de cana-de-açúcar e grãos (principalmente soja) no Triângulo e a cafeicultura na porção sudoeste, com intensa utilização do pacote tecnológico, veiculado pela chamada “Revolução Verde”.

Percebe-se que a formação dos espaços em Minas Gerais se deu intrinsecamente ligado à expansão da produção do modelo capitalista, seguindo os ditames do mercado, o que possibilitou o desenvolvimento econômico de algumas áreas, como o Triângulo, e marginalizou outras, acentuando as desigualdades sociais no estado e intensificando a concentração de renda. Isso se faz fundamental para situarmos Uberlândia e as possibilidades e as influências culturais que marcam a cidade, bem como seu papel no contexto sociopolítico mineiro.

O processo de urbanização da cidade se deu de forma esparsa e fragmentada, o que possibilitou a coexistência de várias periferias e tipos de centralidade. Nesse sentido, viabilizou-se um fenômeno de dispersão urbana, que

[...] é caracterizado por crescimento urbano disperso, avançando cada vez mais para as bordas da cidade, ao passo que, a apropriação desses espaços nas cidades tem deixado vazios à espera da valorização, fazendo com que a especulação imobiliária antecedesse em alguns locais a própria urbanização. (SOUZA, 2020, p. 303)

Percebe-se que esse movimento deve ser entendido também a partir da dinâmica exercida pelos agentes econômicos em um processo mercadológico de ocupação dos espaços, que viabilizou a criação de um modelo urbano, marcado por um aumento da segregação, das ocupações irregulares e de uma forte caracterização espacial a partir da classe social dos indivíduos. Assim, há uma “polarização espacial inerente ao capital e à apropriação da renda da terra, condições que justificam o crescimento da periferia pela

inacessibilidade ao solo urbano, principalmente nas áreas centrais, pela prática imobiliária de preços elevados”. (SOUZA, 2020, p. 309)

Esse movimento possibilitou que o crescimento da cidade ficasse condicionado aos interesses das elites locais, pautados na especulação imobiliária, e que foi facilitado pela posição política que esses agentes usufruíam, ligados ao governo municipal, que teve um papel central na reprodução espacial da cidade com a marginalização da classe trabalhadora para as localidades periféricas, que contavam com pouca estrutura de serviços públicos, como energia e transporte. Nesse sentido,

Uberlândia pode ser considerada um paraíso para os estocadores de terrenos, porque se pagam impostos simbólicos; a Prefeitura com recursos do restante da população, muitas vezes, cuida da limpeza desses terrenos, deixando-os estocados à benesses da valorização. A especulação imobiliária criou em Uberlândia um cinturão de terrenos vagos, expulsando a população carente para a periferia. (PACHECO, 2015, p. 52 apud PRIMEIRA HORA, 04/02/1984)

Do ponto de vista da constituição política da cidade, temos um movimento que se fez como uma continuação desse processo de hegemonia das elites locais, sendo que, desde 2001 até os dias atuais, a cidade teve três prefeitos eleitos: Zaire Resende (2001 – 2004), do PMDB; Odelmo Leão (2005 – 2012), do PP; Gilmar Machado (2013 – 2016), do PT; e novamente Odelmo Leão (2017 – 2024).

Segundo Ferrari (2009), a história política de Uberlândia sinaliza para uma hegemonia política de governos conservadores, que possuem uma postura de promover o afastamento entre a população e as decisões políticas, centralizando essas decisões em grupos dominantes e que representam os anseios das elites locais.

Seguindo o movimento nacional da Reforma do Aparelho do Estado, iniciado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, e em Minas gerais, pelo governo Aécio Neves, no ano de 2000, a prefeitura de Uberlândia implementou a Lei nº 7579, de 06/07/2000, que determinou as regras sobre a qualificação das Organizações Sociais, e sua regulamentação foi realizada por meio do decreto nº 8288, de 26 de setembro de 2000.

Nesse aspecto, é importante salientar que “a qualificação das Organizações Sociais no município servia aos propósitos de sacramentar uma relação de parceria com entidades privadas” (MEIRA, 2012, p. 100), que legitima e intensifica um processo de privatização dos serviços públicos na cidade.

Esse processo pode ser percebido no plano de governo do atual prefeito, Odelmo Leão, em que, no que concerne à educação, afirma que deve promover uma “gestão dos

espaços escolares, buscando alternativas com o Governo Federal e fazendo “parcerias” com OSCs para construção de novas escolas, principalmente, as de ensino infantil para redução no déficit de vagas.” (LEÃO, 2020, s/p).

Percebe-se que essas parceiras têm como intuito final retirar do Estado o seu papel central com a educação, e transferi-lo para o setor privado, alinhando a mesma à lógica empresarial, “as parcerias-público-privadas (PPPs), que são um instrumento de política pública de um Estado neoliberal, especificamente determinadas pela lógica da acumulação de capital, apontando no sentido da ideologia da privatização e terceirização” (MAZETTO, 2015, p.1)

Para além de promover uma retirada de financiamento do setor público, alocando esse dinheiro na esfera privada, e que conseqüentemente provoca uma redução das possibilidades de oferta dos serviços públicos, esse processo institui um

[...] caminho da privatização plena da educação, ou seja, sua inserção no livre mercado, como uma organização empresarial, sem contar que a transferência para as organizações sociais (ONGs) insere de imediato as escolas em formas de controle político e ideológico ditadas pelas mantenedoras privadas (ou confessionais) dessas cadeias, retirando as escolas do âmbito do controle público (FREITAS, 2018, p. 51).

Nesse sentido, a política implementada pelo governo municipal se alinha aos ideais neoliberais, que têm no mercado o regulador das relações sociais e nas empresas, o modelo de gestão a ser seguido. Por isso, há a necessidade de ampliar os aspectos mercantilizáveis na sociedade, diluindo as barreiras entre as esferas públicas e privadas, abrindo setores antes sob o domínio público, possibilitando a criação de mercados e a acumulação irrestrita do capital.

Esse processo pode promover uma sobrecarga das escolas, em que, devido à redução da função do Estado com a educação, essas instituições, apesar de escassos recursos financeiros, arcam “com a responsabilidade final de buscar superar as dificuldades, quer seja de evasão escolar, repetência, reprovação, correção de fluxo dos alunos, questões pedagógicas, quer sejam administrativas, dentre outras, apontadas pelos resultados das avaliações” (SILVA, 2007. p. 249), instituindo uma culpabilização dos sujeitos e uma pressão sobre as escolas para que atinjam a meta estipulada e sejam consideradas de qualidade.

Entretanto, é importante ressaltar também ações implementadas pelo governo municipal de Uberlândia, que são fundamentais quando buscamos uma educação pública que sinalizam uma perspectiva mais ampla de qualidade educacional. São estas:

[...] a oferta de uniformes, de materiais escolares de qualidade a todas as crianças da rede, a manutenção de um padrão de qualidade na alimentação monitorada por profissionais da saúde, a infraestrutura mais ou menos padronizadas entre as instituições independentemente da localidade têm sido referenciados socialmente como indicadores de qualidade pelas crianças e famílias atendidas por esse sistema de ensino. (SOUZA, 2016, p.101)

Em relação ao Plano Municipal de Educação de Uberlândia, ele não foi elaborado temporalmente com o nacional, sendo que o primeiro Plano Nacional de Educação (2001 – 2010), aprovado pelo Congresso Nacional, se deu em 2001, por meio da Lei nº 10.172/2001, seguindo os preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em seu artigo 9º, afirma-se que a “União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios [...]” (BRASIL, 1996)

É importante ressaltar que esse plano se faz como um instrumento de disputas por contemplar as propostas e os caminhos para a educação, entrando em questão as diferentes visões e concepções sobre o papel dessa educação e a função social que ela deve desempenhar na sociedade brasileira.

Em Uberlândia, a despeito do primeiro PNE prever a construção de planos municipais, a cidade não promoveu a elaboração do seu plano até o final das duas primeiras gestões do prefeito Odelmo Leão, sendo somente com a eleição prefeito Gilmar Machado, em 2013, que o PME começou a ser desenvolvido. Segundo Ferreira (2015, p.36),

o desafio era elaborar um plano que guardasse consonância com o Plano Nacional de Educação e, ao mesmo tempo, garantisse identidade própria e autonomia. Além de considerar os princípios que devem reger os planos educacionais: gestão democrática, autonomia, regime de colaboração e participação da sociedade civil.

O Plano Municipal de Educação foi estruturado em eixos temáticos: Sistema Municipal de Ensino; Educação Inclusiva: Cidadania e Emancipação; Qualidade da Educação: Democratização e Aprendizagem; Gestão Democrática; Valorização dos Trabalhadores da Educação: Formação e Condições de Trabalho; Financiamento da Educação: Transparência e Controle Social. (UBERLÂNDIA, 2015). Considerando-se o recorte desse trabalho, acreditamos ser importante compreender melhor o eixo que diz respeito à qualidade da educação, buscando identificar a concepção que está no documento e se ela se materializa na dinâmica das escolas.

Segundo Ferreira (2015, p. 39 *apud* Uberlândia, 2014, p. 61), a qualidade educacional com a qual o município se compromete é com a qualidade social, que é estabelecida como

[...] não somente como um valor atribuído por meio de comparações que avaliam o produto final, mas, acima de tudo, embasada no projeto social que visa a superação das desigualdades, o reconhecimento e o respeito à diversidade. Isso é um desafio diante da herança histórica da nossa educação.

Percebe-se que, dentro dessa concepção, a qualidade da educação não está alinhada a uma ideia de qualidade vinculada ao mercado, pautada por avaliações externas e fundamentada nos princípios neoliberais. Nesse sentido, o município se compromete com uma educação imbricada aos princípios democráticos, que se conecta com os saberes e as vivências das comunidades nas quais as escolas estão inseridas, buscando promover uma

[...] avaliação formativa que se contraponha a simples aferição de resultados, que gera controle, competição e o ranqueamento das unidades escolares. A avaliação deve considerar os diferentes atores e espaços que participam desse processo, como as instituições, os profissionais da educação e também as políticas públicas educacionais. O objetivo deve ser promover uma educação de qualidade social que garanta a democratização do acesso, da permanência, da participação, da aprendizagem e da conclusão com qualidade social. (UBERLÂNDIA, 2015, s/p)

Contudo, quando analisamos a lei aprovada pelo município, que implementa o PME, a qualidade também é referenciada a partir dos resultados nas avaliações externas, instituindo-se, assim, uma dualidade no que concerne à concepção de qualidade educacional a qual o município defende, afirmando que

o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, e os resultados das pesquisas sobre qualidade da educação no Município constituirão fontes de informação para avaliação da qualidade da educação básica e para orientação das políticas públicas desse nível de ensino (UBERLÂNDIA, 2015, s/p)

A vinculação da avaliação como um indicador da qualidade de uma escola ou de um sistema de ensino, dentro de uma lógica de mercado, acaba por restringir as possibilidades do processo avaliativo, como percurso de formação, focando apenas no resultado final, reduzindo a aprendizagem ao alcance de uma meta quantitativa.

Assim, o problema das avaliações nesta perspectiva é que “elas privilegiam a standardização de resultados e definem padrões de qualidade estabelecidos para as sociedades de mercado, segundo parâmetros globalizados” (SOUZA, 2016, p. 93), e que

não trazem o contexto das escolas nem os sujeitos para os processos de construção da qualidade pretendida.

Entendemos que há uma certa incongruência entre os instrumentos defendidos pelo governo de Uberlândia na compreensão e na busca de uma qualidade educacional, visto que é evidente que as avaliações são fundamentais para guiar o processo educativo e redefinir as estratégias e os caminhos a serem trilhados. Entretanto, os meios para tal sinalizam para a concepção de educação com a qual nos comprometemos e que está imbricada com a concepção de avaliação.

Nesse sentido, concordamos com Silva (2007, p.246 *apud* SOBRINHO, 2002), quando a autora afirma que, nessa concepção de qualidade atrelada aos resultados gerados pelas avaliações, de forma classificatória e hierárquica,

[...] não se produzem acordos negociados, uma vez que os implicados na educação – alunos, pais, professores, cidadãos – não são ouvidos e de forma alguma participam como sujeitos da avaliação. Portanto, não se discutem os interesses em jogo e os principais interessados afetados, não consideram a quem e a quem serve uma determinada avaliação quando ela vem definida de cima para baixo.

Dito isso, é importante esclarecermos a compreensão que adotamos dos indicadores que sinalizam a qualidade educacional, entendendo que esses devem estar sempre em construção, em um movimento de vir a ser, refletindo os anseios e os desejos da comunidade escolar, e assim se constituindo como

[...] significados compartilhados [...]. São, portanto, como indica o próprio termo, sinalizações, linhas que indicam um percurso possível de realização de objetivos compartilhados. [...] aquilo que os diferentes atores sociais [...] se empenham em buscar, contribuindo, para isso, cada um de acordo com o próprio nível de responsabilidade. (BONDIOLI, 2004, p. 19)

Em relação ao Simave, nos três primeiros anos de realização dos exames em Uberlândia (2000 a 2003), a Universidade Federal de Uberlândia participou dos processos de discussão sobre os resultados, seguindo o previsto em seu projeto de continuidade do processo formativo das avaliações e de descentralização, que promoveria uma conexão entre as diversas instâncias responsáveis pela educação, inclusive as universidades. (SILVA, 2007)

Nesse sentido, a autora ainda afirma que

[...] a intenção da parceria com instituições de ensino superior visava fomentar o debate sobre a formação de professor no seio da própria Instituição. O princípio da Gestão Consorciada está intimamente

relacionado com o quarto princípio do Simave, que trata da Formação do professor. Tem-se, portanto, um paradoxo. Nos documentos do Simave, os gestores da educação apontam aspectos do trabalho pedagógico concorrendo para o fracasso escolar e conferindo ao professor parcela da responsabilidade na situação em que se encontra a educação. Ao mesmo tempo afasta do debate a Universidade, que é a responsável pela formação de professores, afastando, portanto, quem poderia intervir positivamente na formação desse professor. (SILVA, 2007, p. 250)

3.4. A lógica meritocrática: produtora da exclusão?

A demanda do capital por trabalhadores mais qualificados, bem como a crescente luta dos movimentos sociais pela universalização da educação, possibilitou a expansão e a garantia do acesso à escola aos filhos da classe trabalhadora, trazendo para dentro dos muros escolares uma parcela da população historicamente excluída, e junto com ela, as contradições e embates sociais.

Mas quem tem direito à educação? Precisamos entender quem são esses sujeitos, pertencentes a coletivos sociais, historicamente marginalizados, que adentraram a escola, reivindicando o reconhecimento de suas identidades e de outras formas de pensar a escola e sua função social. Arroyo (2015, p.18) nos ajuda a refletir sobre essas questões, quando afirma que

a história de nossa educação também carrega as marcas das resistências afirmativas das vítimas da segregação social e racial. Ao longo das últimas décadas democráticas vivemos a tensa relação entre a negação política da ética na persistente visão que inferioriza e segrega os outros e a afirmação política e ética nas suas resistências coletivas. Tempos em que os movimentos sociais em defesa de seus direitos à terra, teto, renda, a identidades positivas e culturais atrelaram o direito à educação e o direito à vida às lutas pela garantia dos direitos humanos

É importante a compreensão de que o direito à educação não se faz primeiro ou desvinculado da garantia dos demais direitos de existência, não sendo uma pré-condição para a obtenção dos demais. Assim, entendemos esse direito imbricado às condições de vida dos sujeitos, às lutas dos coletivos sociais pela obtenção dos direitos humanos – à vida, trabalho, moradia, terra... – a condições dignas de ser.

Portanto, o direito à educação, como aqui defendemos, não se constitui apenas como um direito individual, mas sim como luta coletiva, que visa à garantia dos direitos humanos, de coletivos sociais, que “se sabem segregados como coletivos,

consequentemente vão além da defesa da educação, da terra, do trabalho, da renda, da saúde e da justiça. Como direito individual, de todo cidadão, e se proclamam sujeitos coletivos de direitos coletivos.” (ARROYO, 2015, p.21)

Não é possível separar o processo de marginalização individual da exclusão estrutural sentida enquanto seres pertencente a um coletivo social, com vivências e experiências de ser que se constroem no coletivo, como mulheres, negros, pobres, LGBTQIA+.

Precisamos avançar no reconhecimento da educação como direito individual, que considera os progressos a partir de índices estatísticos que captam resultados individuais. Por isso, defendemos ser importante “incorporar dimensões coletivas na agenda política de formulação ,na análise e na avaliação de políticas. Reconhecer as crianças, os adolescentes, jovens- adultos membros de coletivos injustiçados” (ARROYO, 2015, p.23), reafirmando a educação como um direito coletivo.

Nesse sentido, com a luta pela universalização da educação, vivenciamos um processo paradoxal, em que

[...] quanto mais a escola intensifica seu raio de ação, mais ela exclui, apesar das políticas que visam atenuar esse fenômeno. Nesse contexto, a exclusão não é apenas uma categoria do sistema e dos processos globais, é também uma das dimensões da experiência escolar dos alunos. (DUBET, 2003, p.29)

Esse processo de incluir excluindo se constitui como uma nova forma de exclusão, que tem em seu bojo a concepção de que alguns desses indivíduos, que antes eram segregados fisicamente, possuem os requisitos básicos para serem incluídos na sociedade (por aqueles que já são incluídos), contudo a partir de uma condição inferiorizada e subalterna. (GENTILI, 2015)

Essa relação instituída se pauta a partir de relações de poder e de dominação, que são legitimadas por formas de saber e de pensar, que segrega certos grupos sociais por entender/classificá-los como inferiores, criando uma visão negativa de suas formas de existir, de suas identidades individuais e coletivas.

Arroyo (2015, p.25) nos traz que a compressão da

[...] negação ou do reconhecimento do direito à educação desses grupos sociais que lutam pelo seu direito à educação, se torna central essa histórica segregação ou essa persistente identidade social e racial, étnica negativa ou esse “despojo de seu lugar na história da produção cultural, intelectual da humanidade”.

Sob a hegemonia neoliberal, os princípios de igualdade e de equidade ganharam centralidade na agenda das políticas públicas (SAVIANE, 2000), e nesse sentido, a educação se faz como um instrumento de garantia de melhoria social por meio do ingresso dos indivíduos no mercado de trabalho e na geração de renda. Contudo, esses ideais se restringiram a um aspecto formal e jurídico, o que contribuiu para esvaziar o discurso e ocultar as desigualdades e injustiças sociais.

Nossa sociedade produz tamanha desigualdade social que as instituições que nela funcionam, se nenhuma ação contrária for adotada, acabam por traduzir tais desigualdades como princípio e meio de seu funcionamento. Todos concordamos em que isso não é desejável, mas meras políticas de equidade apenas tendem a ocultar o problema central: a desigualdade econômica. (FREITAS, 2007, p. 969)

A escola capitalista é construída a partir dessa contradição, como produto da luta de classes, já que o ingresso dos alunos da classe trabalhadora nas unidades escolares conduziu ao seu interior os embates e as dinâmicas da divisão em classes na qual se assenta a sociedade. Dessa forma, entendemos que o sistema de classificação educacional encontra sua base no sistema de classificação social, baseado também em padrões classistas, sexistas e racistas.

Mas, o que significou as desigualdades sociais dentro das escolas? Como essas chegam e são vivenciadas pela comunidade escolar? Gentili (2005, p.36) traz que foram instituídos

circuitos educacionais altamente segmentados e diferenciados (no tipo de população que atendem, nas condições de infraestrutura e de exercício na função docente, etc.) foram definindo um conglomerado educacional no qual a norma tem sido, quase sempre, a de oferecer educação pobre aos pobres, permitindo apenas às elites a possibilidade de acesso a uma educação de excelência.

Assim, os desdobramentos desse processo produziram escolas com funções sociais diferentes baseados nos grupos sociais a quem elas atendem, bem como o estabelecimento de processos de exclusão internos a elas, que criam trilhas educacionais específicas e que conformam os sujeitos para uma marginalização tardia, que se naturaliza fora dos muros escolares.

Arroyo (2015, p.26) afirma que

a histórica visão negativa e inferiorizante desses grupos sociais e raciais e de seus filhos/as marcou e continua marcando a lenta garantia do seu direito à educação. Esses grupos sociais foram mais do que meros destinatários das ações educativas. Eles foram o referente, a medida de qual educação, de qual escola, de qual sistema escolar mereciam no

padrão de poder-saber e de qual lugar lhes cabia nesse latifúndio do poder.

O acesso a uma educação de qualidade, com a instituição desses circuitos diferenciados de escolarização, sujeitos aos ditames mercadológicos, passou a ser privilégio daqueles que possuem condições de pagar, produzindo novas dinâmicas de exclusão. Muito distante do princípio de igualdade que proclamam, a possibilidade de todos terem acesso à escola não significou, na prática, que todos tivessem o direito ao mesmo tipo de educação, a um ensino de qualidade socialmente referenciada.

Essa perspectiva mercadológica coloca o papel da educação vinculado a fornecer os saberes necessários a um aumento da competitividade brasileira no cenário mundial, buscando restringir a qualidade da escola pública a esse básico, de modo que viabilize o alinhamento do país às exigências do capitalismo internacional. Mas, para quem esse básico é suficiente? Sordi (2012, p. 159) afirma que

[...] parece cada vez mais claro que a opção é eliminar o que não serve (o conteúdo supérfluo, a cultura inútil) quando o que está em jogo é a escola pública ocupada de forma massiva pelos segmentos socialmente vulneráveis. Para esses, um padrão de qualidade mais rasteiro é suficiente.

A introdução de uma lógica mercadológica na educação possibilitou a instituição de um novo crivo cultural e de uma nova relação entre o sistema educacional e as classes sociais, em que “a ideologia de mercado, na verdade, funciona como um mecanismo de reprodução de classe” (BALL, 2020, p.203), no qual desigualdades sociais são eliminadas do discurso sob a pretensa ideia de que existem pessoas que se esforçam e outras que não se esforçam.

A ideia que se coloca é uma igualdade de oportunidades e não de resultados, em que são considerados apenas os fatores intraescolares nos resultados obtidos pelos alunos. Dessa forma, o sucesso ou o fracasso é uma questão de esforço pessoal (FREITAS, 2016), naturalizando e alterando os fatores nos quais se assentam as desigualdades sociais, buscando estruturar as classes sociais sob a ideia do mérito. Em uma sociedade fundamentalmente desigual, quem possui as condições materiais de aproveitar tais oportunidades? Eis uma questão que não pode ser esquecida! Pois tal lógica tende a manter os privilégios sob um discurso de esforço individual.

Para Esteban (1999, p. 67),

sob o discurso da possibilidade para todos está a realidade da possibilidade para alguns, o que demanda um forte processo seletivo

capaz de manter a imagem de (in)capacidade individual, sem colocar em questão a dinâmica social. O discurso ressalta os mecanismos de inclusão, mas a prática oculta/revela a prevalência dos processos de exclusão.

Nesse aspecto, Ball (2020, p. 193) destaca que “de fato, a seleção é – e se tornará cada vez mais – um argumento de venda, isto é, a qualidade daquilo que compramos depende da qualidade daqueles que nos acompanham nessa compra. Em outras palavras, quanto mais seletiva uma escola mais ela se tornara desejável”. Logo, essa qualidade é para quem?

Dentro desse modelo de educação, a exclusão é vista como um processo intrínseco e necessário para a melhoria da qualidade e do desenvolvimento das escolas, e promove uma acentuação e uma ampliação das desigualdades de acesso, que já são vivenciadas pelas classes sociais marginalizadas no sistema capitalista.

Para aquelas famílias cujos custos desse mercado são impeditivos, não existe poder de escolha nem mesmo um mercado no qual possam atuar, já que a visão capitalista empresarial instaurada na escola “reparte de fato os pais, os alunos e os professores, em ganhadores e perdedores” (LAVAL, 2004, p. 301).

Nesse sentido, Freitas (2004, p.149 *apud* Tragtenberg, 1982) afirma que

[...] duas são as principais funções atribuídas à escola e aos professores: a exclusão do sistema de ensino dos alunos das classes sociais inferiores e a que definimos como socialização à subordinação, isto é, a transmissão ao jovem de valores compatíveis com o seu futuro papel de subordinado.

A exclusão social e a escolar se faz como movimentos imbricados, que se relacionam dialeticamente, resultado de frutos das relações de produção capitalista, provenientes da acumulação irrestrita de capital e da divisão social em classes, das relações de reprodução dessa ordem vigente, em que a escola atua de modo a “reproduzir as desigualdades sociais, produzindo as desigualdades escolares.” (DUBET, 2003, p.34)

Nesse sentido, Lima (2008, p.55) afirma que é

[...] nesse processo que o discurso da igualdade se tornou abstrato, escamoteando as desigualdades reais e atribuindo ao indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso. Assim, o conceito de igualdade fica reduzido a igualdade formal ou jurídica, no qual todos são iguais perante a lei. Não se trata, pois, de igualdade material originada da distribuição dos bens produzidos pela sociedade, já que o modo de produção capitalista só é viabilizado na desigualdade real entre os seres humanos e para mantê-lo, a competição é primordial.

Igualdade e equidade são ideais ligados ao conceito de justiça social, que se pautam, essencialmente, na busca por atenuar e/ou erradicar os efeitos das desigualdades em uma sociedade. Mas justamente por serem conceitos polissêmicos, sua aplicação na concretude social pode se fazer a partir de concepções divergentes, podendo ser entendida a partir de uma lógica do mérito ou embasada em uma perspectiva de busca pela solidariedade social.

Assim, é importante a compreensão de que “do ponto de vista das relações sociais, a equidade e a igualdade substantivas, princípios fundamentais da justiça social, são alcançados por meio da luta de classes e da luta entre os atores sociais em seus correspondentes campos sociais.” (AZEVEDO, 2013, p.134)

A igualdade, em uma lógica burguesa de sociedade, apesar de proclamar o bem comum com a garantia das oportunidades a todos, desconsidera a falta de condições e as diferentes possibilidades de existência de cada sujeito, que são marcadas pelas contingências das classes sociais. Por isso, quando pensamos na educação,

[...] os pobres podem ter acesso ao sistema escolar, desde que não se questione a existência de redes educacionais estruturalmente diferenciadas e segmentadas, nas quais a qualidade do direito à educação está determinada pela quantidade de recursos que cada um tem para pagar por ela. (GENTILI, 2005, p.37)

A vinculação da ideia de igualdade a uma norma formal/jurídica acaba por reproduzir os privilégios das classes dominantes e assegurar a manutenção do *status quo*, legitimando os processos excludentes de determinados grupos sociais.

Concordamos com Azevedo (2013, p.140), quando o autor afirma que,

se todos são tratados igualmente pelo Estado (direito igual), a desigualdade permanece. Caso o “direito igual” prevalece, os que, por contingências sociais, culturais e econômicas, tiverem menos oportunidades de estudos e de aquisição de conhecimento, continuarão a receber desigualmente conteúdos e capital cultural, internalizando menos dispositivos (*habitus*) relacionados à ciência e ao saber.

A igualdade é entendida em termos de oportunidades e não de resultados ou de condições, o que mascara os efeitos que as vivências e as experiências de cada sujeito possuem, imbricadas às contingências concretas da classe social, bem como o papel que essas desempenham nas reais possibilidades que cada um possui dentro de uma sociedade hierarquizada e profundamente desigual.

Nesse sentido, quando pensamos na exclusão de setores da população, é importante termos a clareza de que essa se faz na interseccionalidade de vários construtos

sociais, marcados por questões de gênero, raça, orientação sexual e classe social, entendendo esses como fatores estruturais da sociedade capitalista, que perpassam o seu modo de funcionamento e de organização.

Entendemos que a exclusão é um fenômeno que traz em si questões conceituais por abarcar conjuntos de atores sociais distintos, que vivenciam essa marginalização de formas diferentes, mas, ao mesmo tempo, coletivamente, sentem “na pele” as dores e as marcas desse processo.

Gentili (2005, p.31) afirma que

Nenhum conceito é bom quando é usado para definir tantas coisas ao mesmo tempo. “Excluídos” há e por todos os lados: pobres, desempregados, “inempregáveis”, sem teto, mulheres, jovens, sem-terra, idosos/as, negros/as, pessoas com necessidades especiais, imigrantes, analfabetos/as, índios/as, meninos/as de rua... A soma das minorias acaba sendo a imensa maioria. E ser maioria tem seu custo: a transparência.

É importante a compreensão de que a exclusão é um processo, uma condição a qual os sujeitos são submetidos por contingências sociais, políticas e econômicas, e há diferenças entre a condição de excluído e os movimentos que produzem essa exclusão, em que “a condição de excluído é o resultado de um processo de produção social de múltiplas formas e de modalidades de exclusão. Como processo, como relação social, a exclusão não desaparece quando se atacam os seus efeitos, mas sim suas causas”. (GENTILI, 2005, p.40)

Assim, ações focalizadas nos efeitos da exclusão não são suficientes para sanar os problemas por ela gerados, não impedindo a produção de novas formas de exclusão e, conseqüentemente, de novos excluídos em potencial, pois a lógica social que viabiliza os processos excludentes é mantida. O estabelecimento de uma sociedade verdadeiramente democrática passa pela criação de políticas públicas que acabem com os processos que criam e reproduzem socialmente as formas e as modalidades de exclusão.

Ao desdobrarmos essa lógica para a escola, vislumbramos que,

tratando todos os educandos, por mais desiguais que eles sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida. (BOURDIEU, 2015, p.53)

A escola, ao assumir uma ideia de igualdade dentro dos princípios burgueses de mérito, acaba por contribuir na acentuação e na reprodução das desigualdades sociais e na manutenção dos privilégios de classe, desempenhando a função de subordinar os sujeitos ao sistema, ao mesmo tempo em que anula os processos sociais excludentes dos quais a classe trabalhadora é vítima.

A seletividade, com a qual opera a escola, cria percursos diferenciados em seu interior, conduzindo os alunos a trajetórias menos valorizadas socialmente, e que aumentam as chances de ficarem à margem da sociedade. Nesse sentido, os processos excludentes se associam aos mecanismos escolares, fazendo com que esses se tornem como parte integrante do itinerário escolar dos sujeitos, e que nos fazem refletir sobre o papel e sobre a função social da escola em nossa sociedade.

Dubet (2003, p. 36) afirma que

as desigualdades formais, cujo jogo é explícito, somam-se os efeitos das decisões tomadas ao redor do jogo. Pensemos nas consequências das escolhas das escolas, que reforçam a concentração dos alunos menos favorecidos e com desempenho pior em certos estabelecimentos e, no interior desses, em certas turmas [...]. Assim, a regra explícita é desviada em prol de mecanismos que reforçam as desigualdades sociais e escolares.

Assim, entendemos que as práticas e as relações pedagógicas estabelecidas nos espaços escolares atuam na dissimulação das desigualdades reais frente ao ensino e à aprendizagem dos estudantes, e “a equidade formal à qual obedece a todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda a sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios”. (BOURDIEU, 2015, p.59)

Freitas (2002) traz que esse processo se deu a partir da combinação de dois elementos, que nos auxiliam a compreender as funções designadas à escola pela sociedade capitalista, que dizem respeito à internalização dos custos, que são incorporados pelo sistema educacional, assim tornando-se visíveis e passíveis de controle; e da exclusão, que passa a se dar por dentro do trajeto escolar.

Nesse sentido, o direito à educação foi assegurado, proclamando-se a garantia de uma igualdade a todos, mas que se fez dentro de uma lógica seletiva e excludente, que tem em seu bojo uma concepção de inclusão alinhada aos princípios e às funções da escola capitalista, em que,

[...] ao definirmos o outro como “excluído a ser incluído por nós”, terminávamos vendo ao futuro incluído como um ser caracterizado pela “negatividade”, desprovido de cultura, história, personalidade e de território. Insistia: as pedagogias contemporâneas, inclusive as

progressistas, estão marcadas por essa forma de ver o outro e isso afeta sua própria constituição. Ao vermos os que deverão ser incluídos como “marginalizados” os vemos como estando “na outra margem” os quais para serem incluídos precisam cruzar “uma ponte” para vir ao nosso território e, então, serem considerados incluídos, não marginalizados. (FREITAS, 2010, p.90)

A inclusão desses indivíduos na escola forjou-se a partir de uma visão inferiorizada deles, baseada em modelos sexistas, racistas e classistas, dentro dos quais se engendram mecanismos de dominação e de submissão, que moldam a organização e as relações estabelecidas nesse espaço. Para Freitas (2003), a exclusão e a submissão são duas faces da mesma moeda, em que a aprendizagem dos conteúdos é acompanhada da aprendizagem da submissão.

A exclusão, que antes acontecia na não possibilidade de acesso, foi transferida para dentro das escolas, estabelecida e firmada nas vivências e nas experiências ali construídas, e que vão ensinando e determinando os lugares sociais que os sujeitos devem ocupar. Assim,

inclusão e subordinação são, portanto, faces de um mesmo processo. Há que discuti-las juntas. A inclusão só é autorizada sob sua forma complementar de subordinação – e para subordinar-se não é necessário que o conteúdo escolar tenha sido sequer assimilado, bastando a vivência e “adaptação” à forma escolar vigente. (FREITAS, 2010, p. 91)

Ao não se alterar a lógica neoliberal na qual a escola se assenta, tendo na competição e na seleção, os instrumentos necessários e intrínsecos aos momentos escolares, “o processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo, e, por conseguinte, como foi diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais.” (BOURDIEU, 2015, p. 247)

Há claramente uma batalha a ser travada no campo das conquistas sociais, que envolve também a maneira de constituição dessas. Dessa forma, “se a restauração de classe envolve a imposição de certo conjunto de direitos, a resistência a essa imposição envolve lutar em favor de direitos completamente diferentes dos daquele conjunto.” (HARVEY, 2014, p.193) Precisamos pensar e lutar por direitos para além do arcabouço neoliberal, que possuam um sentido social e que possam resgatar o sentido humano das relações.

Institui-se uma ocultação desse processo excludente, que passa a ser visto a partir de uma ótica individual, das escolhas que os sujeitos fazem e do esforço que colocam nas

suas ações, e no qual a escola atua como uma instância legitimadora, internalizando essa exclusão, fruto das desigualdades sociais, para que mais adiante, na trajetória de vida dos sujeitos, as suas realidades de classe se encarreguem de determinar as possibilidades de existência que, de fato, esses indivíduos possuem. Gentili (2005, p.40) afirma que esse processo terminou por instituir “uma pobreza desprocessualizada, sem relações, sem vínculos. Uma pobreza privada, cuja única causa e origem são os próprios pobres, os excluídos.”

Esse processo na escola se materializa, em grande parte, por meio dos rituais avaliativos, que estruturam o cotidiano escolar, promovendo análises e julgamentos/reprovações de todos os sujeitos envolvidos no ensinar e no aprender. E quais são os critérios, valores que legitimam essas práticas? Arroyo (2015, p.31) afirma que

o grave das antiéticas avaliações é que não avaliam apenas níveis de conhecimento, mas são avaliações dos valores-contravalores com que se processam as aprendizagens. Sem cabeça para as letras, com problemas de aprendizagem, sem assiduidade, sem dedicação ao estudo, ao trabalho, sem disciplina; logo, reprovável.

Nesse sentido, é importante a compreensão das funções ocultas que as avaliações assumem e que sinalizam para uma imbricação entre a educação e a reprodução dos privilégios e hierarquias sociais, em que

[...] sabendo-se tudo o que o julgamento dos examinadores deve a normas implícitas que retraduzem e especificam na lógica propriamente escolar os valores das classes dominantes, vê-se que os candidatos têm que suportar um handicap tanto mais pesado quanto esses valores estão mais afastados daqueles de sua classe de origem. A ótica de classe está mais marcada do que nunca nas provas em que o examinador mais se libera quanto aos critérios implícitos e difusos da arte tradicional de dar nota, como a prova de dissertação ou a oral, ocasião de se fazer julgamentos totais, armados dos critérios inconscientes da percepção social, sobre pessoas totais, cujas qualidades morais e intelectuais são percebidas por meio dos infinitésimos do estilo ou das maneiras do acento ou da elocução, da postura ou da mímica [...]. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 171).

Os alunos permanecem dentro das salas de aula, seguindo o percurso acadêmico pré-estabelecido, mas permanecem segregados das experiências e das aprendizagens escolares, tendo o conhecimento sonegado, e sendo direcionados a lugares e condições educativas específicas, que são materializadas ao longo da trajetória escolar, e extrapolam os muros das escolas.

Freitas (2002, p.313) afirma que as

[...] representações e juízos orientam novas percepções, traçam possibilidades, estimam desenlaces, abrem e fecham portas, e, do lado do professor, afetam o próprio envolvimento desse com os alunos, terminando por interferir positiva ou negativamente com suas próprias estratégias de ensino postas em marcha na sala de aula. É aqui que se joga o sucesso ou o fracasso do aluno – nesse plano informal.

É nesse aspecto que os construtos e as realidades da classe social dos estudantes se fazem presentes, constituindo a bagagem sociocultural com que cada criança chega à escola, e que dizem respeito à valorização (ou não) que essa possui na organização e nas práticas escolares. Bourdieu (2015, p.46) afirma que,

na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas do que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante das experiências escolares e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.

A exclusão e a seletividade, nas quais a escola opera, se faz mediante as perspectivas e possibilidades de classe dos estudantes, na qual as vantagens e desvantagens oriundas do meio e da realidade social, são incorporadas pelos processos escolares e convertidos em sucessos ou fracassos acadêmicos, imbuindo a escola de uma responsabilidade na perpetuação das desigualdades.

Nesse sentido, é importante salientar que a classe social se faz muito além da questão do ter dinheiro, estando também vinculada a valores, atitudes, relações e preconceitos que moldam as dinâmicas escolares e definem o modo como os saberes são distribuídos e assimilados pelos indivíduos. (HOOKS, 2017)

Ao ignorar as diferenças com as quais chegam os estudantes, buscando instituir uma igualdade formal, pautada no acesso e na garantia de oportunidades, a escola acaba por legitimar e favorecer os grupos sociais privilegiados, tratando como natural e objetiva a escolha realizada nas formas, conteúdos e instrumentos avaliativos que são considerados importantes e valorizados dentro da sua dinâmica.

Azevedo (2013, p.143) afirma que

o processo de transmissão e conhecimentos, cultura e disposições por intermédio da escola torna-se ainda mais importante para aqueles que, não sendo nascidos em famílias das classes privilegiadas e vivendo em condições sociais e econômicas não favoráveis, travaram menor contato com a cultura universal e com as estruturas de valorização “desinteressada” (não utilitarista) do conhecimento.

Isso não significa que a escola não deva valorizar os conhecimentos e os saberes prévios dos estudantes e das comunidades na qual estão inseridas, mas é importante não cairmos em um simplismo e dualismo de exaltação apenas desses conhecimentos, que atuam sonhando o conhecimento científico às classes populares, contribuindo para que essas permaneçam à margem e não se apropriem dos saberes historicamente produzidos pela humanidade.

Sobre essa questão, Bourdieu (2001, p.92) traz que,

sob a aparência de exaltá-lo (povo), contribui para bloqueá-lo ou empurrá-lo para uma situação em que a privação se transforma em escolha ou em liberdade eletiva, proporciona todas as vantagens de uma ostentação e generosidade subversiva e paradoxal, deixando todas as coisas no mesmo estado, uns com sua cultura (ou sua linguagem) realmente cultivada e capaz de absorver sua própria e distinta subversão e outros com sua cultura ou sua linguagem, desprovidas de todo valor social.

Muitas vezes, o que se tem no discurso dominante sobre a cultura popular são visões inferiorizadas e preconceituosas sobre as formas de expressão e de vivência da classe trabalhadora, partindo de um ideal de conduta e saberes alinhados aos princípios burgueses, e que contribuem para formar sujeitos a partir de concepções estereotipadas da moral do povo. A construção de um outro projeto de educação passa por desconstruir esses conceitos, conectando a escola à vida e aos movimentos sociais.

Arroyo (2015, p.37), ao falar sobre a necessidade de uma compreensão da moral e dos saberes populares por parte dos professores, para além da visão burguesa que é difundida, afirma que essa é

[...] uma moral aprendida nas celebrações coletivas da memória, dos fatos e das histórias com sua “moral da história”. Uma moral enraizada nas suas referências culturais e nos seus saberes e leituras de mundo. [...] Aproximar-nos da moral popular supõe reeducação de nossos olhares sobre o povo e sobre as infâncias-adolescências com que trabalhamos nas escolas.

Assim, a garantia de um conhecimento histórico e vinculado à concretude material da vida para os alunos da classe trabalhadora se faz fundamental, mas tão importante é também a mudança na forma como a escola se organiza e pensa sua dinâmica, que deve ser construída com a comunidade conectada com o contexto social, e abarcando (não restringindo-se) as singularidades que compõem os sujeitos que estão na escola.

A forma como a escola se constitui, apesar dos princípios proclamados de igualdade, é pensada para os estudantes que comungam das heranças e das exigências

culturais exigidas pela escola, e que estão imbricados aos valores das classes dominantes, contribuindo para reproduzir seus privilégios de classe. Assim, “se uma pessoa não provinha de um grupo social privilegiado, poderia progredir se adotasse uma conduta semelhante à de tal grupo. Os alunos ainda precisam assimilar os valores burgueses para ser considerados aceitáveis.” (HOOKS, 2017, p.237)

Os caminhos e as relações estabelecidas no processo educativo se fazem interlaçadas à visão de que os docentes tem sobre as possibilidades que seus alunos possuem, e assim,

[...] as reprovações se justificam em visões negativas. Moralizantes. Se os vemos carentes ou à procura de referentes morais ou se os vemos como indolentes, a tendência será catequizá-los, dar-lhes conselhos. Reprová-los. Se os vemos como vítimas de uma sociedade sem referentes éticos, mas à procura desses referentes para suas dramáticas escolhas, a tendência será ir construindo junto com eles esses referentes, fortalecer sua capacidade de escolha, de agirem com liberdade. (ARROYO, 2015, p.31)

Nesse sentido, as percepções e os juízos de valor dos professores perpassam as expectativas de comportamento e saberes dos alunos, e que contribuem para orientar, inconscientemente, as formas como esses se relacionam com os estudantes e o que esperam (ou não) deles. Essa forma de avaliar, aqui entendida como avaliação informal, estabelece um ideal de postura a ser assumido pelos estudantes, que rotula e exclui aqueles que não se encaixam dentro desses modelos.

Freitas (2002, p.309) traz que

essa forma de operar faz com que a exclusão se faça, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, “internalizada” (inclusive com menores custos políticos, sociais e com eventual externalização dos custos econômicos), e permite dissimular a exclusão social já construída fora da escola e que agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos.

Confrontar a questão da classe social na escola e as desigualdades oriundas dessa forma de organização social se faz fundamental para que quebreemos a ideia de que todos possuem as mesmas condições de vida e que o sucesso ou o fracasso depende do esforço que cada um empreenderá em sua trajetória acadêmica.

Nesse sentido, concordamos com Arroyo (2015, p.30) quando o autor afirma que,

ao se reconhecer que os jovens, adolescentes e até as crianças são vítimas dessa velha-nova segregação social e racial, fica exposto como é injusto responsabilizar e até condenar a educação pública pelos baixos

resultados nas avaliações. Uma forma de afirmação política-ética será reconhecer que os tempos insatisfatórios na garantia do direito à educação são inseparáveis dos tempos insatisfatórios injustos na garantia dos direitos humanos mais básicos.

Esse enfrentamento se faz como uma possibilidade de desvelar, de retirar a aparente normalidade/naturalidade que desigualdades e exclusões sociais podem assumir, de recuperarmos a nossa capacidade de espanto e de indignação, tornando visível aquilo que a lógica de produção capitalista oculta e naturaliza. A exclusão, na forma como ela ocorre na sociedade atual, é marcada pela seletividade do olhar, pela invisibilidade, pela conformação de que certos sujeitos permaneçam à margem, e assim “o “normal” se torna cotidiano. E a visibilidade do cotidiano se desvanece (insensível e indiferente) como produto de sua tendencial naturalização.” (GENTILI, 2005, p.29)

Entendemos que uma forma de manutenção e de reprodução das desigualdades sociais, de modo a assentá-las dentro de uma outra concepção, é por meio da meritocracia. A etimologia da palavra nos ajuda entender melhor essa ideologia, em que o “mérito” sinaliza para melhores e “cracia” para governo, ou seja, seria, em teoria, um governo dos melhores, estabelecendo uma associação direta entre o mérito e o poder, se fazendo como um sistema social que se baliza pelo esforço pessoal como forma de alcançar o sucesso.

Pressupostos meritocráticos aprofundaram o controle sobre a vida do público em sociedades democráticas. Ainda que a desigualdade tenha sido ampliada em vastas proporções, a cultura pública reforçou a ideia de que somos responsáveis por nosso destino e merecemos o que recebemos. (SANDEL, 2021, p.89)

O processo de mercantilização a qual a educação foi submetida possibilitou que o discurso meritocrático fosse incorporado a suas práticas e discursos, induzindo os sujeitos a competirem, independentemente das diferentes condições sociais pré-existentes, e atribuindo a eles a culpa pelo seu sucesso ou fracasso, sob uma aparência de (de)mérito individual.

Nesse aspecto, se faz importante a compreensão de duas questões: a desigualdade social inerente à sociedade capitalista, e os impactos que tal compreensão meritocrática tem na autoestima e no sentido de bem comum construído pelos sujeitos, fatores que estão intrinsecamente relacionados. Sandel (2021, p.22) afirma que “aqueles que alcançam o topo querem acreditar que seu sucesso tem justificativa moral. Em uma sociedade de meritocracia, isso significa que os vencedores devem acreditar que conquistaram o sucesso por meio do próprio talento”

Ao responsabilizar os sujeitos pela sua situação, estabelece-se um fardo pesado a ser carregado, fazendo com que esses indivíduos não sejam vítimas de um processo social injusto e excludente, mas culpados pela forma como sua vida se desenrolou, e que tem um efeito corrosivo na autoestima e nos laços cívicos e sociais, moralizando o sucesso e o fracasso, e fazendo com que os indivíduos interiorizem que a condição social que vivenciam é fruto de um merecimento.

Nesse sentido, reafirmamos que,

diante da perda dos direitos humanos e do aumento da segregação social e racial, somos obrigados a repensar com radicalidade valores ou contravalores ainda incrustados na cultura escolar. No trato com crianças, adolescentes, jovens e adultos vitimados pela segregação social e racial, não é ético exigir dos seus professores que os convençam de se forem esforçados e exitosos nos estudos todos os direitos humanos negados virão por acréscimo e serão libertados de toda segregação social e racial. (ARROYO, 2015, p.36)

A exclusão, diante desse processo, se normaliza e, conseqüentemente, sua existência é naturalizada, se tornando parte integrante e invisível da sociedade – “em nossas sociedades fragmentadas, os excluídos devem se acostumar à exclusão. Os não excluídos, também. Assim, a exclusão desaparece no silêncio dos que sofrem e no dos que a ignoram...ou a temem.” (GENTILI, 2005, p.30)

É importante entendermos que esse movimento, que normaliza e naturaliza os processos excludentes, é fruto de uma construção histórica e ideológica, produzida a partir de modelos sociais opressores, que busca legitimar uma visão inferiorizada de certos grupos sociais para, assim, possibilitar que a sua exclusão seja entendida como o produto de uma (in)responsabilidade individual, e não como resultado de uma injustiça social.

Nesse sentido, há um esvaziamento do discurso público, bem como dos sentimentos de pertencimento e de coletividade, que é intensificado pelos processos concorrenciais instaurados para atestar e legitimar a ideia do mérito, afetando diretamente a estima e o reconhecimento social daqueles que se veem excluídos desse sistema.

A ideia de que somos agentes humanos livres, capazes de ascender e de obter sucesso por meio de esforço próprio é apenas um aspecto da meritocracia. Igualmente importante é a convicção de que as pessoas bem sucedidas merecem seu sucesso. Esse aspecto triunfalista da meritocracia gera arrogância entre os vencedores e humilhação entre perdedores. (SANDEL, 2021, p.61)

A ideia de que conseguimos algo devido ao nosso esforço e luta se torna o cerne da ética meritocrática, que

exalta a liberdade – habilidade de controlar meu destino à custa de trabalho árduo – e o merecimento. Se sou responsável por ter acumulado uma porção generosa de bens mundanos – receita e riqueza, poder e prestígio -, provavelmente eu os mereço. Sucesso é sinal de virtude. Minha abundância é meu direito. Esse modo de refletir gera poder. Incentiva as pessoas a pensar em si mesmas, como responsáveis por seu destino. (SANDEL, 2021, p.89)

O atestado social desse conceito de mérito necessita de instrumentos que possibilitem verificar e mensurar a sua concretude, e é nesse ponto que a avaliação adquire uma centralidade, principalmente na educação. Assumindo uma perspectiva seletiva e classificatória, ela viabiliza a identificação daqueles que estão (ou não) aptos, em uma aparência neutra que a técnica lhe confere, e que contribui para uma naturalização da realidade social e uma responsabilização dos indivíduos.

Esse processo possibilitou que a qualidade educacional passasse a estar vinculada aos resultados nos testes por meio de ranqueamentos e de divulgação para a sociedade dos índices obtidos por cada escola nas avaliações externas. Dessa forma, as escolas e a educação são tratadas sob uma ótica mercadológica, compreendendo que, por meio da competição, se promova uma melhoria no ensino. Adota-se, nesse contexto, o pressuposto de que o mercado é o responsável pela seleção daquelas que possuem uma qualidade suficiente para continuar existindo.

Retomando a ideia de equidade, imbricada a essa lógica meritocrática, Freitas (2011, p.2) afirma que

[...] outro não deixa de ser o significado de “equidade” – expressão que se tornou atualmente “politicamente correta” para justificar a pressão sobre as escolas e professores, assumindo que a eles cabe produzir o equilíbrio do sistema – se não de fato, pelo menos como “oportunidade dada” a todos – em especial aos mais pobres -, os quais a agarram segundo o esforço que pretendam dispendir. Esse é o limite do liberalismo. Ele não pode conviver com a noção de “igualdade” de resultados, já que atribui ao “esforço” um papel central na explicação do sucesso de um indivíduo – reminiscência do “dom” e ao mesmo tempo, base da justificativa para as desigualdades sociais.

Entendemos que o conceito socialmente compartilhado de justiça se vincula ao ideal do mérito, das habilidades e do esforço individual, apreendemos como que esse processo de naturalização ocorre. Nessa perspectiva,

o sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais (como não investir o suficiente em seu próprio capital humano por meio da educação), em vez de atribuídos a alguma propriedade sistêmica (como as exclusões de classe que se costumam atribuir ao capitalismo (HARVEY, 2014, p.76)

A escola proclama a existência de uma igualdade para todos, em que as oportunidades são dadas, e que cada sujeito tem todas as condições de aproveitá-las e conduzir o seu processo de aprendizagem. Contudo, a escola também é meritocrática, classificando e hierarquizando os alunos a partir do quanto conseguem aproveitar essas oportunidades, do quão esforçados são, e assim o resultado, que os estudantes obtêm, se faz como produto de suas (in)capacidades individuais, e não mais de uma ordem social injusta. A culpa passa a ser dos indivíduos, e não mais do sistema.

A exclusão se faz para além do objetivo e do concreto, se fazendo sentir também, em um nível subjetivo e da experiência dos estudantes, que introjetam como responsabilidade deles a exclusão da qual são vítimas, processo que se dá mediante a hegemonia atual da ideologia meritocrática, que reduz as desigualdades sociais a uma questão de esforço pessoal. Assim,

a subjetividade dos alunos é então dominada por uma contradição do sistema. A exclusão não é somente um fenômeno sistêmico “objetivo”, é também uma experiência subjetiva da exclusão vivida potencialmente como uma destruição de si, já que cada um é responsável por sua própria educação, por sua própria aventura. Ou seja, os alunos excluídos estão ameaçados de se sentir destruídos por sua exclusão, que seria o signo de sua própria “nulidade”. (DUBET, 2003, p.41)

A escola, na forma como ela se organiza e constrói seus espaços e tempos, já ensina os lugares sociais que os sujeitos devem ocupar, definindo e conformando os indivíduos a partir das hierarquias de poder das relações de classe da sociedade capitalista, que moldam e orientam as práticas pedagógicas e atuam de modo a silenciar os estudantes. Nesse aspecto, Hooks (2017, p.237) afirma que

os valores burgueses na sala de aula erguem uma barreira que bloqueia a possibilidade de confrontação e conflito e afasta a dissensão. Os alunos são frequentemente silenciados por meio de sua aceitação de valores de classe que os ensinam a manter a ordem a todo custo. Quando a obsessão pela preservação da ordem é associada ao medo de “passar vergonha”, de não ser bem visto pelo professor e pelos colegas, é minada toda possibilidade de diálogo construtivo. Embora os alunos entrem na sala de aula “democrática” acreditando que têm direito à livre expressão, a maioria deles não se sente à vontade para expressar.

O isolamento da vida e de suas contradições e alegrias artificializa os processos educativos, tornando-os desprovidos de sentido e de prazer para aqueles que os vivenciam, ao mesmo tempo em que possibilita a formação de uma juventude submissa e conformada aos padrões societários opressivos e desumanizantes.

As relações sociais em uma sociedade neoliberal são pautadas na ideia da capacidade do indivíduo de ser um empreendedor, exercendo sua liberdade para conseguir, por mérito pessoal, obter sucesso. Dessa forma, ele introjeta as exigências e as demandas concorrenciais, construindo uma subjetividade que o coloca como responsável por sua condição, ao mesmo tempo em que os direitos sociais são eliminados.

Esse processo na escola é potencializado pelas avaliações externas, privilegiando um controle verticalizado e hierárquico, que, ao avaliar, aloca a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso nos alunos e nos professores, como fruto da (in)capacidade e do esforço que possuem, de um mérito individual – “se todos os problemas forem simplesmente “resolvidos” por escolhas individuais em um mercado, então mobilizações coletivas tendem a enfraquecer ou mesmo a desaparecer” (APPLE, 2005, p.73).

Pela forma autoritária como esse movimento avaliativo chega às escolas, se faz alheio aos sujeitos que de fato vivenciam esse espaço, não considerando suas vivências e realidades. Com isso, o processo educativo não reflete os anseios e os desejos concretos da comunidade escolar, promovendo uma artificialização do trabalho e das próprias relações, fazendo com que os indivíduos não se reconheçam no outro, perdendo o sentido da coletividade.

A escola fragmenta e segmenta seus conteúdos, tempos, espaços e vivências, contribuindo para que os sujeitos percam o senso de unidade e de coletividade, não conseguindo compreender o todo social nem como todos aqueles saberes que experienciam e aprendem dentro da sala de aula se relacionam com a realidade. Conseqüentemente, o conhecimento é esvaziado, se tornando algo distante da vida, promovendo uma alienação dos indivíduos, ao desvincular o que é produzido por eles do movimento e dos processos de vida.

Os sistemas de recompensa e silenciamento instituídos nas escolas, a partir do que são comportamentos e saberes esperados e valorizados, ensinam sobre como cada sujeito deve proceder diante do mundo e das situações vivenciadas, processos que são pautados a partir das realidades e das possibilidades de classe dos sujeitos escolares, que dificultam a criação de redes colaborativa de resistência com a construção de um ensino e de uma aprendizagem significativos e autônomos.

A escola, como instância social, é incumbida de reproduzir em seus tempos e dinâmicas, os processos excludentes e injustos que compõem a configuração social capitalista, reforçando tendências, preconceitos e valores, que possibilitam a manutenção da ordem vigente. Assim, estabelece “as condições de existência social, formando pessoas

aptas a ocuparem os lugares que a estrutura social oferece” (TRAGTENBERG, 1985, p.69), a partir da ideia de que esse lugar ocupado é fruto do mérito de cada um.

E o professor nesse processo?

Para um educador, seria uma postura ética inicial indagar como sobrevivem em situações tão desumanizantes e, sobretudo, como preservam sua humanidade a ponto de voltar cada dia à procura do saber e da educação. Indagar também pelas sequelas que deixa em sua formação ética a experiência tão prematura de processos brutais de desumanização. (ARROYO, 2015, p.30)

Personificando as contradições que perpassam a escola, os docentes, ao mesmo tempo em que são submetidos a um controle e a uma hierarquia burocrática, que regula e monitora o seu trabalho, também são designados a incutir nos alunos normas e regras sociais, conformando-os ao modelo vigente, da mesma forma que são subjugados pelo sistema e pelas políticas públicas educacionais.

Esse movimento seletivo e excludente é balizado pelas avaliações no modelo social neoliberal, que reduz o processo de ensino e de aprendizagem à obtenção de metas, e engessa as práticas pedagógicas, atribuindo aos professores a responsabilidade pela situação educacional, exercendo, assim, um monitoramento dos estudantes e dos docentes, aumentando o dualismo do papel do professor, potencializando-o como instrumento de reprodução social, em contrapartida ao seu papel na formação humana democrática.

Para Tragtenberg (1985, p.71),

o exame está ligado a um certo tipo de formação e saber e a um certo tipo de exercício de poder. O exame permite também a formação de um sistema comparativo que dá lugar a descrição de grupos, caracterização de fatos coletivos, estimativa de desvios dos indivíduos entre si. [...] em face a um saber imobilizado, como nas Tabuas da Lei, só há espaço para humildade e mortificação.

A avaliação possibilita e legitima, juntamente com ideia do mérito, a exclusão daqueles que não se adaptam à norma, fortalecendo, assim, o controle sobre a dinâmica escolar, e imprimindo uma cultura na instituição, que acaba por definir o cotidiano da escola. Frigotto (2010) afirma que esse processo se faz, histórica e concretamente, na busca pelo controle e pela possibilidade de articular processos e conteúdos escolares, bem como nas concepções que norteiam as práticas educativas, alinhando-as aos interesses de classe.

É importante termos clareza de que há uma concepção de sociedade e de educação que coloca nas avaliações uma significação social, incutindo nos sujeitos princípios e

valores que possibilitam a conformação e a submissão desses às relações de classe e de poder capitalistas. Freitas (2014, p.1099) afirma que “os processos de responsabilização concorrenciais rompem a confiança relacional ao exporem indevidamente o desempenho de gestores, pais, professores e alunos”. Consequentemente, as relações escolares são minadas, os sujeitos isolados uns dos outros e colocados em constante competição, e que tem como um de seus desdobramentos mais cruéis a exclusão e a marginalização dos sujeitos.

O cotidiano escolar é um espaço multifacetado, que reflete posicionamentos éticos e políticos individuais e coletivos, contingenciado por uma dialética de opressões e de resistências, que, como tal, implica a consciência crítica dos sujeitos, uma leitura de mundo que possibilite identificar o lugar e a nossa concepção e intencionalidade na construção da nossa prática pedagógica, o que nos faz indagar: possibilitamos resistências ou perpetuamos os mecanismos que engendram e reproduzem as desigualdades sociais e injustiças?

Nesse sentido, Franco (2021, p.728) traz que

esses posicionamentos têm repercussão nas práticas pedagógicas, definindo o como, o porquê e o para que se ensina. Mais que isso: é preciso identificar a perspectiva pela qual o fenômeno do ensino é compreendido. Ensina-se e aprende-se? Ou apenas transmitem-se conteúdos alheios? Em que condições ocorre o ensino? Como se vivenciam as práticas? Como tratamos, percebemos, trabalhamos com as diferenças?

Colocarmo-nos ao lado das classes oprimidas e atuarmos com elas para uma sociedade mais justa e igualitária não é uma tarefa simples, e se constitui como um trabalho contra-hegemônico, que se faz em um campo de disputa de projetos, tanto da educação como da sociedade, perpassando por embates e contradições.

Arroyo (2015, p.37), ao analisar esse movimento na formação dos sujeitos, afirma que é fundamental

amarrar essa formação a um conhecimento do que há de injusto na sociedade e nas favelas, no desemprego e até do que há de injusto nas escolas. Sobretudo, amarrar a um conhecimento do que há de valores nas lutas pela justiça, igualdade, liberdades nos movimentos sociais, no movimento juvenil e na própria escola.

A lógica neoliberal não visa apenas à hegemonia nos campos econômico e político da sociedade, mas também penetra no cotidiano das pessoas, fazendo-as introjetar essa visão de mundo e compreendê-la como a única possível, engendrando relações

interpessoais guiadas e construídas com base nas relações de mercado, pautadas na competitividade, e que tem em seu bojo o princípio da seleção dos considerados melhores (que obtiveram esse *status* por mérito individual) e, como consequência, a exclusão dos demais.

Há uma intencionalidade na nossa prática, imbricada ao nosso propósito e à teoria que nos norteia, entendendo que essa é um ato político, que exige uma postura crítica e reflexiva, que possibilite o pensar sobre ela mesma, entendendo-a dentro de um espaço de contradições, resistências e dominações, sendo que a desproblematização dessa realidade promove a negação da vida e de suas possibilidades.

Em virtude disso, a compreensão que temos dos estudantes influenciam na forma como entendemos o processo de ensino e de aprendizagem desses, e o nosso papel para com eles é,

se os vemos carentes ou à procura de referentes morais ou se os vemos como indolentes, a tendência será catequizá-los, dar-lhes conselhos. Reprová-los. Se os vemos como vítimas de uma sociedade sem referentes éticos, mas à procura desses referentes para suas dramáticas escolhas, a tendência será ir construindo junto com eles esses referentes, fortalecer sua capacidade de escolha, de agirem com liberdade. (ARROYO, 2015, p.31)

A conjuntura da educação na atualidade, atravessada pela hegemonia das avaliações externas, possui um cerne classificatório e meritocrático, que tende a atrapalhar a apreensão de uma perspectiva formativa da avaliação para além do simples discurso. As propostas atuais para educação, orquestradas pela avaliação externa, vêm privilegiando um controle verticalizado e hierárquico, partindo de fora das escolas, que não consideram as vivências e a realidade da comunidade escolar.

Nesse sentido, concordamos com Arroyo (2015, p.31) quando o autor traz que “a cultura escolar da reprovação se alimenta mais da reprovação em valores do que em níveis de conhecimento. A mesma lógica com que a sociedade reprova essas crianças”, sendo a materialidade dessa reprovação, a exclusão. As avaliações, na forma como são concebidas pela escola capitalista, sejam elas externas ou da aprendizagem, atuam para além de conformar os alunos à norma vigente, legitimando os processos excludentes, ao assentá-los na perspectiva do esforço pessoal, alocando a responsabilidade exclusivamente nos sujeitos, como fruto de um (de)mérito individual.

A qualidade passa a ser reduzida aos resultados nessas avaliações, que não consideram o entorno social e os problemas e as possibilidades efetivas que as escolas

possuem, penalizando e excluindo ainda mais aquelas que se localizam em contextos socioeconômicos adversos. Mas, como podemos pensar em uma qualidade educacional, que legitima e promove a exclusão de alunos, professores e escolas?

Enguita (2015, p.96) afirma que “a problemática da qualidade esteve sempre presente no mundo da educação e do ensino, mas nunca havia alcançado antes esse grau de centralidade. Ela vem substituir a problemática da igualdade e a da igualdade de oportunidade.”, se fazendo como o outro lado, oposto ao processo de democratização. Isso se tornou possível devido à assimilação do discurso hegemônico sobre a qualidade do campo produtivo e empresarial, que carrega em si um sentido mercantil, que produziu consequências antidemocráticas.

A desigualdade social faz com que os sujeitos vivenciem as adversidades e problemas da realidade escolar brasileira de formas diferentes, a partir de perspectivas e esperanças de classe que possuem. Nesse sentido, as classes populares são as que mais sofrem, ao mesmo tempo em que são as que mais precisam da escola pública como possibilidade de transformação da sua vida. Assim, “a pobreza perambula pelo interior da escola. Segregada em trilhas e programas especiais, assiste a seu ocaso à medida que o tempo escolar passa. Sua passagem pela escola é tolerada.” (FREITAS, 2007, p.979)

O foco no resultado produzido, como o indicador da qualidade pretendida, “parece ignorar a impossibilidade de se isolar ou de se exercer controle sobre todas as variáveis que afetam os resultados das aprendizagens dos estudantes e, por conseguinte, a análise da eficácia escolar” (SORDI, 2017, p.85), como se a educação fosse unidimensional e previsível.

Nesse sentido, Bertagna (2002, p.250) afirma que

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

Esse processo seletivo e excludente é internalizado pelos alunos como algo inerente à escola e às instâncias sociais, fazendo com que esses estudantes assumam para si a responsabilidade sobre as dificuldades e os resultados escolares, e não questionem o sistema que produz e reproduz mecanismos que visam garantir que essa marginalização de alguns grupos sociais ocorra.

Como podemos avaliar com o mesmo crivo instâncias sociais tão diversas, e que são atravessadas por inúmeros processos excludentes e desiguais? Uma avaliação classificatória e seletiva, que não se apropria do contexto social na compreensão dos resultados, cumpre qual função? Em uma sociedade profundamente marcada por disparidades socioeconômicas e culturais, “a negação da diferença é uma das estratégias da produção justificada da desigualdade” (ESTEBAN, 2014, p.477)

Os propósitos e a função da educação capitalista se pautam por excluir e subordinar os estudantes, conformando-os ao modelo social existente, garantindo, assim, a sua manutenção e reprodução. Logo, concordamos com Gentili (2005, p.41) quando o autor afirma que “a igualdade, os direitos e a justiça social são meros artifícios discursivos em uma sociedade na qual não há lugar para todos. Escola para todos sim. Mais direito à educação para poucos.”

Por essas razões, a escola se separa do meio, das contradições, dos embates e das resistências inerentes a esse, criando um ambiente artificial, com práticas forjadas nessa superficialidade. Nesse sentido, entendemos que

[...] as novas formas de exclusão atuam agora por dentro da escola. Adiam a eliminação do aluno e internalizam o processo de exclusão, permitindo maior tempo para a formação de atitudes de subordinação e obediência, típicas das estruturas historicamente construídas na escola. Liberada da avaliação formal, a avaliação informal cria trilhas diferenciadas de progressão com diferenciados e variados momentos de terminalidade ou com a exclusão sendo feita em anos mais elevados da estrutura escolar (FREITAS, 2004, p.159)

O discurso, que está implícito no processo de inclusão implementado, é de que o conhecimento passa a estar disponível para todos, “as oportunidades são distribuídas igualmente para todos os alunos, portanto cabe a cada um deles, mediante seu esforço pessoal, atingir os méritos esperados” (BERTAGNA, 2002, p.243). Assim, a culpa pelo fracasso escolar passa a ser dos estudantes e dos professores, que legitima uma lógica meritocrática de ensino e mascara as diferentes possibilidades e condições de acesso ao conhecimento, fruto das desigualdades sociais.

Os resultados dependeriam apenas da vontade que as instituições e os alunos possuem, sendo alcançados pelo mérito individual. Tal concepção desconsidera as diferentes realidades vivenciadas no Brasil, com diferentes possibilidades de oportunidade e de acesso, naturalizando essas diferenças por meio de um discurso meritocrático.

Instituiu-se um processo em cascata de desresponsabilização, em que Estado se exime do seu papel de assegurar as condições necessárias para que as escolas exerçam sua função educativa, essas por sua vez, sem tais conjunturas favoráveis, delegam essa responsabilidade aos professores, que, diante de todo esse contexto social adverso, do aprisionamento e do controle do seu trabalho, transferem aos alunos essa culpa. Assim, todo esse encadeamento culmina em uma culpabilização dos alunos e a exclusão daqueles que não atendem às exigências necessárias.

Todo esse processo foi intensificado com a situação provocada pela pandemia do COVID-19, que afetou de forma mais drástica as famílias da classe trabalhadora, que viram seus trabalhos serem interrompidos ou ainda mais precarizados e, conseqüentemente, sua renda familiar diminuir, dentro de um contexto político de intensificação neoliberal, que reduziu e controlou o papel do Estado na garantia dos direitos básicos aos cidadãos.

O estudo “Exclusão Escolar no Brasil”, desenvolvido pela Unicef em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), concluiu que mais de 5 milhões de crianças e adolescentes, entre 6 e 17 anos, ficaram fora da escola em novembro de 2020, sendo que mais de 40% desses eram crianças de 6 a 10 anos, período primordial do processo de alfabetização.

Nesse sentido,

[...] com escolas fechadas, quem já estava excluído ficou ainda mais longe de seu direito de aprender. E aqueles que estavam matriculados, mas tinham menos condições de se manter aprendendo em casa – seja por falta de acesso à internet, pelo agravamento da situação de pobreza e outros fatores – acabaram tendo seu direito à educação negado. (UNICEF, 2021, p.5)

A forma encontrada para lidar com as demandas geradas pela necessidade de isolamento social da pandemia fez com que a internet fosse o espaço privilegiado de transmissão dos conteúdos e de tentativa de permanecer com as atividades cotidianas, partindo da compreensão de que essa era de fácil acesso e que todos estariam, assim, “incluídos” nesse novo modelo de relacionamento.

Contudo, Stevanim (2020, p.10) traz que

4,8 milhões de crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos, no Brasil, vivem em domicílios sem acesso à internet — o que corresponde a 18% dessa população. Se levar em conta a forma de acesso, 58% dos brasileiros nessa faixa etária acessam à internet exclusivamente pelo celular — o que pode dificultar a execução de tarefas relacionadas a aulas remotas emergenciais durante a pandemia.

É importante a clareza também de que a própria discussão sobre o acesso à internet omite que questões básicas de sobrevivência ainda se fazem tão presentes na sociedade brasileira, em que

as desigualdades estruturais emergiram à superfície nesse momento de pandemia. As políticas adotadas para a educação, como a implantação de educação remota mediada por tecnologias, foram pensadas de forma alheia a essa desigualdade, sem trazer caminhos de solução dos problemas estruturais. E elas não deram certo. Em um momento em que se exige a manutenção dos estudos em casa, estudantes brasileiros convivem com problemas de saneamento e acesso a água e alimentos, ausência de um ambiente de qualidade para estudos e falta de apoio dos pais e responsáveis, que por vezes também não tiveram garantido o direito à educação ou precisam trabalhar em cargas horárias exaustivas. (STEVANIM, 2020, p.14)

A pandemia colocou o próprio direito à educação em xeque, regredimos em conquistas históricas obtidas pela luta dos movimentos sociais, situação que, “de cada 10 crianças e adolescentes fora da escola, 6 viviam em famílias com renda familiar per capita de até ½ salário mínimo.” (UNICEF, 2021, p.5). Assim, a desigualdade social se materializou na educação, guiando e ditando as formas de exclusão da e na escola.

Nesse sentido, é necessário, primeiramente, que o Estado garanta a proteção social dos alunos, de suas famílias e professores, de modo a evitar que esses sofram com situações de insegurança alimentar, de saúde e de outros direitos básicos. E como a escola pública pode contribuir com esse processo? É importante que a escola se faça como um canal de diálogo, apoio e proteção à comunidade, entendendo que

[...] a escola é um dos aparelhos públicos com maior capilaridade do país e por ela também precisam passar estratégias de proteção, com aprofundamento de vínculos entre comunidade escolar e famílias, de forma a prevenir, monitorar e dar encaminhamento adequado para casos de vulnerabilidade. (STEVANIM, 2020, p.15)

Mas, o que estamos vivenciando como produtos das políticas emergenciais adotadas na educação é o oposto dessa função de proteção da escola. E aqui é importante a compreensão do papel dos grupos empresariais privados nesse processo, que viram nesse cenário uma possibilidade de implementação da sua agenda de mercado, a partir da defesa da permanência das aulas remotas, via plataformas de aprendizagens, reforçando a segregação de vários estudantes, além da ameaça à própria existência da escola pública.

A escola se faz como um espaço de disputa, de projetos e de visões de sociedade, que mobilizam diferentes concepções de formação e da função social que ela deve desempenhar.

A transformação das condições desiguais e injustas da sociedade passa, necessariamente, pela educação escolar, mas devemos considerar que não apenas por ela e nem por si mesma, pois ela possui a capacidade de romper com essa lógica do capital, ao mesmo tempo em que não devemos ignorar o papel que ela possui nesse processo. Mézáros (2010, p. 46) traz que

[...] o que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta.

Dessa forma, é preciso ampliar a compreensão da educação e entendê-la como algo que está presente e permeia por todas as instâncias sociais, para buscar ferramentas que rompam com a lógica excludente e meritocrática do capital, entendendo esse movimento como um processo coletivo, no qual o aprendizado se dá no bojo das relações sociais.

Recuperamos ou reconstruímos nossa confiança na possibilidade de uma sociedade democrática baseada em critérios de igualdade e justiça. Uma sociedade na qual a proclamação da autonomia individual não questione os direitos e a felicidade de todos. [...] É na escola democrática que se constrói a pedagógica da esperança, antídoto limitado ainda que necessário contra a pedagogia da exclusão que nos impõem de cima e que, vítimas do desencanto ou do realismo cínico, acabamos reproduzindo desde baixo. (GENTILI, 2005, p.43)

Vislumbramos uma outra possibilidade de compreensão da escola pública se faz fundamental diante dos movimentos conservadores e de ataque aos serviços públicos que vivenciamos atualmente, principalmente quando pensamos no Estado de Minas Gerais, no qual as avaliações externas elaboradas pelo estado foram ganhando uma centralidade na agenda política desde o seu surgimento, no bojo da reforma educacional iniciada na década de 1990.

Nesse sentido, visando melhor compreender como esse movimento chega às escolas e afeta a dinâmica e a prática dos professores, na seção seguinte iremos analisar os dados obtidos na pesquisa de campo, em uma escola situada na periferia de Uberlândia, buscando identificar a concepção de avaliação presente e o papel que as avaliações externas desempenham na organização da instituição, na dinâmica e na prática do seu trabalho.

4. A Escola Municipal Angicos¹⁵: “sorvete em pleno sol¹⁶?”

Eu saí pra sonhar meu país
E foi tão bom, não estava sozinho
A praça era alegria sadia
O povo era senhor
E só uma voz, numa só canção
- Milton Nascimento

Buscando uma compreensão aprofundada sobre a realidade da escola, entendemos ser importante analisarmos, primeiramente, o bairro e a comunidade na qual essa escola está inserida, o que influencia nas experiências ali construídas, além de analisarmos como a dinâmica exercida pela escola afeta os entornos e os contornos daqueles que ali estão, e assim podermos apreender a constituição e as vivências da escola.

A Escola Municipal Angicos fica localizada no bairro Enraizar, no setor leste de Uberlândia, área marcada por uma ampla heterogeneidade social, com vazios urbanos produzidos pela especulação imobiliária, cercados por uma boa infraestrutura social, à espera de valorização e de produção pela população de alta renda, de ocupações de terras públicas e privadas por movimentos sociais e pessoas com baixa renda, bem como conjuntos habitacionais destinados a essas pessoas, o que gerou favelas e bairros populares nos limites da cidade.

Nesta seção procuramos, a partir da análise dos dados que emergiram do trabalho de campo realizado na escola, compreender como a avaliação, especialmente o Simave, exerce influência na forma como a escola se constitui a partir da realidade específica que possui, bem como identificar os desdobramentos dessa política na forma como a comunidade enxerga a si mesma e os resultados produzidos nas avaliações externas.

Para tal, a partir dos registros empíricos da pesquisa de campo, do conteúdo das entrevistas e da análise do PPP da escola, buscamos realizar uma descrição da realidade pesquisada à luz da fundamentação teórica, construída na e com a pesquisa.

4.1. O bairro em que se localiza a escola Angicos

¹⁵ Todos os nomes utilizados nesse trabalho são fictícios, visando proteger a identidades dos sujeitos e das instituições.

¹⁶ Referência ao trecho da música do Milton Nascimento, Carta À República, que de forma poética discute os embates sociais e políticos vivenciados no Brasil, e a necessidade de não nos acomodarmos e, juntos, esperarmos e lutarmos por um país melhor. E, frente à forma como a vida na escola acontece, reafirmo a necessidade de não desistirmos de esperar por uma educação de qualidade. Música disponível em: <https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/646470/>

O bairro Enraizar está localizado na zona leste da cidade, formada também pelos bairros Popular, Movimento, Luta, Direito, Terra, Educar e Resistir, e que tem, em si, características socioeconômicas muito similares. A formação desses bairros se deu dentro de uma mesma perspectiva habitacional de produção do espaço urbano, em que

[...] a expansão urbana foi intensificada há quatro décadas, com a incorporação de áreas agrícolas à área urbana, mediante vários loteamentos, para atender, principalmente, a população de baixa renda, o que contribuiu decisivamente para a produção de uma área periférica heterogênea, fruto da própria atuação diferenciada dos agentes sociais envolvidos na estruturação espacial da cidade. (MOURA, 2009, p.23)

Diante dos processos de segregação e de exclusão promovidos pela conformação das relações sociais à lógica de expansão do capital, a questão da moradia nas cidades se tornou um processo de disputa pela ocupação urbana, e que se insere em um movimento de luta por uma construção social mais justa.

Em Uberlândia, Rodrigues (2008, p.43) afirma que

[...] as medidas de intervenção do poder público na área da habitação na cidade, quase sempre, tiveram como eixo de ação o deslocamento da população pobre em benefício de alguma obra pública que promove as constantes práticas da especulação imobiliária em Uberlândia. Levamos, também, a verificar que as construções de habitações afastadas do centro da cidade criam uma representação no imaginário das pessoas de que aglomerações enfeiam a cidade e o seu ideário de ordem e progresso, impregnado nas construções sociais uberlandenses.

Com essa conjuntura, foram estabelecidos os planos diretores das cidades, visando viabilizar o planejamento municipal e determinar as regras para a implementação das políticas urbanas. Reis (2003) afirma que esses planos estabelecem como obrigação do loteador a construção de habitações em conjunto com elementos que assegurem a população uma infraestrutura social adequada, como saúde e escolas. Entretanto, esse plano, por ser elaborado desvinculado da realidade concreta da cidade, muitas vezes, não possibilita a efetivação de um caminho que contemple as necessidades da população, e nem um desenvolvimento e um crescimento municipal integrados às demandas sociais.

No Plano Local de Habitação de Interesse Social de Uberlândia, que foi construído mediante diálogo e participação de várias instâncias sociais da cidade, visando estabelecer um diagnóstico sobre a questão da moradia, consta que algumas áreas, cuja população é atendida pela escola Angicos, se encontram em situação de extrema vulnerabilidade social. Essas pessoas

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

A construção de casas destinadas à classe trabalhadora na cidade de Uberlândia foi, em muito, vinculada a programas e políticas governamentais de todas as instâncias administrativas, sendo importante ressaltar que, essa população para ser incluída nesses projetos, era necessária a comprovação do recebimento de salário mensal, o que excluiu grande parte da população, que se viu impelida a procurar outras formas de moradia como, por exemplo, ocupação de terras.

O bairro Enraizar foi criado a partir o conjunto habitacional Logo Ali, construído por meio do projeto PAIH – Plano de Ação Imediata para a Habitação, implementado pelo governo Collor, e que na cidade se efetivou mediante parceria com o prefeito Virgílio Galassi, projeto esse destinado às pessoas que possuíam renda de até cinco salários mínimos.

Moura (2009, p. 28 *apud* SOARES, 1988) afirma que a construção desses conjuntos habitacionais

[...] foi bem apropriada à lógica do sistema capitalista, no qual o processo de ocupação do espaço se faz pela expansão do tecido urbano, reservando-se áreas de pousio, que objetivam primordialmente a especulação imobiliária. Evidentemente, os agentes imobiliários contam com a ação do Estado nessas transações, que se apresenta como responsável pelo provimento de boa parte dos serviços urbanos.

Assim, a construção desses conjuntos habitacionais, destinados à classe trabalhadora, ampliou a segregação socioespacial e os processos de marginalização e de exclusão no espaço urbano

[...] por meio da formação de espaços destinados à população de baixa renda, em áreas cada vez mais distantes do centro da cidade, onde os seus moradores convivem com todas as necessidades decorrentes da falta de equipamentos e serviços públicos, com casas semiacabadas, apresentando problemas de ventilação, iluminação, tamanho reduzido dos cômodos, e que tornam precárias as condições de habitabilidade. (REIS, 2003, p.47)

Esse projeto possui em seu cerne uma política de caráter dual e contraditório, visto que, apesar de seu discurso professar um foco no atendimento às demandas da classe trabalhadora, ela beneficiou, em última instância, os interesses privados das elites locais, ao construírem conjuntos habitacionais nos limites urbanos, deixando espaços não

ocupados entre esses e o centro à espera de valorização, ao mesmo tempo em que segregou os trabalhadores, que ficaram longe dos locais centrais da cidade, dificultando suas condições de vida e de trabalho.

Vieira (2009, p. 175) afirma que os processos

[...] exclusão social se espacializam nas porções mais periféricas da cidade, nas bordas da cidade[...]. Essa espacialização revela a segmentação social e espacial de Uberlândia, esconde os pobres na periferia da cidade, oculta as desigualdades socioespaciais, reforça a ideia de cidade de “primeiro mundo”, valoriza a propriedade privada urbana como sinônimo de distinção social e status e, ao mesmo tempo, inibe qualquer possibilidade de questionamento dessa cidade luminosa frente à cidade real. Assim, de um modo geral, poderíamos afirmar que em Uberlândia haveria uma interrelação de inclusão – exclusão social centro-periferia, ou melhor, centro-sul x periferias, ou seja, uma inclusão social da população residente nas áreas localizadas nas regiões centrais e sul, onde também se concentram os setores de baixa exclusão social, e uma exclusão social concentrada nas áreas localizadas nas regiões mais periféricas da cidade.

Percebe-se uma tentativa de manter esses espaços periféricos invisíveis, visando sustentar uma imagem de modernização e de alta qualidade de vida como plataformas promotoras da cidade, na busca por investimentos financeiros que beneficiem as elites locais. Desse modo, a ocupação do espaço urbano na cidade foi pautada por uma lógica do mercado, “originando o processo de segregação espacial, visto que a infraestrutura, os serviços e os equipamentos públicos serão destinados àqueles que podem pagar por eles, da mesma forma que o acesso à moradia.” (MOURA, 2009, p.23)

Entendemos que, diante da significação que o espaço periférico apresenta para o objeto deste estudo, se torna necessária a explanação desse conceito e de algumas questões que engendraram a sua formação, produto esse que é de múltiplas contradições e interesses dos diversos atores sociais que agem sobre o território urbano.

Nesse sentido, a compreensão do processo de expansão das áreas periféricas nas cidades está imbricada ao movimento de desenvolvimento capitalista no Brasil, cuja acumulação desigual de capital se materializou em um intenso processo de periferização. Moura (2009, p. 24 *apud* CARLOS, 1992) afirma que é

[...] o processo de reprodução do capital que vai indicar os modos de ocupação do espaço pela sociedade. As classes de maior renda irão habitar as melhores áreas, enquanto que para as classes com baixo poder aquisitivo irão restar as áreas deterioradas, as periferias e as favelas.

Desse modo, o termo periferia não diz respeito apenas a um espaço situado geograficamente distante do centro da cidade, mas expressa também as discrepâncias

entre as condições sociais de existência entre os moradores dessas regiões, que sinalizam para as desigualdades que imprimem suas marcas no espaço urbano (MOURA, 2009), que passa a se estruturar seguindo uma divisão pautada na classe social.

A periferia, contudo, não pode ser vista apenas sob um viés da falta, visto que ela está em constante construção, imbuída de uma dinamicidade própria, que reflete os anseios e os desejos de seus moradores, conferindo diferentes usos do solo, criando e produzindo culturas, que exprimem os modos de existência dos sujeitos, vislumbrando iniciativas populares, que buscam democratizar os espaços urbanos, seus produtos e seus bens de consumo.

O processo de especulação imobiliária nesse processo fez-se novamente presente, buscando, cada vez mais, a criação de espaços para valorização financeira, em que foi construindo conjuntos habitacionais destinados à classe trabalhadora mais distantes do centro, e que pela própria localização não contavam com uma infraestrutura adequada.

Assim, a construção do bairro foi, em muito, pautado “por conflitos e interesses de mercado e com políticas de planejamento urbano fundamentadas ideologicamente em interesses econômicos imobiliários pouco ou nada relacionados com os interesses próprios da comunidade do bairro”. (SOUSA, 2017, p.304)

O processo de urbanização guiado pela lógica de acumulação do capital, ao viabilizar lucro e riqueza para as elites econômicas, produz exclusão, pobreza e segregação da classe trabalhadora, criando distâncias territoriais e simbólicas, que se realizam em distâncias cada vez maiores entre as condições materiais de existência que os indivíduos possuem.

Sgalheira (2012), ao examinar o projeto societal vigente, de expansão do mercado financeiro e de consumo, entende que esse atua como um agente potencializador da criminalidade, cuja

[...] a violência contemporânea situa-se no cruzamento do social, do político e do cultural do qual ela exprime correntemente as transformações e a eventual desestruturação. Ela pode circular de um registro a outro, por exemplo, ser a princípio, social, antes de se elevar ao nível político, ou ao contrário, constituir uma privatização onde problemas políticos, tornam-se puramente econômicos. (SGALHEIRA, 2012, p. 47 *apud* WIEVIORK, 1997, p.36)

Nesse sentido, entende-se a violência como fruto inerente às relações de produção capitalistas, condição de uma sociedade que tem como seu motor de desenvolvimento a exploração do homem, que se materializa em uma crescente desigualdade social e em

processos de exclusão da classe trabalhadora cada vez mais deslocada para os limites urbanos e privada dos direitos básicos de existência.

No bairro Enraizar, bem como no seu entorno, a violência e as drogas fazem parte do cotidiano das famílias (SOUSA, 2017). Pela ampla exposição na mídia local sobre essas questões, esses bairros carregam um estereótipo construído no imaginário social da população da cidade, que acaba por estigmatizar seus moradores que, além das dificuldades materiais que vivenciam, sofrem com o preconceito originado desse construto.

Quando entendemos esse processo dentro de um projeto neoliberal de sociedade, compreendemos que, para esse ser viabilizado, exige a criação de uma ideologia que legitime as desigualdades e as atrele ao indivíduo, fazendo com que os sujeitos introjetem que as condições de vida de cada um são produto da capacidade, do esforço e do mérito pessoal, enquanto vivenciam uma expansão do mercado sobre as esferas públicas, que submergem os indivíduos em um movimento de competição e de individualismo massacrantes.

Reis (2003, p.53) traz em seu estudo o depoimento do prefeito à época da construção do conjunto habitacional do Enraizar, Virgílio Galassi, que exemplifica a lógica que conduziu a construção desse território urbano, em que

[...] o loteamento do Enraizar atendeu a diretrizes estabelecidas porque a Prefeitura sempre exigiu o cumprimento de diretrizes estabelecidas; que Uberlândia conta com dois tipos de loteamentos: um com padrão normal de exigência e outro mais simplificado o qual é destinado a famílias de baixa renda, que é o caso do loteamento Enraizar.

Percebe-se, nesse relato, a concepção que norteou a construção do bairro – para a classe trabalhadora, o mínimo é suficiente, que bastam padrões “simplificados” de exigência. Isso se materializa nas péssimas condições materiais de vida que são proporcionadas a esses sujeitos, e que podem ser caracterizadas por uma infraestrutura deficitária e pela quase ausência de serviços públicos de qualidade.

O estilo de construção das casas do conjunto também foi altamente precarizado, não somente no quesito da falta de acabamento, como pisos, reboco e muros, mas também pelo tipo de material que foi utilizado, que, pela falta de qualidade, acabou por se deteriorar rapidamente, gerando um custo adicional aos moradores. (SOUSA, 2017)

Nessa perspectiva, também não houve uma preocupação dos construtores do conjunto em torná-lo um local que proporcionasse aos moradores um sentimento de

pertencimento e de acolhimento, e que pudesse transformar os espaços do bairro em locais de vivências para a população. Nesses locais,

[...] há ausência de qualquer tipo de paisagismo no conjunto, encontrando em algumas residências a preocupação dos moradores em promover a arborização do bairro. Portanto, verifica-se que não houve à época do planejamento e construção do bairro, uma preocupação no sentido de se produzir um espaço agradável e bem planejado, que possibilitasse aos seus moradores a utilização dessa área, apenas interessava o número de casas construídas. (REIS, 2003, p.67)

Os problemas enfrentados pelos moradores desde o início da formação do bairro se assentam dentro dessa lógica, já que o próprio local de construção desse bairro foi considerado inadequado devido à formação geológica do solo, que não favorece um escoamento natural desejado, contribuindo para ocorrência de enchentes, além do tamanho dos imóveis, que possuíam entre 23 e 34 m², e não eram compatíveis com as necessidades das famílias.

Mesmo diante dessas questões, foi efetivado o acordo entre a prefeitura e o empreiteiro, em que, apesar das legislações, a política habitacional à época se eximiu das responsabilidades de averiguação das questões estruturais do bairro (RODRIGUES, 2008), o que resultou na criação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) em 2002 para averiguar denúncias de irregularidade na construção do conjunto e de efetivação dos contratos.

Foi constatado na CPI irregularidade em vários contratos realizados com a empreiteira, sendo que muitos moradores relataram não ter tido acesso a uma cópia do contrato de compra e venda, apenas a um pré-contrato, que não estabelecia nem o preço à vista do terreno, que, em muitos casos, estavam super faturados. No contrato assinado, o imóvel foi avaliado em R\$50.700,00 e, quando a avaliação foi feita por um terceiro, ficou no valor de R\$12.000,00, além de prestações abusivas, vinculadas ao salário mínimo (REIS, 2003).

A CPI também acarretou um fortalecimento da luta e das reivindicações dos moradores, que buscavam soluções para os problemas enfrentados desde o início, e viram nesse processo uma forma de obterem reconhecimento legal de suas demandas, aproveitando para se organizarem e denunciarem os inúmeros problemas estruturais do bairro. As investigações realizadas demonstraram

[...] a inexistência de infraestrutura básica como asfalto, rede de água pluvial, rede de energia elétrica e iluminação pública em grande parte do loteamento, demonstrando que não houve a execução das obras

necessárias no bairro, tendo em vista as constantes dificuldades enfrentadas pela população durante todo o ano. (REIS, 2003, p.57)

Nesse sentido, a mobilização dos moradores do bairro foi fundamental para o resgate de seus direitos e pela obtenção de condições dignas de vida, que, por meio das associações e de vínculos com movimentos sociais de luta pela terra e por moradia, buscaram melhorias no bairro, demandando do Estado a oferta dos serviços essenciais.

[...] Foi uma árdua luta para resgatar os seus direitos de viver dignamente num bairro organizado estruturalmente e socialmente, com toda infraestrutura e também com todo equipamento social instalado, como centro de saúde, pavimentação, escolas, creches, adequando o contrato de compra e venda aos padrões e necessidades do público alvo que são, em sua maioria, pobres, trabalhadores autônomos, domésticas, biscateiros (ambulantes) e desempregado. (RODRIGUES, 2008, p.47)

O engajamento dos sujeitos na construção de um projeto coletivo, para se pensar e para se buscar mudanças que atendam às suas necessidades como uma coletividade, promove uma identificação entre esses indivíduos, que se envolvem e assumem a responsabilidade e o compromisso com uma ideia em comum a ser construída, inserindo-os dentro de uma vivência compartilhada e enraizada na comunidade, que se faz dentro de uma luta pelo direito à cidade.

Rodrigues (2008, p. 49) traz o relato de uma moradora do bairro que evidencia esse princípio de luta e de mobilização popular.

[...] Quando vim morar aqui, no nosso bairro, encontrei muitas carências, o bairro sem escola, sem asfalto na linha de ônibus, hidrômetros vazando, alagando as ruas e sem uma associação. Existia um grupo de pessoas que queriam uma associação para reivindicar, cobrar e fazer valer a força de uma comunidade. Resolvi, juntamente com o apoio da população, fundar uma associação, reunimos, fundamos a primeira Diretoria e empossamos e começamos a trabalhar.

O processo de melhorias das condições de vida e de moradia no bairro também se principiou com o coletivo dos moradores, que, diante de imóveis que não atendiam às necessidades das famílias, realizavam por conta própria o aumento das casas, contando com a ajuda de vizinhos, parentes e amigos, promovendo ao mesmo tempo um maior senso de comunidade, mas gerando uma sobrecarga de trabalho e de despesas.

Assim, as transformações realizadas pelos moradores em suas residências se fazem também como um processo de apropriação e de individuação dos espaços, afetando a dinâmica e a paisagem do bairro. Nesse sentido, entendemos que

periferia de hoje não é a mesma do mês do passado ou até mesmo da semana passada. Em um número expressivo, casas foram reformadas ou construídas, várias ruas foram remodeladas, vários espaços vazios

foram ocupados por casas. Esse contínuo movimento da cidade, mostra que a sociedade é mutável e sempre transforma a paisagem urbana onde vive, sejam suas cores ou suas formas. (MOURA, 2009, p.38)

O entorno do Enraizar passou por vários movimentos de ocupações de terras públicas e privadas, tanto por questões econômicas da população, da falta de moradia, como pelo intenso fluxo migratório, no qual os sujeitos vinham atraídos pela ideia de uma cidade repleta de oportunidades, no entanto se deparavam com a falta de estrutura e de condições adequadas para o recebimento e o acolhimento desses indivíduos.

Atualmente, nas proximidades do bairro, há o assentamento Encontrar-se, que em 2013 se constituiu como uma ocupação urbana, que conta com várias famílias que moravam inicialmente no Enraizar, mas, devido às dificuldades enfrentadas, principalmente no que concerne ao aluguel, se juntaram na ocupação e hoje lutam para que seus direitos sejam regularizados e obtenham o sonho da casa própria.

O bairro conta com a presença de diferentes formas de oferta dos equipamentos sociais, como ONGs. Pelo recorte do trabalho, cujo foco é a escola Angicos, entendemos ser importante exemplificar aqui a ação da ONG Parceria, que se situa em frente à instituição e onde vários alunos matriculados na escola fazem atividades no contraturno.

Essa ONG possui uma posição relevante nos debates municipais, pois, nos debates feito pela prefeitura para o estabelecimento do Plano Local de Habitação de Interesse Social de Uberlândia, “entre as cooperativas e ONGs que foram convocadas a participar do processo de debate, aquela que mais se destacou foi a Parceria” (UBERLÂNDIA, 2009, p.69 *apud* UNHABITAT)

Como já foi dito, o terceiro setor em Uberlândia se faz muito presente, inclusive via incentivos e “parcerias” com a prefeitura. A ONG Parceria começou suas atividades nos anos 2000, e tem como “finalidade básica promover, coordenar e desenvolver programas, projetos e ações para a melhoria da qualidade de vida de famílias em situação de vulnerabilidade social de forma gratuita e permanente” (PARCERIA, 2019, p.1). O atendimento das famílias não se restringe ao bairro Enraizar, abarca também o Popular, Movimento, Luta, Direito, Terra, Educar e Resistir.

Para atender seus objetivos, a ONG estabeleceu como focos de ação os seguintes pontos: “moradia; atividades profissionalizantes para o autossustento; segurança alimentar; formação moral, cultural e cidadã; colaboração com outras entidades com objetivos semelhantes.” (SOUSA, 2017, p.300) Diante do intuito deste trabalho, nos interessa compreender melhor o aspecto da formação moral, cultural e cidadã a qual se

propõe a instituição, que, buscando contemplar esse propósito, proporciona atividades artísticas, esportivas e educacionais a crianças e adolescentes, pela manhã e à tarde, como complemento às práticas escolares.

Sousa (2017, p.302) afirma que

a ideia central de tais atividades é contribuir em termos educacionais para proporcionar orientações úteis para a vida e o exercício da cidadania por meio de ações culturais, de lazer, esportivas e artísticas, entendidas essas como parte de uma vivência “diferenciada” entre as crianças da periferia.

Nos entornos do bairro, há uma penitenciária e um centro socioeducativo para menores infratores. A proximidade com esses espaços perpassa a dinâmica da escola, pois vários alunos possuem pais ou familiares presos, fato que influencia na própria escolha das famílias pela escola, visando permanecer em bairros próximos a esses locais de detenção, no entanto essa dinâmica faz com que alguns estudantes troquem de escola durante o ano, quando os familiares são transferidos ou liberados.

O Enraizar passou por inúmeras transformações e melhorias em sua infraestrutura. Atualmente, a maioria das ruas são asfaltadas, possui uma Unidade de Atendimento Integrado, a UAI Enraizar, que atende emergências e algumas áreas da medicina clínica, e possui mais 4 unidades básicas de saúde da família, as UBSFs. Possui seis escolas públicas de ensino fundamental, dentre elas, a Escola Angicos e três EMEIs - Escola Municipal de Educação Infantil, mas há ainda a necessidade de construção de creches públicas no bairro para o atendimento de crianças de 0 a 4 anos. No que concerne ao transporte público, a criação de um terminal de ônibus, em 2018, nas mediações do bairro, favoreceu o deslocamento da população para as áreas mais centrais da cidade.

Entendemos essas melhorias no bairro como fruto do intenso processo de enfrentamento imprimido pelos moradores do bairro desde sua construção, na busca por construir um lugar que possam chamar de lar.

[...] A comunidade da periferia da zona leste comunga de diferentes e complexos conflitos. Mas também é dotada de uma força de luta coletiva que vêm criando estratégias e alianças para sua transformação e melhoria, formando uma rede de serviços assistenciais de diferentes ordens públicas e privadas. (SGALHEIRA, 2012, p.42)

O espaço urbano é um espaço de lutas, e a compreensão da comunidade da classe trabalhadora, nesse caso específico do bairro Enraizar, se dá nas relações e nos confrontos de classe historicamente datadas, que configuram formas de conceber a realidade que se defrontam com o próprio movimento de lutas mais amplas por moradia, por condições

materiais de vida e de transformação social, e que não se dão, unicamente, na busca individual por um lugar para morar.

É nesse espaço e movimento que se faz esta pesquisa, em um local conectado à esfera social, e onde procuro apreender melhor a realidade não evidenciada pelas estatísticas e dados gerados pela avaliação estadual mineira.

4.2. Por dentro da escola Angicos

A Escola Municipal Angicos foi criada pela Lei Municipal nº 9.298 de 28 de agosto de 2006, por meio do Parecer nº 13/08 – CEE/Portaria nº 182/2008-SEE. É uma entidade de cunho público, pertencente à Rede Municipal de Ensino, oferecendo o Ensino Fundamental I, conforme disposição da lei acima citada.

Como já foi dito, essa escola está localizada em um bairro periférico da cidade de Uberlândia, fato que se faz presente na forma como a escola se organiza e entende o papel e o lugar das famílias na dinâmica escolar e nas possibilidades de relacionamentos a serem estabelecidos com essas famílias.

O viver em um bairro de periferia traz em si características que perpassam o imaginário popular, demarcando as possibilidades de ser, de estar e de aprender, e que são construídos, em muito, a partir de estereótipos sobre essa população, dentro de uma perspectiva da falta e da negatividade, que tem como base uma idealização socialmente construída do que seja a família, baseada nos modelos burgueses.

O bairro e as condições de vida das crianças e de suas famílias e a relação que a escola estabelece com elas a partir de compreensões sobre esse (não) lugar é fundamental ser explicitado. As percepções sobre as comunidades de bairros periféricos são marcadas por estereótipos e preconceitos, que influenciam nas relações e nas expectativas ali estabelecidas.

Nas observações realizadas ao longo do ano de 2022, na entrada e na saída dos estudantes, foi possível constatar que a grande maioria das crianças vai embora sozinha, a pé ou de bicicleta. O controle disso pela escola se deu mediante a criação de crachás que informam aos professores a forma como as crianças deveriam ser liberadas ao fim da aula. Tal situação se deu devido às próprias condições de vida das famílias, e as principais questões trazidas pelas crianças para essa realidade era o fato de os responsáveis trabalharem longe da escola e/ou não possuírem automóveis próprios.

O PPP (2017) da escola afirma que a maioria das famílias vinculada à escola é de baixa renda, e algumas vivem em condição de vulnerabilidade social, no entanto esclarece também que, nos últimos anos, houve uma mudança no perfil geral da comunidade, que elevou o aspecto econômico. No diagnóstico expresso no documento, afirma-se que uma grande parcela das crianças vive em famílias numerosas, com pais, avós, tios, primos e irmãos, morando na mesma residência, e que, na sua maioria, sobrevivem do trabalho informal.

A forma como essa questão social influencia nas possibilidades concretas que alguns estudantes possuem pode ser percebida na seguinte situação ocorrida na sala de aula observada.

O Edim estava com muita dor de cabeça, que, segundo ele, era no fundo do olho. Eu falei para ele ir à analista pedagógica para ela ligar para a mãe dele buscar ou mesmo pedir para que ela o leve ao médico. Ele me falou que não iria adiantar, porque o pai dele trabalha longe da escola e a mãe precisa ficar com o irmão mais novo. Ressaltei a questão de ir ao médico, e ele me explicou que já foi, mas que a mãe dele não tem dinheiro para fazer o óculos de grau. (Diários de campo, 18 de outubro de 2022)

Situada no bairro Enraizar, Angicos foi construída devido à necessidade e à demanda crescente da comunidade local de uma escola que pudesse atender suas crianças, que se locomoviam para escolas distantes para conseguirem estudar. Diante dessa situação e pelo crescimento constante do bairro, essa unidade de ensino foi criada e passou a atender uma parcela das crianças e dos adolescente do bairro e das regiões adjacentes (PPP, 2017).

A escola funciona nos turnos da manhã e tarde, atendendo alunos do ensino fundamental I e conta com laboratório de informática, pátio coberto, 17 salas de aula, biblioteca, quadra de esportes parcialmente coberta, refeitório, sala para o atendimento educacional especializado (AEE), sala dos professores e da gestão, e uma área verde que fica situada nas laterais da escola.

Em 2022, começou a ser desenvolvido na escola um projeto implementado pela prefeitura, denominado PIA, que se faz dentro do “Pacto pela Alfabetização”, iniciado pela prefeitura em fevereiro, que se configura como um reforço para alunos que estão com problemas na alfabetização. Na escola observada, os alunos selecionados são retirados de sala e conduzidos a um outro espaço para terem aulas com uma professora contratada pela prefeitura para essa função.

A forma como o projeto chegou à sala de aula observada pode ser percebido no seguinte trecho do diário de campo.

A professora do PIA chegou para chamar os meninos, e a regente iria começar uma matéria nova. Ficou um clima chato entre as duas, e percebendo a situação, a docente do projeto reorganizou os horários para ficar com os meninos no segundo e terceiro horários. Mas a regente teve que corrigir a tarefa de casa primeiro, e não deu tempo de passar a matéria antes de eles serem chamados novamente, e assim os meninos perderam a explicação. (Registro em diário de campo na sala de aula do 5º ano vespertino, com gravação em áudio - 24/05/2022 – terça-feira)

Apesar do reconhecimento da importância desse projeto, diante das dificuldades que várias crianças apresentavam com a leitura e a escrita, a professora regente, em diversos momentos, demonstrou insatisfação com a forma de condução do projeto, justamente por tirar os alunos de sala, o que fez com que eles perdessem várias matérias, ficassem atrasados e sem a explicação de conteúdos novos, o que, na concepção da regente, perpetuava e intensificava as dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Em uma de nossas conversas, a professora conversou com a analista e mencionou que, por ser um projeto caro, arcado pela prefeitura, não era produtivo que os alunos fossem retirados da sala de aula, seria melhor trazer os professores para ajudar dentro da sala de aula, pois não eram só os alunos que saíam que eram os que precisavam de ajuda, vários outros estavam necessitando de um acompanhamento mais próximo.

O espaço da escola é amplo, ocupando um quarteirão inteiro, e as áreas construídas são todas integradas, não havendo separação em prédios. Ao entrar na escola, encontramos o pátio, onde os alunos podem ficar apenas no intervalo, visto que, no início e no fim das aulas, não é permitido a presença deles nesse espaço, que possui uma parte coberta e uma descoberta, sendo essa última com pouco acesso pelos alunos.

Na primeira área, há um palco, uma mesa de pebolim e outra de futebol de mesa, que, quando liberadas, os alunos fazem fila para brincar. Há um pequeno pedaço descoberto que é livre para os estudantes, que conta com bancos e mesas, jogos de tabuleiros e copos disponíveis para os alunos utilizarem.

Os estudantes têm um espaço delimitado para ficarem, mesmo com as várias possibilidades de utilização do ambiente para brincadeiras, como jogos e opções de corrida. A dinâmica da escola acaba por restringir os espaços de vivência que a instituição é capaz de proporcionar, que poderiam ser mais diversos caso todo o espaço fosse aproveitado. Um exemplo disso é o coreto, que poderia ser usado para teatro ou mesmo

destinado ao que seria uma horta comunitária, e poderiam ser convertidos em momentos de lazer, de união e de aprendizados para a comunidade escolar.

Apesar da estrutura da escola ser composta por salas grandes e arejadas, ter um refeitório amplo, que possibilita que todos os alunos lanchem confortavelmente, a quadra da escola possui vários problemas, que sinalizam para a não importância dada a esses ambientes na instituição, visto que, por ela ser toda aberta nas laterais, quando chove fica cheia de poças e, durante os meses mais frios, é impossível ter aulas nesse espaço, tanto que ficaram 3 meses seguidos sem aulas na quadra devido a essas questões.

A escola observada sinaliza para um entendimento de que seu papel envolve apenas a transmissão de conhecimentos acadêmicos, concepção evidenciada em uma conversa informal, realizada no dia 12 de maio com a analista, sobre um aluno, em que ela afirmou que o papel da escola é atender a parte acadêmica do estudante, e questões psicológicas e sociais são de incumbência de outras instituições.

Assim, entendemos que apenas os ambientes que possuem essa função apresentam uma relevância na organização institucional, até mesmo pelos recursos financeiros reduzidos, que demandam escolhas e o estabelecimento de prioridades, e isso é percebido não apenas nas más condições da quadra, mas também nas áreas que poderiam ser usadas pelas crianças para brincar, como os espaços que circundam o prédio, que normalmente ficam com a grama muito alta e dificulta as possibilidades de uso.

O intervalo é dividido em dois blocos de 15 minutos: o primeiro, para os alunos dos 1º, 2º, 3º anos e uma turma de 5º ano, e o segundo, para os 4º anos e as outras turmas de 5º ano. Esse processo visa diminuir a quantidade de alunos no pátio, que, apesar de ser amplo, não possui um tamanho suficiente para que todos os alunos o usufruam no mesmo momento, o que possibilita que os estudantes tenham mais espaço para brincar durante esse momento.

Em uma das conversas realizadas, no mês de abril/2022, durante a observação na turma do quinto ano, do período matutino, os alunos, apesar de considerarem boa essa divisão devido às crianças menores ficarem em um outro tempo de intervalo, reclamaram do fato de uma turma do 5º não ter esse momento junto com eles, visto que a maioria era da mesma sala no ano passado. Nas conversas informais realizadas com a turma, eles acreditam que isso foi feito para separar as “panelinhas”, e o recreio ficar menos agitado. Questionados sobre a possibilidade de conversar sobre essa situação, afirmaram ter medo e que não resolveria nada.

A instituição possui dezessete turmas no turno da manhã, e dezessete turmas no turno da tarde, tendo novecentos e cinquenta e três alunos regularmente matriculados, distribuídos em 02 turnos, sendo marcante a rotatividade de alunos no decorrer do ano letivo, devido, principalmente, aos assentamentos localizados na região. (PPP, 2017)

Para que a escola tenha sentido para a sua comunidade, ela precisa estar conectada aos saberes, vivências e expectativas dessa comunidade, possibilitando a construção de um conhecimento significativo e imbricado à realidade, que permita que os sujeitos reflitam e resignifiquem suas experiências, vinculando o individual ao coletivo, entendendo o aluno como um ser plural, composto por vários movimentos que o constituem único, assumindo a sua identidade cultural e valorizando-a bem como suas experiências vividas informalmente na comunidade em que ele está inserido (FREIRE, 2014).

4.3. As avaliações e as relações estabelecidas na sala de aula

As avaliações exercem uma forte influência na organização do trabalho pedagógico, efetivadas em consonância com um projeto que se tem para a educação/escola, ancorada em uma perspectiva teórica, que embasa a sua materialização na dinâmica da sala de aula, perpassada pelas concepções que fundamentam a proposta de ensino e imbuída de uma intencionalidade.

Nesse sentido, entendemos que avaliar não é uma atividade neutra, pois permite a consolidação dos objetivos pretendidos para o processo de ensino-aprendizagem. O PPP da escola observada traz que a instituição entende que a avaliação está

[...] presente em todos os domínios da atividade humana. O “julgar” o “comparar”, isto é, o “avaliar”, faz parte do nosso cotidiano, seja por meio das reflexões informais que orientam as frequentes opções do dia a dia, ou formalmente organizada e sistematizada. A avaliação no contexto escolar realiza-se segundo objetivos explícitos ou implícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais. (PPP, 2017, p. 39)

Há uma concepção que imprime nas avaliações uma significação social, que possibilita a constituição de uma cultura avaliativa, que ancora práticas pedagógicas e que contém princípios educativos específicos. Quando a escola afirma compreender a avaliação como um mecanismo de julgamento e de comparação, essa está evidenciando os princípios nos quais ancoram as práticas avaliativas instituídas, que sinalizam para a compreensão que se tem desse processo.

Essa perspectiva classificatória, que a avaliação assume, abre espaços para instituição e a potencialização de processos excludentes e individualizantes, ao promover a comparação entre os alunos, conseqüentemente, uma competição entre esses, o que contribui para minar movimentos colaborativos e de compartilhamento de saberes, pois entende esses processos como comportamentos inaceitáveis nos momentos de avaliação, entendidos como “cola”.

Cria-se, assim, um ritual avaliativo, que, pela forma como se materializa, gera desconforto e pressão nos estudantes, pois o próprio processo de preparação para a realização dos testes já altera a dinâmica e institui um clima de desespero na sala de aula observada, pois os alunos se veem prestes a serem julgados e terem seu valor expresso por meio dessa atividade pontual.

Na organização do trabalho da escola observada, as avaliações ocupavam um lugar central e eram assim categorizadas: bimestrais, que abarcavam todas as disciplinas, pelas quais os alunos recebiam um bilhete, informando as datas e os conteúdos; as diagnósticas, elaboradas pelo Caed, com provas de português, matemática, redação e ciências, pelas quais os estudantes não eram informados sobre sua realização, sendo “pegos de surpresa”, fato que intensificou as reações de medo e de desespero de muitos; e por fim, o PROEB, aplicado no dia 10 de novembro, e para a qual os alunos foram preparados e instruídos para a sua realização.

A plataforma *online* do Caed apresenta características similares à do SIMAVE, buscando fornecer um mapa digital da educação, focado na avaliação, no monitoramento e na melhoria da educação básica, afirmando que “a avaliação educacional é tão importante. A partir dela, conseguimos identificar onde devemos concentrar nossos esforços e verificar quais práticas geram os resultados esperados” (CAED, 2022), entendendo que esse processo pode promover uma educação pública de qualidade, ao possibilitar o alcance das metas estabelecidas.

Nessa, as avaliações diagnósticas são apontadas como “importantes ferramentas para o diagnóstico da aprendizagem dos estudantes. São avaliações que têm por objetivo produzir informações em relação ao nível de desenvolvimento de habilidades” (CAED, 2022, s/p). Contudo, a forma como elas chegaram à escola não é condizente com tal situação, visto que não houve uma apropriação por parte da professora regente do sentido e do porquê da realização das provas, em que, pelo caráter externo, que pressupõe uma divulgação das notas, colocou-se uma pressão na docente, que, ao mesmo tempo em que

tentava atenuar a importância dessas avaliações para os alunos, explicava também a cobrança que essas representam sobre o aprendizado (ou não) das crianças.

Os resultados nas avaliações elaboradas pelo Caed “são organizados desde o nível da rede até o do estudante, sendo visualizados de acordo com o perfil do usuário” (CAED, 2022), possibilitando especificar e classificar os indivíduos, que passam a ser identificados e analisados a partir do desempenho que obtiveram. Ao mesmo tempo em que sinaliza para um acompanhamento individualizado, tende também a colocar professores e estudantes em evidência, como centro do problema/solução, gerando uma responsabilização pelo lugar que ocupam, aumentando a pressão e o controle sobre o processo educativo, que fica, cada vez mais, aprisionado e vinculado às avaliações externas.

A realização das avaliações, bimestrais, diagnósticas do Caed e do PROEB, representaram uma quebra na organização da dinâmica da sala de aula observada. Nas semanas de aplicação dessas avaliações, todo movimento escolar se pautou na conformação dos estudantes a esses momentos avaliativos, aumentando-se o controle sobre os corpos, que deviam, durante toda prova, ficar imóveis e enfileirados. Esse movimento acontecia também sobre o tempo, os espaços, as atividades pedagógicas, e assim todo o contexto escolar passou a ser pensado e organizado a partir das avaliações.

Enquanto nas avaliações diagnósticas do Caed os alunos foram surpreendidos com uma prova que nem mesmo as professoras entendiam as formas de realização, gerando um estresse pelo despreparo que eles sentiam para esse momento, já na realização do PROEB foi o oposto, havendo uma preparação intensa, com atividades semelhantes e uma rotina de simulados, marcando a importância dessa avaliação, que era reforçada várias vezes pela professora e pela analista pedagógica na sala de aula observada, gerando um medo e insegurança nos alunos, que começaram a sentir pressão para irem bem na prova.

Entendemos que esse processo de controle foi sendo intensificado pelas políticas públicas educacionais em vigor no estado que, por meio da Plataforma de Avaliação e Monitoramento do Programa do SIMAVE, instituiu uma nova forma de socialização e de produção dos resultados, que “permite conhecer, de modo rápido e dinâmico, os resultados da rede, das regionais, dos municípios e das escolas, bem como das turmas e dos estudantes na avaliação externa” (MINAS GERAIS, 2021, p. 106), seguindo a concepção da plataforma Caed. Tal processo pode ser percebido nas duas figuras seguintes.

Figura 4: desempenho por turma

DESEMPENHO NOS CAMPOS TEMÁTICOS POR TURMA

Turma	Língua Portuguesa	Compreensão dos textos	Tipologias e gêneros textuais	Conhecimentos metalinguísticos
T 501	35	35	39	36
T 502	34	35	32	35

Fonte: Revista do Gestor 2019

Figura 5: desempenho por aluno

Aluno	D11	D20	D12	D13	D24
ALUNO 1	2	2	1	1	1
ALUNO 2	1	1	0	0	0
ALUNO 3	0	0	0	0	0
ALUNO 4	1	1	1	0	0
ALUNO 5	1	0	0	0	0
ALUNO 6	0	0	0	0	0
ALUNO 7	2	2	2	2	2
ALUNO 8	1	1	0	0	0
ALUNO 9	2	2	2	1	1
ALUNO 10	2	2	2	0	2

Fonte: Revista do Gestor 2019

Tal instrumento possibilita que todos os sujeitos envolvidos no processo avaliativo sejam identificados, gerando “uma pontuação geral para os seguintes níveis de agregação: escola, turma e aluno. Em seguida, apresenta-se, para os mesmos agregados, uma pontuação para cada um dos campos temáticos” (MINAS GERAIS, 2019, p.18), em um movimento de classificação e de controle, por meio da divulgação do resultado de cada instância educativa, que viabiliza identificar o trabalho de cada professora e o desempenho de cada aluno, coloca-os em evidência, possibilitando, assim, inseri-los em uma lógica competitiva, na busca por melhores posições, e a identificação daqueles que não estão dentro dos parâmetros estipulados.

Esse processo se constitui como cerne central do pensamento liberal, que tem na concorrência o princípio vital e motor do progresso, conseqüentemente, visa à adaptação dos indivíduos a essa lógica competitiva, que passa a se fazer como norma na forma desses se relacionarem uns com os outros e com as instituições sociais

Essa forma que a avaliação assume dentro da escola possibilita uma padronização dos processos pedagógicos e dos sujeitos, viabilizando a identificação de possíveis

desvios da norma aceita. Concordamos com Freitas (2014, p.1093), quando o autor afirma que

[...] privada da aprendizagem em contato com seu meio e das formas “naturais” de avaliação providas pela vida e pela proximidade com o trabalho, só restou à escola inventar um processo de controle interno na própria instituição que acolhia o processo pedagógico, e a avaliação foi então chamada a cumprir preponderantemente esse papel controlador.

A pressão, que tais mecanismos infligem à escola e principalmente aos professores, visa estabelecer essa padronização de todas as instâncias escolares, de modo a facilitar o controle ideológico das instituições. O desempenho dos estudantes é enquadrado em escalas de proficiência, que buscam padronização e enquadramento dos sujeitos, anulando a pluralidade cultural, social e econômica que habita as escolas.

Essa escala pode ser vista na figura a seguir, sendo importante ressaltar o foco no aluno e no trabalho do professor como a solução dos problemas de aprendizagem, que tem em seu bojo a retirada do Estado do seu papel e do compromisso com a situação educacional, em uma perspectiva meritocrática e individualista, que atribui toda a responsabilidade a esses sujeitos. Com o Estado mínimo promovido pela ideologia neoliberal, o papel estatal passa a ser restrito à garantia de que os indivíduos tenham liberdade para conduzir as suas próprias vidas e, conseqüentemente, sejam responsabilizados pelas conseqüências de seus atos, independentemente das condições materiais que possuem.

O Estado se retira da garantia do bem estar geral da população, colocando os direitos sociais dentro da esfera do mercado, e os indivíduos em constante competição na busca por sobreviver e lucrar em uma sociedade fundamentalmente desigual, na qual tanto o sucesso como o fracasso passam a ser fruto de um esforço pessoal e mérito, e não da assimetria das relações de poder e nas condições materiais de cada sujeito.

Figura 6: padrões de desempenho dos alunos

Baixo	Padrão de desempenho muito abaixo do mínimo esperado para a etapa de escolaridade e a área do conhecimento avaliadas, revelando carência de aprendizagem. Para os estudantes que se encontram neste padrão, deve ser dada atenção especial, exigindo uma ação pedagógica intensiva por parte da instituição escolar.
Intermediário	Padrão considerado para a etapa e a área de conhecimento avaliadas. Os estudantes que se encontram neste padrão caracterizam-se por um processo inicial de desenvolvimento de competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade em que estão situados.
Recomendado	Padrão considerado adequado para a etapa e a área do conhecimento avaliadas. Os estudantes que alcançaram este padrão demonstram ter desenvolvido as habilidades essenciais referentes à etapa de escolaridade em que se encontram, demandando ações para aprofundar a aprendizagem.
Avançado	Padrão de desempenho desejável para a etapa e a área de conhecimento avaliadas. Os estudantes alocados neste padrão demonstram desempenho além do esperado para a etapa de escolaridade em que se encontram, necessitando de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.

Fonte: Revista da Rede, 2021

Esse processo, ao rotular os sujeitos, se materializa dentro da escola em questão, no cerceamento da organização do trabalho pedagógico, que fica subordinado à avaliação e a seus desdobramentos, devido ao medo e pressão instituídos por esses instrumentos de controle.

Esse processo avaliativo gerava nos alunos sentimentos confusos de aceitação, de negação ou de desespero, que se concretizaram em vários episódios de choro durante as provas, daqueles alunos que não se sentiam preparados e que já esperavam notas baixas. De acordo com Sordi (2004), tirar nota baixa carrega a simbologia de representar o lugar que os estudantes ocupam na sala, e o valor que possuem, medido pelo (não)conhecimento que possuem; ou de desistência, assumindo uma postura de apenas cumprir uma obrigação. Em vários momentos na sala observada, esse movimento foi muito forte, em que a pressão e o medo, levavam muitos estudantes a fazer a avaliação de forma rápida, marcando aleatoriamente as questões.

Sordi (2009, p.320) ainda afirma que

[...] a tendência é que a força dinamogênica da avaliação ceda lugar à aceitação e ou negação pura e simples da medida informada, mesmo quando essa não leva em conta os fatores associados. Constrói-se uma cultura de indiferença aos dados de avaliação e, por outro lado, presencia-se uma certa idolatria das notas boas.

Na entrevista realizada com a professora, pudemos compreender melhor esse processo, bem como uma certa responsabilização dos alunos pelos maus resultados, quando a professora afirmou que essas avaliações externas “não têm importância para os alunos, eles não ligam e não estudam, nem se dedicam para fazer essas provas. Além disso, elas não refletem o nível de aprendizado deles, porque o que é cobrado não é adequado ao que acontece na escola.” (Entrevista professora regente, 17 de novembro de 2022)

Foi possível constatar que o clima criado pelas avaliações também afetava a professora, que sentia a pressão de atender às exigências escolares de bons resultados, de não saber como lidar com os alunos que, no 5º ano, ainda não conseguiam ler e, conseqüentemente, não conseguiam saber por onde começar a fazer as provas.

O contexto da sala e a pressão pelos resultados despertavam nela um sentimento de fracasso e de desespero diante dessa realidade, que era ignorada pela forma como as avaliações são concebidas e culminaram em uma conformação diante dessa realidade, afirmando que “não tem o que fazer, é aceitar que não reflete/mede nada e seguir com o nosso trabalho” (Entrevista professora regente, 17 de novembro de 2022)

O discurso e o peso, que as avaliações carregam, chegam à escola a partir de uma perspectiva comparativa, cuja divulgação do desempenho individual atrela a responsabilidade pela qualidade educacional ao trabalho da professora, a ser medido pelas provas. Nesse sentido, os processos de avaliação externa passam a ser provedores das informações sobre o que seria uma educação de qualidade, e perpassa o discurso das políticas públicas estaduais em vigor, que entendem que

a dimensão fundamental que revela a qualidade da educação ofertada são os resultados obtidos por um determinado sistema escolar. Assim, o nível de aproveitamento alcançado pelos estudantes, ao final de uma etapa de escolaridade, pode ser conferido por meio das “subdimensões” escolaridade da população e desempenho. (MINAS GERAIS, 2019, p.13)

Na entrevista, a professora demonstrou indignação diante do atrelamento da qualidade da escola aos resultados, afirmando que

essa vinculação entre essas provas e a qualidade da escola não tem nada a ver. Elas não avaliam e nem mostram a aprendizagem e realidade da escola. É totalmente incoerente a forma que essas avaliações são feitas, e ainda mais achar que as notas nessas provas mostram a qualidade da escola. (Entrevista professora regente, 17/11/2022)

Percebe-se que há uma convicção por parte da docente de que essas avaliações não representam o seu trabalho nem o aprendizado dos alunos. Nesse sentido, ela entende que, apesar de a escola não tirar boas notas nesses exames, ela é sim de qualidade, pois “tem profissionais muito comprometidos e dedicados com o trabalho”. (Entrevista professora regente, 17/11/2022)

As avaliações atuam como um instrumento que possibilita o controle dos indivíduos e das práticas pedagógicas, e se caracteriza como uma forma de orientar os processos de classificação e de seleção dos sujeitos, mas encoberto por um discurso de busca pela qualidade das escolas.

A forma, como os resultados são utilizados atualmente pelo governo estadual, viabilizou a comparação entre as turmas que frequentam atualmente a escola, mas também entre o percurso do professor e do alunos dentro da instituição, podendo identificar melhorias, ou não, nos resultados ao longo do tempo. Esse movimento de controle e de pressão pode ser identificado na Revista do Gestor do SIMAVE, que se dirige aos professores, chamando-os à reflexão.

Compare a distribuição de estudantes por padrão de desempenho: é possível constatar que o percentual de estudantes nos dois padrões inferiores aumentou ou diminuiu? O que a comparação indica – há quadro de notórias dificuldades de aprendizagem dos estudantes, ou constatação de qualidade e/ou equidade da oferta educacional? (MINAS GERAIS, 2021.p.41)

A intenção presente na revista poderia ser boa se chegasse à escola com o compromisso de auxiliar professoras e equipe pedagógica a intervir nas dificuldades apresentadas pelos estudantes. Entretanto, não é o que ocorre, pois a pressão que os exames imprimem na escola, por pautar-se em uma lógica competitiva, coloca os sujeitos uns contra os outros, e contribui para deteriorar as relações ali estabelecidas.

Foi perceptível na observação da escola que o atrelamento que as políticas públicas fazem do processo educativo ao desempenho em um teste transformava a rotina, instituindo-se mecanismos concorrenciais nas relações entre os professores e entre os estudantes, atribuindo a eles a responsabilidade pelo fracasso ou pelo sucesso, apesar da fala da docente de que essas provas não mostram ou alteram a realidade escolar.

Dessa forma, entendemos que

[...] o controle do processo recebe atenção privilegiada a partir da padronização e automação das atividades, tornando o trabalhador um apêndice substituível da máquina e seu desempenho monitorado por indicadores de qualidade que, se atingidos, autorizam recompensas definidas e contingentes aos índices. (FREITAS, 2014, p. 1093)

Esses mecanismos, que controlam técnica e politicamente o trabalho do professor, cerceando a liberdade e a autonomia, contribuem para um processo de estranhamento do professor diante do seu trabalho, por esse se tornar algo cujas determinações e formas de ser lhe escapam, e das quais ele já não possui mais controle.

O produto do seu trabalho se faz um ser estranho a ele, independente e no qual ele não mais se enxerga. Assim, “o estranhamento não se mostra somente no produto, mas também, e principalmente, no ato da produção, dentro da própria atividade produtiva” (MARX, 2011, p. 82). Nesse processo, a professora tende a negar a si mesma no trabalho, que, ao ser pertencente a outro, faz com que docente se perca e não veja sentido no seu fazer.

O trabalho docente, ao ser alienado, desumanizado, também produz desumanizações. A luta por um resgate da humanidade das relações e de transformação social passa pela reapropriação do professor do seu trabalho, do controle e da autonomia da sua prática, quase sempre sufocado pela cobrança para cumprir os calendários das diferentes avaliações.

Na semana do dia 6 de julho, a “semana de avaliações” no calendário da escola, ocorreu uma situação bem difícil, mas que ilustra a pressão que as provas estabelecem, e a forma como a escola e as famílias (não) se relacionam. Tal situação ocorreu em uma outra sala, mas as repercussões e os desdobramentos afetaram toda a escola, e foi relatada pela professora regente da sala observada.

No primeiro dia das provas bimestrais, a professora de uma outra sala, estava tentando organizar a turma para fazer a avaliação, pedindo silêncio e ninguém a obedecia, ficou irritada, e uma aluna, que não estava indo na escola com frequência, falou para essa professora que não havia entendido nada e não conseguiria fazer as questões. A docente, em um momento de raiva, mandou que ela engolisse a prova.

A menina chegou à casa e contou para a mãe o que tinha acontecido, e, no outro dia, a mãe e a avó foram à escola, juntamente com a polícia e fizeram um escândalo, ofendendo a professora. Apesar das tentativas da polícia de mediar e acalmar as mulheres, elas estavam muito irritadas, afirmando que processariam a professora e exigindo ações

da direção da escola. Diante desse embate, a professora perdeu o cargo da tarde, que era de dobra¹⁷, e a situação, aparentemente, se acalmou.

Durante os dias em que se seguiram, a comunidade escolar ficou abalada com o ocorrido, visto que as professoras estavam muito indignadas com a situação de a mãe ter chamado a polícia, achando que foi exagerado e poderia ter sido resolvido com uma conversa particular, mas a raiva foi direcionada, principalmente, à falta de apoio da direção com a professora, que perdeu o cargo da tarde. As docentes entenderam que elas são sempre penalizadas, que a escola não vê o lado delas, pois no mesmo dia a professora perdeu o cargo, não havendo diálogo da direção.

Isso contribuiu também para aumentar, ainda mais, o problema das professoras com as famílias. A regente afirmou que “as famílias nunca aparecem, que não acompanham os filhos na escola, não ajudam nas tarefas, mas, quando acontece alguma situação específica, os pais assumem uma postura de combate.” (Registro diário de campo, 6 de julho de 2022)

Na entrevista, pudemos apreender também essa não relação da escola com as famílias a partir da perspectiva da professora de que são as famílias que não desejam esse contato apesar da escola estar sempre buscando.

Pesquisadora: Qual é a relação da escola com as famílias dos alunos?

Professora: A escola sempre procura uma aproximação, mas a maioria das famílias não se interessa, justamente por não darem importância e nem valor à escola.

Pesquisadora: A participação das famílias nas decisões escolares é incentivada? Por quê?

Professora: Sim, por entendermos que é uma parceira, mas que não acontece por falta de vontade das famílias.

(Entrevista professora regente, 17/11/2022)

Percebe-se, no episódio acima, a ausência de diálogo na escola em todas as instâncias, e também como as avaliações atuam como gatilhos na vida escolar devido à sua centralidade no processo educativo, e pela forma como ela é entendida e materializada, apresentando o poder de levar todos os sujeitos ao limite do estresse, o que pode levar a desdobramentos cruéis, como o citado acima, no qual todos sujeitos foram afetados negativamente.

Esse movimento faz com que as relações escolares sejam minadas, isolando os indivíduos uns dos outros, processo perpassado pela competição que as avaliações

¹⁷ A dobra é quando a docente, que tem um cargo efetivo na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG, oriundo de aprovação em concurso público, assume aulas extras no turno oposto ao seu trabalho como professora efetiva.

imprimem, dificultando a criação de uma rede colaborativa, que possibilitaria a construção de um ensino e de uma aprendizagem significativos e autônomos, aberto ao outro e ao diálogo.

Em virtude disso, faz-se necessário ampliar a compreensão de ensino, e entendê-lo como algo que permeia e está presente em todas as instâncias sociais, e com isso buscar ferramentas que rompam com essa lógica individualista, já que esse processo é uma mobilização coletiva, no qual o aprendizado se dá no bojo das relações sociais. (MÉSZÁROS, 2010)

Ao longo das observações foi possível constatar que o movimento de pressão instituído pelas avaliações dentro de sala constantemente provocava angústia e conflitos. O trecho do diário de campo, recorte de um dia de aplicação de uma prova bimestral de português, ilustra a forma esse dia impacta na rotina da aula.

Os alunos ficaram muito mal, a Maria chorou muito, o Célio chorou [...] o momento da prova foi de muito desespero, para todo mundo, porque a professora também ficou muito desesperada. O clima que ficou, de dificuldade dos alunos, irritou a professora e ela ficou bem mais agressiva, e assim, gritou muito na sala. (Registro em diário de campo na sala de aula do 5º ano vespertino, com gravação em áudio - 26/04/2022 – terça-feira)

É importante ressaltar que, nos meses em que houve a realização das avaliações externas, foram duas semanas seguidas de provas, sobrecarregando os alunos e a professora, que, ao final, estavam tão desgastados, que, durante alguns dias após o término desses períodos avaliativo, a sala ficou apática, com poucas conversas e até mesmo conteúdos, principalmente porque a docente estava indo atrás dos estudantes que não fizeram alguma avaliação, devido à falta no dia de aplicação, além de estar corrigindo as provas.

A questão da presença dos alunos nas avaliações passou a ser considerada pelo SIMAVE, e, na Plataforma de Avaliação e Monitoramento do Programa, há um subitem específico, denominado Participação, que passou a ser um indicador da qualidade educacional, prevendo o número de estudantes esperados, o número efetivo, gerando, assim, um percentual de participação, que deve atingir um mínimo de 80% para que os resultados possam ser considerados fidedignos à realidade escolar. Após a prova, a participação é divulgada, atrelada ao resultado nas avaliações, o que dificulta possíveis manipulações nos dados como, por exemplo, evitar que certos alunos não realizem as provas.

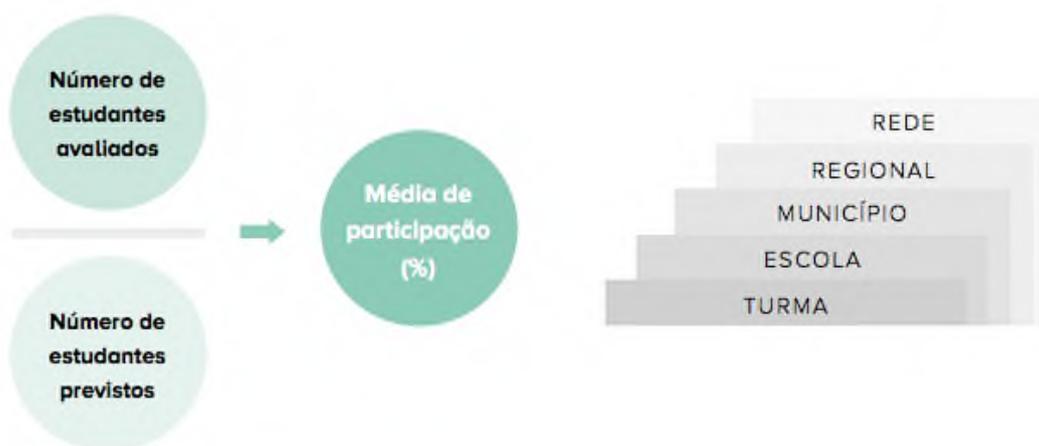
Figura 7: divulgação do resultado geral no SIMAVE

DESEMPENHO		PARTICIPAÇÃO	
Proficiência Média	541	Estudantes Previstos	57.313
Padrão de Desempenho	Recomendado	Estudantes Efetivos	45.434
		Percentual de Participação	79

Fonte: Revista da Rede, 2021

Esse processo gera um gráfico, que elucida sobre a participação dos alunos da escola em cada disciplina avaliada e em cada etapa escolar, possibilitando identificar se houve uma queda na realização das avaliações ao longo do tempo na escola, bem como a quantidade de alunos de cada turma que participou das avaliações, entendendo que “a informação sobre a participação dos estudantes, ao longo das últimas edições sinaliza, a adesão dos estudantes à avaliação e o significado desse percentual em termos de representatividade dos resultados” (MINAS GERAIS, 2021, p.14)

Figura 8: cálculo da participação dos alunos nas avaliações



Fonte: Revista do Rede 2021

O efeito desse instrumento pôde ser percebido na ênfase dada pela professora e pela analista pedagógica na presença dos estudantes no dia do PROEB, afirmando que esse era um dos mais importantes do ano, que eles não poderiam perder de forma alguma,

e deveriam explicar para os pais essa questão, pedir que, caso os responsáveis tivessem algum compromisso nesse dia, que remarcassem para que os alunos pudessem comparecer à escola (Diários de campo, dia 09/11/2022)

Nas provas do Caed, foram avaliadas as matérias de português, matemática, ciências e redação, entretanto é importante ressaltar que as notas de ciências não deveriam ser lançadas na plataforma *online* pela professora, apenas as de português e de matemática. Apesar de o ritual avaliativo que essas avaliações instituíram, como a professora pedir para guardar todo o material, colocar um espaço maior entre as carteiras com os alunos em fila e não permitir que eles olhassem para o lado, essa forma de condução foi ambígua.

Essa ambiguidade se deu, primeiramente, pelo fato de as professoras não possuírem clareza sobre o que era aquelas avaliações, nem mesmo o que elas representavam naquele contexto, tanto que foi pedido para chamar a analista pedagógica para dar as instruções de realização, e também sobre a redação, visto que, segundo a professora, foi a primeira vez que pediram elaboração de texto nessas provas.

Como resultado dessa não compreensão, não foi colocado o mesmo peso nessas avaliações que as bimestrais possuem, pois a professora afirmou para as crianças que, por não serem as provas bimestrais, elas não valeriam nota, por isso não precisavam ficar preocupados. Mas, mesmo com essa afirmação, os alunos ficaram estressados, até mesmo pela presença de conteúdos que eles ainda não tinham visto nas aulas, e aqueles que possuíam mais dificuldades, principalmente com a leitura, choraram ou não fizeram a prova, marcando aleatoriamente as questões.

Por outro lado, justificando a presença dessas avaliações, a professora falou que essas provas são do governo e acreditava que seriam aplicadas em todo bimestre, porque os governantes queriam saber como os estudantes estavam aprendendo ou não, por isso ela conversava com eles todo os dias, cobrava e, por essa razão, eles precisavam estudar, se esforçar e dedicar mais, porque ela estava fazendo a parte dela, mas sozinha não conseguiria, reafirmando que eles precisavam estudar e ler em casa, fazer a parte deles, e as famílias precisavam se preocupar com o estudo dos filhos.

Em relação ao PROEB, durante todo o ano, a professora regente, ao explicar para os alunos o porquê de cobrar tanto e ser exigente com eles, ela se referia à pressão que sofria pelas provas que são elaboradas pelo governo para verificar se eles estão aprendendo ou não, provas estas, que atribuíam a ela toda a culpa nela. Constantemente, era afirmado o quão injusto isso era, visto que ela fazia a parte que lhe cabia.

Em todos os momentos, ela se referia a essa avaliação como a Prova Brasil, tanto em conversas informais comigo como em falas com os estudantes, reforçando que eles precisavam estudar mais em casa e se esforçarem, porque só assim eles conseguiriam realizar a Prova Brasil, que seria aplicada no fim do ano. Buscando reforçar a importância e a dificuldade dessa prova, explicava que eles realizariam sozinhos, sem a ajuda de ninguém, o que difere da forma como as avaliações bimestrais acontecem na sala, em que era feita a leitura das questões e explicado o conteúdo a eles.

Na terceira semana de outubro, começaram as preparações para essa avaliação externa por meio dos exercícios passados em sala, que começaram a seguir os modelos das provas do governo, e o termo Prova Brasil se tornou palavra-chave nas explicações e na rotina da sala de aula. Contudo, apesar de se fazer presente, a forma de tratar essa avaliação ainda assumiu um tom que se misturou ao cotidiano tradicional da escola, em que os exercícios foram incorporados às atividades que eram realizadas pelos alunos, o que fez com que eles não sentissem o peso dessa avaliação.

Apesar dessas mudanças na rotina, a professora afirmou, na entrevista realizada, após a aplicação da prova, que não há pressão da escola em relação às avaliações externas, que a coordenação pede apenas para que trabalhem um pouco os exercícios e os modelos das provas, mas, caso não desse certo, não teria problema, mesmo assim a regente ressaltou que

nem usamos elas para o planejamento, porque são totalmente fora da realidade e do nível de aprendizagem dos alunos. As provas desse ano, por exemplo, não foram provas para o 5º ano, não tem a menor chance dos alunos nossos conseguirem responder aquelas questões. (Entrevista com a professora regente, 17/11/2022)

Na semana de realização da prova, que foi em na quinta-feira, 10 de novembro, esse clima de prova se intensificou, e todos os momentos escolares passaram a girar em torno da realização dessa avaliação, que ainda era nomeada pela professora regente como Prova Brasil. Nos três dias anteriores a prova, todos os horários foram destinados à execução de simulados de português e matemática, com a previsão inicial 4 simulados para cada matéria.

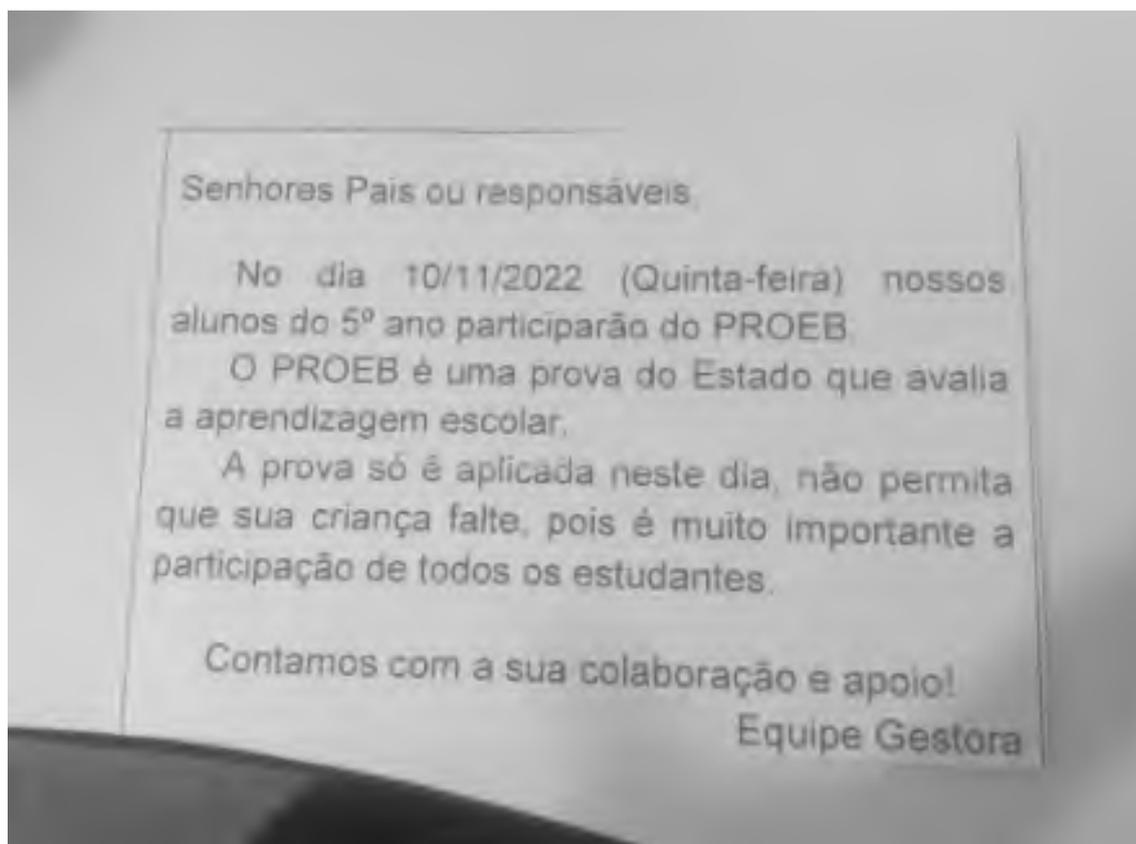
Diante dessa mudança e da constante fala da professora sobre essa prova, a mesma começou a se fazer presente no imaginário das crianças, que passaram a fazer perguntas para a docente sobre como seria a dinâmica, os conteúdos e se ela realmente não ficaria na sala. Eles começaram a sentir a pressão e, a cada dia, ficavam mais apreensivos e com medo da avaliação.

Em uma conversa com o aluno Célio, ele perguntou o que era essa prova, indagando que, se ele não obtivesse uma nota boa, não passaria de ano. Ao explicar que não, que a nota dessa prova não era para ele, mas sim para a escola, que o governo utiliza a nota obtida por todos os alunos e, a partir do resultado de todas as provas, dá uma nota para a escola, ele ficou ainda mais preocupado, afirmando que não era certo isso, porque, se ele não conseguisse fazer a prova, seria ruim para a escola e até para a professora, e que não era justo. (Diários de campo, 9 de novembro de 2022)

Essa pequena fala desse aluno evidencia o contrário, que os alunos valorizam e gostam da escola, se inquietando com a situação da escola e dos seus profissionais, e essa preocupação do estudante com a instituição, com o que poderia acontecer caso ele fosse mal nessa prova, mostra o sentimento afetivo e a importância que a escola tem para ele, bem como a compreensão do aluno da função hierárquica e seletiva que as avaliações assumem.

Na terça-feira, dia 8 de novembro, após um dia todo de simulados de matemática para a proclamada Prova Brasil, a analista pedagógica passou na sala para entregar um bilhete, afirmando a importância de todos comparecerem na escola no dia 10 para poderem realizar a avaliação, que esse era um dia em que eles não poderiam faltar de jeito nenhum, cuja presença deles já fazia parte da prova, e não teriam outra oportunidade. E foi, então, que descobrimos que, na verdade, a prova que seria aplicada era o PROEB.

Figura 9 – Bilhete de convocação para a realização do PROEB



A professora regente passou o ano todo se referindo a essa avaliação como a Prova Brasil, no entanto, dois dias antes da sua aplicação, explicou-se que era o PROEB. Essa situação demonstra a forma confusa com que essas avaliações chegam à escola, desprovidas de sentido e desconexas do cotidiano escolar e dos conhecimentos e das práticas dos professores, que, diante de tantos processos e pressões externas, se veem perdidos e aprisionados em um trabalho que lhes escapa, que não lhes pertence.

No dia da realização do PROEB, a analista pedagógica nos avisou que não poderíamos ficar na sala, mas nos foi explicado que ficaríamos apenas o tempo de organizar os alunos e acalmá-los, pois eles estavam nervosos com a prova. Foi o primeiro dia em que a sala estava cheia, faltando apenas um aluno que estava machucado e não comparecia às aulas há algumas semanas.

Apesar de todo o ritual avaliativo, a professora regente tentou amenizar a situação, afirmando que eles não precisavam “sofrer”, e fizessem apenas o que conseguissem, e que estava tudo bem. Enquanto estávamos organizando a sala, a diretora solicitou que eu ficasse com a aluna Malva, como uma professora de apoio, pois ela fazia parte da educação especial e poderia contar com esse auxílio.

A prova, com 72 questões, 30 de questionário socioeconômico, 21 de português e 21 de matemática, foi aplicada por uma professora da escola, que dá aula no 4º ano. O tamanho da prova, por si só, já assustou os alunos, que não conseguiram separar as questões que eram sobre os conteúdos e sobre as socioeconômicas.

Devido a essa situação,

[...]fiz a leitura das questões com a aluna, e pude ver a forma que os conteúdos são cobrados, o que foi cobrado e as reações dos estudantes durante a realização da prova. Para além do cansaço, diante de tantas questões, várias matérias pedidas eles ainda não haviam visto ou viram de forma muito rápida, diante da necessidade que a professora sentiu de ter de retornar conteúdos de anos passados, o que impossibilitou o ensino de tópicos que são estabelecidos como sendo para o 5º ano. (Diário de campo, dia 10 de novembro de 2022)

As questões de português foram muito extensas, com vários textos, e em sua grande maioria, eram de interpretação, conteúdo em que os alunos possuem mais dificuldades. As de matemática foram bem mais complexas, com conteúdo em forma de problemas, estilo que os alunos só foram familiarizados durante o tempo de preparação para o PROEB, que foi relativamente pouco. Nessa matéria, vários conteúdos pedidos ainda não haviam aprendido pelos alunos como, por exemplo, porcentagem, já outros foram estudados de forma breve, como multiplicação e divisão, que eles viram apenas no segundo semestre e em operações simples. Nas conversas informais posteriores, a grande maioria dos estudantes afirmou que não conseguiu responder à maioria das perguntas, e que estava muito “impossível essa prova”, seja pelo tempo/cansaço seja pelo nível de dificuldade das questões. (Diário de campo, 11 de novembro de 2022)

Contudo, próximo ao fim do tempo destinado à prova, a professora regente relatou que ela e as demais docentes voltaram para as salas para auxiliar alguns alunos a pedido da diretora, pois “não havia condições de encerrar a prova naqueles termos”. (Diário de campo, dia 11 de novembro de 2022). Nesse sentido, ela afirmou que “praticamente fez a prova com o Edim e o Célio, pois eles haviam feito poucas questões, e que foi com certeza, marcando aleatoriamente as respostas.” (Diário de campo, dia 11 de novembro de 2022)

Apesar de, na fala geral sobre a prova, a professora não ter colocado a culpa nos alunos, afirmando que foi uma prova fora da realidade e do nível deles, fala reafirmada na entrevista, ela também reforçou as dificuldades desses dois alunos, expondo-os perante a sala, e afirmando que as dificuldades que eles possuem é por faltarem muito às aulas, não se dedicarem aos estudos e de as famílias não serem presentes na escola. Novamente

assumindo um discurso meritocrático, que anula as condições de vida dos alunos e os responsabiliza pelos resultados.

Nesse sentido, percebemos a repercussão que “vai se estabelecendo por meio da pressão crescente das avaliações externas, que influenciam o que o professor e a escola assumem como conteúdo e como método” (FREITAS, 2014, p. 1094), exercendo um controle dos sujeitos por meio da pressão que essas avaliações exercem sobre a dinâmica e sobre a organização da sala de aula.

A pressão que esse movimento inflige à escola, e principalmente aos professores, tem como intuito final viabilizar uma padronização de todas as instâncias escolares, fato que se materializa no cerceamento da organização do trabalho pedagógico, que fica cada vez mais, subordinado à avaliação e a seus desdobramentos. (RAVITCH, 2011)

Assim, a lógica que conduz as avaliações externas é a mesma que perpassa a atribuição de notas pelo professor, possuindo, em seu cerne, o mesmo processo seletivo e excludente, que coloca a nota como o produto final da relação educativa, sendo esse valor obtido pelos estudantes nas provas o lugar em que eles possuem dentro da sala e nas relações que ali estabelecidas, mas também o lugar ocupado pela professora na escola, e a escola dentro do sistema de ensino (FREITAS, 2003).

Entendemos, assim, que

[...] a escola pública de hoje encontra-se inserida em uma rede de controle burocrático cada vez mais claustrofóbica, sufocada por processos avaliativos externos que retiram cada vez mais a autonomia relativa que lhe resta. Sob o signo do progresso, avançam políticas de privatização e mercantilização da educação [...]. Sob a bandeira da meritocracia, por um lado aperfeiçoam-se técnicas para aumentar o desempenho e competitividade dos alunos e, por outro, refinam-se os discursos científicos para o diagnóstico dos perdedores. (KOHATSU, 2015, p.26)

O clima hostil instituído na sala pelas avaliações e observado dentro dela se desdobrava no processo de devolutiva das notas obtidas pelos alunos, que, diante do não alcance das metas esperadas por grande parte dos estudantes, acentuava a pressão sobre os alunos e também sobre a professora, criando um ciclo de culpabilização dos indivíduos, que não abria espaço e nem tempo para que esses pudessem refletir sobre os impactos que esse movimento tem dentro da sala e nas relações ali estabelecidas, ou se essa é a única forma possível de serem avaliados.

A forma pontual e não dialógica que a avaliação assume, muitas vezes, faz com que se perca as possibilidades de trocas entre professores e alunos, reduzindo o que por si

só poderia ser uma experiência formativa a um movimento de certo e errado para obtenção da nota.

Na aula do dia 5 de julho, durante uma avaliação bimestral de português, a realização da última questão pelo estudante Edim evidencia essa questão. A questão solicitava que os estudantes escrevessem uma frase interrogativa, usando a expressão “ovos de ouro”, referente a um texto guia, e o aluno não quis usar essa expressão, substituindo-a por “ovos de diamante”, por entender que faria mais sentido por diamantes terem mais valor. Ele havia entendido o que era para fazer, qual expressão deveria usar, mas escolheu mudar.

Na hora ficou firme com a escolha, mas depois repensou com medo da professora brigar e de perder nota. Em uma correção pontual, que não se atenta a ouvir e a entender de qual lugar o aluno fala, essa questão é avaliada como errada, pois não corresponde ao que foi solicitado, nota que terá como consequência um impacto negativo na autoestima do aluno e na capacidade de ele, nas próximas atividades, fazer a mesma escolha, criar e ter autonomia na elaboração do conhecimento.

A avaliação, ao se fazer em uma perspectiva que visa ao controle dos sujeitos, pressiona no sentido de promover uma padronização dos conhecimentos e, em última análise, dos indivíduos, que se veem compelidos a dar determinadas respostas, a serem julgadas em certo ou errado, desconsiderando a subjetividade e a autonomia na elaboração e na construção do conhecimento. Nesse sentido,

a avaliação feita pelo professor se fundamenta na fragmentação do processo ensino/aprendizagem e na classificação das respostas de seus alunos e alunas, a partir de um padrão predeterminado relacionado a diferença ao erro e a semelhança ao acerto. É a quantidade de erros e de acertos, que também incorpora o “comportamento”, os “hábitos” e as “atitudes” dos alunos e alunas, que orienta a avaliação do(a) professor(a). Nessa perspectiva, entende-se que o erro é resultado do desconhecimento, revelador do não-saber do(a) aluno(a), portanto uma resposta com valor negativo. O erro deve ser substituído pelo acerto, que é associado ao saber, e se revela quando a resposta do(a) aluno(a) coincide com o conhecimento veiculado pela escola. (ESTEBAN, 1999, p.14)

Ao longo das observações, foi possível constatar que as atividades, em quase toda a organização do trabalho pedagógico, são pensadas e vinculadas às avaliações, seja em conteúdo seja como correção. São elas que normalmente ditam o que e como deve acontecer o trabalho, mesmo que a ação não faça sentido ou não seja necessária para todos da turma.

Esse fato se faz interessante ser compreendido, quando percebermos que, apesar do cotidiano escolar ser profundamente afetado e atravessado por diversos instrumentos e fatores de controle externos à comunidade, eles se fazem de forma tão naturalizada, que os sujeitos não percebem o quanto esses processos influenciam na prática e na dinâmica escolar.

Nesse sentido, apesar de todo o processo de conformação para as provas, a docente afirmou na entrevista que as avaliações externas não alteravam a rotina e a organização escolar de forma intensa, pois o que eles faziam era apenas trabalhar as questões que costumavam cair nas avaliações, mas dentro do nível dos alunos.

Freitas (2010, p. 94) traz que

[...] na escola a avaliação não cumpre só a função de verificar o conhecimento que o aluno tem, mas ainda controla seu comportamento na sala de aula e na escola, bem como, pelas práticas cotidianas da escola, inculca valores e atitudes, cuja ancoragem final está no processo de avaliação.

Um exemplo dessa situação aconteceu na aula do dia 02 de junho, em função de erros na escrita das palavras nas provas, a regente selecionou nove que foram escritas várias vezes errado e pediu que todos copiassem cada uma 15 vezes no caderno. Alguns alunos ficaram indignados de terem que fazer isso, perguntando se eles acertaram a escrita dessas palavras por que precisariam copiar. Essa reação deixou a professora ainda mais irritada, chegando a afirmar que o mapa de nota estava a lápis, e que ela poderia mudar a nota de participação se eles comessem a bagunçar, e que era para fazerem a atividade sem ficar questionando, porque, mesmo que não tivessem errado as palavras, de qualquer forma precisavam treinar.

Após esse processo, qualquer comportamento dos alunos que era tido como inaceitável pela professora, ela os ameaçava, utilizando as provas como instrumento para amedrontar, punir, afirmando “vai brincando mesmo, brinca, que na hora da prova eu vou ferrar vocês” (Diário de campo, dia 31 de maio de 2022), reforçando que os colocaria na linha, não necessariamente no sentido de aprender, mas de terem disciplina.

O fragmento da prática da professora relatado acima evidencia que a avaliação se faz como um mecanismo de controle, de subordinação e, ao mesmo tempo, de motivação dos estudantes, incentivado pelas políticas de avaliação externa.

[...] A forma que a avaliação assume no interior da escola capitalista não pode ser desvinculada da própria forma de uma escola constituída para atender a determinadas funções sociais da sociedade. Excluir e subordinar têm sido as funções preferenciais que estão na base da organização da atual forma escola. (FREITAS, 2010, p.89)

A forma como essa se faz na sala possibilita que o processo avaliativo seja um fim em si mesmo e o objetivo final do ensino e da aprendizagem, que se resume à nota obtida, passando a ser a justificativa da presença dos alunos nas aulas, como forma de obterem um bom resultado nas provas finais.

Essa compreensão ficou evidente com o período final das avaliações bimestrais, que aconteceu na semana de 04 a 08 de julho, quando a aluna Débora, enquanto a professora estava organizando as provas para entregar, perguntou se já havia acabado as provas e, diante da resposta afirmativa, a aluna explicou que quem estava perguntando era a mãe, pois, caso não tivesse mais provas, a mãe não queria que ela continuasse indo às aulas. Situação que foi ainda mais frequente no fim do ano, em que, após as últimas bimestrais, vários alunos deixaram de ir à escola.

Nessa perspectiva, que é balizada e construída pela centralidade das avaliações no cotidiano da escola, o processo educativo passa a ser compreendido a partir do estabelecimento e da obtenção dos resultados, incutindo princípios e concepções nos sujeitos, que resume o percurso do ensino e da aprendizagem – as notas se tornando um fim em si mesmo. Dessa forma, retomamos a questão da falta de sentido da escola por se ver “isolada da vida, da prática social, do trabalho como atividade humana central para a existência, enfim, vê-se imersa na artificialidade de uma sala de aula sem significado para seus estudantes.” (FREITAS, 2010, p. 93)

Entendemos que essa situação demonstra a importância de pensarmos outra forma de conceber as avaliações como instrumento de empoderamento dos indivíduos, buscando que os sujeitos construam sentidos, vinculados à comunidade escolar, visando compreender os processos educativos vividos por esses e trazendo toda a pluralidade social para dentro da escola.

Um aspecto que chamou atenção e evidenciou, na prática da professora regente, outra possibilidade de vivência das avaliações foi na realização das provas bimestrais de ciência. Nessas, ela normalmente lia todas as questões com os alunos, explicava conteúdos, às vezes, ia até ao quadro. Nessas avaliações, não havia necessidade de filas nem de silêncio absoluto, imprimindo uma dinâmica totalmente diferente, sem pressão. A prova era feita em conjunto, e a professora se colocava, nesse movimento avaliativo, como uma parceira dos alunos. Essa forma diferente de conduzir as provas de ciências pela professora pode sinalizar para a questão das disciplinas que são cobradas nas avaliações externas e no desdobramento que isso tem dentro da sala de aula.

No documento oficial de tratamento dos dados gerados pelo SIMAVE, apenas português e matemática assumem centralidade, e por isso apresentam campos temáticos específicos, geram resultados por escola, turma e aluno, qualificando a instituição e, de forma indireta, os indivíduos, o que faz com que essas avaliações assumam uma relevância maior no contexto escolar, pois a forma de conduzi-las reflete as pressões que os instrumentos de avaliação externa geram nos professores.

A aplicação das provas do Caed seguiu a mesma dinâmica das do PROEB, cujas primeiras provas a serem realizadas foram português e matemática, e a professora se manteve distante durante todo o processo, explicando que não poderia dar nenhuma informação, e essa postura de não auxiliar gerou insegurança nos alunos, fazendo com que muitos chorassem por não saberem como realizar as avaliações. Já na prova de ciências, a docente fez a leitura da prova com os alunos, explicando conteúdos que eles ainda não haviam visto.

Percebemos que à disciplina de ciências não foi atribuído o mesmo peso e a mesma pressão, o que conferiu à docente uma maior liberdade na forma de conduzir tanto as aulas como a aplicação das provas. Ficou perceptível como as provas de ciência apresentavam uma outra perspectiva avaliativa, em que, ao retirar a pressão e o controle sobre os alunos, abriam-se espaços para o trabalho coletivo na sala de aula, e os estudantes se sentiam mais confortáveis para tentar, perguntar e buscar entender os conteúdos a partir das questões levadas, além de despertar, na professora, uma postura mais aberta e dialógica, em que utilizava o momento da prova como um tempo rico para o ensino.

Essa forma de condução e de tratamento da avaliação pela mesma professora também pode sinalizar uma compreensão da insuficiência de que a forma seletiva e classificatória que as provas assumem na sala de aula acarreta falta de sentido para o trabalho e para as relações ali estabelecidas, evidenciando a necessidade do diálogo e do coletivo no processo de ensino e de aprendizagem. Mesmo dentro de um contexto duro e competitivo, em que as políticas públicas em vigor buscam imprimir na sala de aula, as formas de resistência se fazem presentes, às vezes, nos detalhes.

Nesse sentido, apesar da dominância das práticas avaliativas autoritárias e hierárquicas,

a necessidade constante de se discutir a avaliação pode estar indicando a compreensão, ainda que muitas vezes difusa, de que a classificação é insuficiente. Para mim, tal insuficiência está em ter o silenciamento como o fio condutor que tece a relação entre “avaliar”, “corrigir” e “selecionar”. A avaliação, que impede a expressão de determinadas

vozes, é uma prática de exclusão na medida em que vai selecionando o que pode e deve ser aceito na escola. (ESTEBAN, 1999, p.16)

O PPP (2017, p.39) da escola apresenta uma seção intitulada gestão de resultados educacionais, que “corresponde a um desdobramento de monitoramento e de avaliação, com foco específico diretamente nos resultados de desempenho da escola, resultante da aprendizagem dos alunos”. Essa seção traz como a escola entende os resultados obtidos nas avaliações externas.

O documento afirma que a escola vem apresentando uma melhora nos índices, mas que esses também expõem dificuldades e limitações ali vivenciadas. Apesar de apresentar uma certa centralidade na estruturação do PPP, a forma de abordar os resultados é superficial, não trazendo dados e nem como a escola entende como esses índices podem contribuir, ou não, para a melhoria da qualidade do ensino, sinalizando para o (não) lugar que essas avaliações externas podem ocupar na dinâmica da instituição.

Contudo, o trecho final dessa seção indica o que já discutimos sobre a responsabilização dos alunos, até mesmo como parte de um mecanismo de defesa, diante da responsabilização dos professores pelas políticas públicas em vigor. O documento traz que “não podemos deixar de pontuar que, mesmo que a escola tenha uma ótima estrutura e corpo docente qualificado, não terá bons resultados se os alunos não estiverem motivados na busca do conhecimento.” (PPP, 2017, p.42)

Entendemos que as políticas de responsabilização, implementadas pelas avaliações externas, acabam por legitimar uma lógica social meritocrática, que culpabiliza os sujeitos, colocando-os em uma constante competição e acentuando um individualismo massacrante, dificultando, assim, a auto-organização da comunidade escolar em princípios democráticos, que viabilizem a construção de coletivos de resistência e de pensar outras possibilidades de avaliação.

Na entrevista realizada com professora, ela demonstrou, em todos os instantes, a compreensão de que essas avaliações não retratam a realidade da escola, ficando clara a compreensão de que as avaliações não contribuem para a melhoria da escola, justamente por se darem de forma externa e hierarquizada, não sendo pensadas pela comunidade, que as enxerga mais como controle do que como forma de entender e identificar os problemas, para poder melhorá-los. Contudo, há uma aceitação e uma conformação dessa realidade por entender que não há nada que ela ou a escola possam fazer para mudar essa situação. (Entrevista professora regente, 17/11/2022)

Entendemos que a subordinação e a conformação na qual se assenta a escola no trato com os alunos também acontece com os seus profissionais por meio das políticas públicas educacionais, que exercem tamanho controle e pressão sobre o trabalho educativo, que retira o prazer e a razão formativa desse, estabelecendo que esse modelo atual é o único possível, subjugando os professores a uma rotina exaustiva e opressora, a qual esses reproduzem na relação com os estudantes.

A avaliação, ao se fazer imbricada à ideia de qualidade, qualifica, por meio das notas produzidas, tanto os alunos como os professores, simbolizando o valor que esses estudantes possuem a partir do conhecimento que reproduziram ou que transmitiram, cuja “análise dos resultados de proficiência, [...] possibilita o monitoramento da qualidade da educação ofertada pela rede ao longo do tempo” (MINAS GERAIS, 2021, p. 14). O medo da nota recai nesse lugar do sentimento de fracasso, do não ser apto, de não possuir uma “qualidade suficiente”, e gera consequências cruéis na autoestima dos sujeitos.

Os resultados produzidos são categorizados em padrões de proficiência, classificados como: baixo, intermediário, recomendado e avançado, que se desdobram em um indicador que representa, em um nível macro, a qualidade da escola que é entendido pelo governo estadual como

[...] imprescindível ao monitoramento da equidade da oferta educacional na rede, ao se constatar que os dois últimos padrões são considerados desejáveis, enquanto os dois primeiros sinalizam para a necessidade de ações de intervenção pedagógica. Sendo assim, a partir da distribuição de estudantes por padrão de desempenho, é possível determinar o percentual daqueles que ainda se encontram com desempenho insuficiente e realizar comparações ao longo do tempo, de modo a (re) orientar ações pedagógicas e de gestão. (MINAS GERAIS, 2021, p. 112)

Percebe-se que a concepção presente nos documentos oficiais se pauta na identificação daqueles estudantes e, conseqüentemente, dos professores que não estão dentro do padrão determinado e, em nenhum momento, faz alusão ao que o governo pode fazer para auxiliar as escolas nessa situação, transferindo a responsabilidade de melhoria aos docentes, que devem reorientar suas ações pedagógicas, visando a uma maior eficiência. Nesse sentido, os documentos oficiais apresentam “um discurso que evoca práticas de envolvimento e de responsabilização social – como se estivesse nas mãos de cada indivíduo, em particular, melhorar o mundo, melhorando a educação” (OLIVEIRA, 2009, p.206)

Assim, quando pensamos na avaliação da aprendizagem, as notas atribuídas pela professora seguem esse mesmo preceito e terminam por rotular os alunos, que passam a ser classificados como “bons” ou “ruins”, e a antecipação desse processo gera ansiedade e medo nos estudantes, alterando a dinâmica da sala observada. A devolutiva das provas bimestrais desencadeou conflitos e nervosismo nos alunos e na professora, por todos entenderem que os maus resultados refletiam o que eles são, e, assim, os estudantes, que não obtiveram nota, tentavam esconder os resultados, e a professora, se sentindo culpada e ao mesmo tempo culpando os alunos, aumentou a pressão e o controle sobre eles, na tentativa de obter melhores resultados na próxima avaliação, afirmando que passaria a dar atividades avaliativas toda semana para obrigá-los a estudarem.

Nesse aspecto, Esteban (1999, p. 15) afirma que

[...] entende-se que o erro é resultado do desconhecimento, revelador do não-saber do(a) aluno(a), portanto uma resposta com valor negativo. O erro deve ser substituído pelo acerto, que é associado ao saber, e se revela quando a resposta do(a) aluno(a) coincide com o conhecimento veiculado pela escola, esse sim, “verdadeiro”, valorizado e aceito, portanto positivamente classificado. Saber e não-saber, acerto e erro, positivo e negativo, semelhança e diferença são entendidos como opostos e como excludentes, instituindo fronteira que rompem laços, delimitam espaços, isolam territórios, impedem o diálogo, enfim, demarcam nossa interpretação do contexto e tornam opacas as lentes que dispomos para realizar leituras do real.

Quando analisamos as avaliações externas, os mecanismos seletivos e excludentes intrínsecos a esses processos promovem o mesmo movimento das avaliações feitas pela professora, mas em um nível macro, promovendo um direcionamento das escolas a lugares socialmente definidos, rotulando toda uma comunidade escolar, por meio dos ranqueamentos, o que termina por possibilitar a instituição de escolas com qualidades específicas, destinadas a um público específico, vinculadas às condições materiais de vida que essas possuem.

O não reconhecimento do contexto socioeconômico e cultural no qual a escola, os alunos e professores estão inseridos, ancorados em realidades e em vivências específicas, tem em sua base uma visão de sociedade, que sinaliza para o nosso posicionamento político diante do mundo e com qual processo formativo estamos comprometidos.

Quando experienciamos outros tempos na escola, longe das pressões estabelecidas pela busca de resultados, vislumbramos outras possibilidades de vivenciar e conceber o papel da escola para a comunidade na qual se insere. No dia 09 de julho, foi a festa junina

da escola, um momento de união, em que toda a comunidade se fez presente e aberta ao outro, em um clima de compartilhamento, de proximidade e de parceria.

Não havia diferenciação entre pai, professor, diretor e alunos, e a escola se fez de possibilidade, de ser um espaço muito além dos conteúdos, de lazer, de convívio e de trocas com a comunidade e com as famílias. A escola ficou cheia, superando inclusive a expectativa de seus profissionais. Os pais compareceram em peso, e alguns ficaram emocionados vendo os filhos dançar, eles abraçaram a ideia da festa, fantasiaram as crianças e alguns também foram fantasiados.

A presença das famílias e o envolvimento que elas tiveram com a escola naquele momento desconstruiu um pouco a ideia de que não querem participar das atividades escolares dos filhos, por isso cabe aqui pensarmos que tipo de atividades são essas que exigimos a presença das famílias, o contexto e a intencionalidade que esses encontros possuem.

4.4.O trabalho da professora na sala de aula: a (não) produção de sentidos e a necessidade de avaliar e ter bons resultados

A dinâmica da sala de aula é perpassada pelas contradições sociais, que imprimem nela movimentos de conformação e de resistência a esses processos. A professora regente da sala de aula observada se constitui como profissional nesse movimento, buscando, em alguns momentos, formas de superação de uma realidade escolar que se apresenta burocrática e permeada de instrumentos de controle e de pressão sobre o seu exercício docente, mas, em outros, se coloca também em uma posição de aceitação e de conformidade com esses preceitos, que, na maioria das vezes, atuam apenas como um aprisionamento do princípio formativo.

Nesse sentido, a metodologia de trabalho adotada pela professora refletiu esse movimento e, em alguns momentos, apesar da grande quantidade de cópias do livro de didático, que não apresentavam sentido nem para ela nem para os alunos, e que tornavam a sala de aula um espaço enfadonho, ela buscava realizar atividades em duplas, incentivando a ajuda entre os alunos, e buscava trazer materiais diferentes para as aulas, aos quais os alunos não tinham fácil acesso, despertando, assim, o interesse deles como, por exemplo, a utilização de papel quadriculado, poemas, livros infantis e vídeos.

Em uma das conversas que aconteceram na sala de aula com a professora regente, ela sinalizou sobre a necessidade de evidenciar a situação de controle e de pressão que viviam.

Professora regente: Sobre o que era mesmo é sua pesquisa?

Pesquisadora: É sobre as políticas de avaliação externa e, mais especificamente, como elas impactam no trabalho dos professores e na dinâmica da sala de aula.

Professora regente: Precisa muito falar a verdade sobre isso na sua pesquisa, porque nós (professores) somos massacrados por esses resultados, somos muito julgados.

Você acha que eles (governo) estão preocupados com o que está acontecendo dentro da sala de aula?

Pesquisadora: Antes que eu a respondesse falou:

Professora regente: Eles só querem saber dos resultados, eles não estão preocupados com o que os professores sofrem dentro de sala de aula, e deixam a gente quase doidas, e ainda é como se a culpa fosse só nossa. (Registro diário de campo, 1 de abril de 2022)

A pandemia intensificou esse esgotamento. Apesar de nas falas da professora ela não atribuir as dificuldades das crianças ao tempo de isolamento, nas observações ficou clara a necessidade de ela retomar conteúdos de anos anteriores e, muitas vezes, não conseguir continuar com a matéria pelas lacunas que ficaram como, por exemplo, em matemática, em que ela passou o primeiro semestre de 2022, trabalhando com adição e subtração, não conseguindo iniciar as operações de multiplicação e divisão, pois, na primeira prova diagnóstica de Caed, foi cobrado essas operações e ela pediu para os alunos ignorarem.

Nesse sentido, a fala dela na entrevista fornece indícios de que os motivos foram atribuídos às dificuldades que as crianças apresentam devido às condições impostas pela pandemia, afirmando que esse contexto “impactou muitos alunos que não tiveram acesso aos recursos tecnológicos e nem humanos para o acompanhamento das aulas e/ou PETs”. (Entrevista professora regente, 17/11/2022)

Nas avaliações externas realizadas nesse ano, tanto do Caed como do PROEB, ficou evidente que essas não foram elaboradas a partir da vivência e da realidade da sala de aula, de um contato com o cotidiano da escola, desconsiderando a realidade das crianças e o fato de termos vivenciado dois anos de uma pandemia, nos quais a maioria das crianças da sala observada não teve condições de ter acesso à escola, mesmo que remotamente, e por isso enfrentam inúmeras dificuldades.

Essa questão ficou evidente na entrevista realizada com a docente.

Pesquisadora: Você entende que as avaliações externas levaram em consideração a realidade dos estudantes no contexto de pandemia?

Professora: Não, para quem elaborou não houve a menor relevância. As questões foram fora do nível e capacidade dos alunos, e da realidade aqui da escola. Mas isso não é de agora, da pandemia, sempre foi assim. Essas provas nunca foram elaboradas por alguém que soubesse das dificuldades da sala de aula, nunca refletiram a aprendizagem dos alunos. Com a pandemia, isso só ficou mais forte.

(Entrevista professora regente, 17/11/2022)

Esse processo sinaliza para a forma com que as avaliações externas se materializam nas escolas, possuindo um caráter verticalizado e distante da realidade dessas instituições, não dizendo sobre os sujeitos que vivem e constroem o cotidiano escolar, em um movimento que parte de fora para dentro da instituição, e que tende a silenciar a comunidade escolar. Assim, essa situação

começa a ter presença na vida das escolas – muito embora não tenha logrado se fazer presença – um conjunto de informações nem sempre capazes de produzir consequências no desenvolvimento da dinâmica institucional. Falta quem os consuma, atribuindo-lhes sentidos e produzindo sentidos novos a partir das evidências recolhidas. Disto resulta a manutenção dos mesmos níveis de desempenho das crianças que continuam sem aprender, embora cada dia mais avaliadas (melhor dizer “medidas”). (SORDI; LUDKE, 2009, p. 318)

Esse processo gera um sentimento de insegurança muito grande na professora, causado principalmente pelas avaliações, que, em vários momentos, ela explicitava um medo por não saber o que fazer para recuperar o tempo de aprendizado e “fazer com que os alunos aprendam”, concepção que, em si, já coloca nela a responsabilidade total pelo aprendizado dos estudantes, afirmando que “tem alunos que estão indo muito bem, mas que tem outros que estão muito perdidos” (Professora regente, registro em Diário de Campo, 2022), e que ela não sabia como fazer para puxar esses alunos.

Esteban (1999, p.15) traz que esse movimento é perpassado pela

seleção, classificação e hierarquia de saberes e de pessoas, marcas de um processo que faz das relações dialógicas, relações antagônicas. Processo que gera práticas que dificultam a expressão dos múltiplos saberes, negando a diversidade e contribuindo para o silenciamento dos alunos e alunas – e por que não, de professores e professoras – portadores de conhecimentos e atuações que não se enquadram nos limites predeterminados: a semelhança e o acerto. As vozes dissonantes são avaliadas negativamente, não havendo espaço, no cotidiano escolar, para sua expressão, reconhecimento, indagação e fortalecimento.

Algo muito marcante e que gerou muitas angústias foi a dificuldade dos alunos com a organização espacial do caderno, a ponto de eles não conseguirem fazer o que ela

pediu para a construção de um quadro no caderno para cópia de 3 palavras, colocando espaços à frente de cada uma para passar um traço, saltar 15 linhas para repetir cada palavra e depois escrever mais 3 palavras novas.

Entendemos que essas dificuldades, que se fizeram nos detalhes da atividade, como, por exemplo, saber que precisa ir até o fim da linha do caderno antes de passar para a linha de baixo, se deram, em muito, pela ausência da escola física e da mediação docente durante a pandemia, que contribuiu para que as crianças não adquirissem essa noção espacial do caderno e acabou por tomar muito tempo das aulas para explicação, em detrimento de um conteúdo que seria “cobrado na prova”.

Quando vivenciamos essa realidade da sala de aula, as exigências das avaliações externas se mostram totalmente desconexas da vida escolar, estabelecendo habilidades e competências para cada faixa etária, que não levam em consideração a concretude e as condições materiais de cada escola, aluno e professor, estabelecendo uma pressão para que esses se adequem, independentemente das condições que possuem.

Nesse sentido, a professora regente reafirmou estar extremamente sobrecarregada, e com pouco tempo para dar tudo que é necessário, visto que, até o meio do ano, os estudantes precisam estar lendo fluentemente. Frente a essa exigência, a coordenação pediu para aumentar um pouco a carga horária de português, sem considerar as dificuldades iniciais que os alunos apresentavam, e mais uma vez reafirmou que ela “precisava dar conta para garantir os resultados esperados”. (Diários de campo, 6 de abril de 2022)

A insegurança da professora, em muitos momentos, também era sentida pelos alunos que, diante de exercícios que envolviam apenas cópia e de modelos exatos do que eles deveriam fazer e responder, não sentiam confiança, apresentavam medo do erro, hesitavam em responder às questões pedidas, sempre buscando um suposto ideal e uma validação antes de entregar, até pelo receio que tinham de a professora brigar, caso dessem uma resposta diferente da que ela esperava.

As observações na sala nos mostraram também a necessidade e a importância da garantia de boas condições materiais para o trabalho docente e para o processo de ensino e de aprendizagem. Na aula do dia 9 de março, observamos que a docente, buscando alterar a rotina dura, tentou utilizar do material dourado para trabalhar com o quadro valor de lugar e fazer as operações com as crianças. Contudo, não havia material dourado para todo mundo, e ela conseguiu apenas uma caixa emprestada com outra professora, o que

fez com que a atividade fosse realizada apenas por ela, mostrando o material na frente da sala.

Essa forma dificultou a compreensão dos alunos, pois ficou abstrato e distante, e eles também tiveram uma maior dificuldade de concentração, visto que ela ficou falando e mostrando na frente da sala por um longo tempo, o que fez com que eles dispersassem muito rápido, e a atividade, que seria coletiva, se tornou centrada na professora.

A tentativa da docente de trabalhar com material concreto no sentido de possibilitar aos estudantes a compreensão do conhecimento se esbarrou na falta de condições, aspecto forte na realidade da escola investigada. Vale destacar que a anulação dessa realidade pelas avaliações, sobrecarregando mais ainda professores e alunos com rotinas conteudistas, pode promover uma exclusão daqueles alunos que não apresentam um desempenho compatível a esses parâmetros. Esse caráter verticalizado e distante da realidade das escolas, que reduz o processo educativo aos resultados obtidos nos exames, imprime dinâmicas e práticas na sala de aula que não possibilitam uma reflexão crítica nem vivências significativas para professores e alunos, retirando, assim, o sentido motivador e integrador da aprendizagem.

O governo estadual, ao sinalizar que os resultados nas avaliações indicam a aprendizagem dos estudantes, entendendo “o direito de aprender”, vinculado aos conteúdos e às matérias que são cobrados nas avaliações, não estaria de certa forma induzindo esse comportamento/fala? Assumir a posição que resultado significa aprendizagem e, desconsiderar as condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico sinaliza para uma visão estreita e reducionista do processo pedagógico, que se materializa na escola em práticas como as acima citadas.

A Revista do Gestor sinaliza para essa compreensão, ao afirmar que

os resultados produzidos por meio dessa nova metodologia permitem uma aproximação da realidade do desenvolvimento das aprendizagens minimamente esperadas para cada estudante avaliado, o que, conseqüentemente, deve levar o professor a articular três pontos essenciais do processo educacional: currículo, ensino e avaliação (MINAS GERAIS, 2019, p. 23)

Dentro dessa perspectiva, que é balizada e construída a partir das avaliações, o processo de ensino e de aprendizagem é entendido a partir do estabelecimento e da obtenção de metas, que coloca nos professores uma pressão pela obtenção desses resultados, responsabilizando-os pela situação educacional, atuando, assim, como

mecanismos de controle, tanto dos estudantes como dos docentes, inculcando princípios e concepções nos sujeitos, tornando o processo avaliativo como um fim em si mesmo.

Aspecto percebido quando, no dia 28 de abril, no fim do período de aplicação das avaliações, a professora chegou muito acelerada na sala de aula, informando que conversou com a analista pedagógica que lhe passou várias atribuições em relação ao fechamento das notas, das correções e também das avaliações diagnósticas do Caed, como a necessidade de lançar, na plataforma até sábado, tudo que lhe fora solicitado. Percebe-se, assim, que o trabalho pedagógico pautava-se no cumprimento de procedimentos burocráticos de avaliação que quase sempre perdiam sua função formativa e atuavam como instrumento burocrático de controle.

Esse movimento de conformação foi mais intenso para o PROEB, em que a rotina normal da sala de aula foi totalmente alterada, e todo o processo pedagógico passou a pautar-se na realização dessa avaliação, o que gerou estresse na professora e nos alunos, que ficaram exaustos e entediados diante do fato de terem de ficar repetindo por 2 semanas os mesmos tipos de exercícios. Apesar de todo esse esforço, a professora não conseguiu cumprir o total de simulados que lhe foi passado pela coordenação pedagógica, que seriam 4 para cada disciplina, o que lhe deixou frustrada.

As avaliações externas e os mecanismos instituídos por elas de responsabilização e de controle passam a ditar as formas de trabalho docente e expropriam do trabalho o direcionamento de sua prática e contribuem para que o seu fazer lhe seja estranho, perdido de sentido e de prazer, retirando a ligação entre a vida e o trabalho, artificializando o processo pedagógico.

Esse movimento pode ser percebido na plataforma do Caed, que traz “orientações pedagógicas, que reúnem práticas que detalham caminhos promissores a serem seguidos por gestores e professores no ensino de habilidades essenciais para o desenvolvimento dos estudantes” (Caed, 2022). Se observarmos superficialmente, pode parecer apenas orientações para nortear o fazer docente, mas a análise detalhada sinaliza para a retirada da autonomia dos sujeitos, além de desconsiderarem a diversidade sociocultural e subjetiva presente na sala de aula e nas escolas, buscando padronizar e rotinizar o trabalho pedagógico.

As avaliações diagnósticas do Caed e do PROEB se materializaram na sala de aula observada dentro desses princípios, tendo gerado um aumento na carga de trabalho da docente, ocupando um tempo significativo na organização e na dinâmica da sala, e exercendo uma pressão sobre o trabalho dela de produzir bons resultados, mesmo não

tendo clareza sobre o que eram aquelas avaliações como, por exemplo, a confusão na crença de que seria aplicada a Prova Brasil em vez do PROEB, que se viu obrigada a aplicar.

Essa exacerbação de processos avaliativos está tão enrustado ao cotidiano escolar que, apesar de todo o estresse e a mudança na rotina do seu trabalho, a professora manteve a fala, durante toda a entrevista, de que não há alterações significativas na escola em decorrência das avaliações, o que sinaliza uma naturalização desse movimento de controle, como algo inerente ao trabalho do professor.

Pesquisadora: Qual o lugar que a avaliação ocupa na escola?

Professora: Na escola, a avaliação tem um peso médio, sendo pouco importante, pois a direção compreende as dificuldades que os alunos têm.

Nessa fala, como em outras citadas ao longo desse trabalho, podemos perceber uma concepção sobre os alunos que os subestima, entendendo que esses não são capazes de realizar atividades muito complexas, como as propostas pelas avaliações externas, visão que pode ter como desdobramento cruel sob uma aparente preocupação e cuidado, uma sonegação de conhecimento para esses estudantes.

Para além da sala de aula, essas avaliações também se fazem presente e impactam na dinâmica da escola, fato que pode ser percebido no seguinte trecho da entrevista.

Pesquisadora: As avaliações externas já foram tema de discussão em alguma reunião da escola nesse ano? Se ocorreram, com qual frequência? O que foi discutido?

Professora: Sim, sempre são discutidas nas reuniões e encontros da escola. Todos os procedimentos, conteúdos e metodologias que perpassam as avaliações são explicadas para nós, bem como as formas que precisamos abordar os temas. (Entrevista professora regente, 17/11/2022)

A pressão colocada por essas avaliações se faz pela necessidade de lançamento das notas na plataforma *online*, que possibilita que esses resultados sejam socializados e comparados com os demais alunos e turmas da escola e da rede, especificando cada indivíduo e localizando-o dentro de escalas, que determinam a obtenção (ou não) das habilidades e das competências mínimas exigidas que terminam por responsabilizá-los.

O aspecto verticalizado e hierárquico faz com que demandas e decisões venham de fora para dentro da sala de aula, retirando, em última instância, a autonomia do professor e o sentido de sua prática que passa a ser ditada por algo que se coloca acima do seu trabalho e do qual ele passa a não ter controle. Esse processo pode ser visto na

definição dos conteúdos, que se vinculam às avaliações, a partir das matrizes de referência,

[...] em que são listadas as habilidades a serem avaliadas nos testes padronizados de desempenho, as quais são apresentadas por meio dos descritores. Esse documento orienta a elaboração dos itens e também as devolutivas pedagógicas, pois elenca as habilidades consideradas essenciais para o desenvolvimento, em determinado ano de escolaridade, e possíveis de serem medidas. (MINAS GERAIS, 2021, p. 121)

Aspecto que também está presente nos guias pedagógicos disponibilizados nas plataformas *online*, tanto do Caed quanto do Simave, em que apresentam orientações de práticas pedagógicas, visando à melhoria da aprendizagem dos estudantes, entendendo-a como um reflexo dos resultados nas avaliações, que se estruturam de forma padronizada que se destina a todos, não trazendo os professores para o processo de construção, em movimento vertical e distante da realidade, anulando as subjetividades e as vozes dos docentes, fato que poder ser percebido no seguinte trecho da Revista do Gestor: “no ambiente de desenvolvimento profissional, disponível na plataforma do SIMAVE 2019, há um conjunto de aulas sobre os conhecimentos esperados para a educação básica, em cada componente curricular avaliado”. (MINAS GERAIS, 2019, p.36)

Tanto o planejamento das aulas quanto a avaliação, nessa concepção, não se propõem construções dentro das escolas ou produção de intencionalidades pedagógicas. A perda de domínio pelo professor sobre o seu fazer se torna, cada vez mais, determinado por instâncias externas e que tornam o seu trabalho prescritivo, aprisionando a prática do professor dentro dos parâmetros que são estabelecidos por essas avaliações, o que contribui para um processo de alienação do trabalho docente, retirando do trabalho a sua qualidade e transformando-o em quantidade, criando um equivalente comum, que é o trabalho abstrato, que se constitui como aquele tempo socialmente necessário para a produção/efetivação de algo. (MARX, 2011).

Entende-se o trabalho aqui como fundante do ser humano, como um saber socializado que tem projeto e intencionalidade ao ser realizado, por meio do qual o homem age sobre o meio para transformá-lo, e assim transforma a si mesmo, se construindo nesse movimento, que permite que o sujeito se realize e reconheça no produto final (MARX, 2011). Ao consideramos o trabalho docente dentro dessa ideia, fica perceptível como a implementação de políticas de controle e de responsabilização retira o sentido ontológico do trabalho dos professores e produz a desumanização e

embrutecimento que, ao perder o direcionamento de sua prática, passa a não se ver mais nela.

Diante de tal cenário, percebemos que a professora busca alternativas que lhe possibilitasse lidar com essa responsabilização, transferindo-a para os alunos e suas famílias, afirmando, por exemplo, que os fatores que interferem na qualidade do ensino e na aprendizagem na sala são, exclusivamente, a “baixa frequência dos alunos e a não presença das famílias na escola”, eximindo-se, assim, do seu papel nesse processo.

Patto (2015, p.200) afirma que esse movimento se faz como uma “defesa contra angústias presentes nas relações escolares, defesa essa que garante a cada um e a cada subgrupo um sentimento de competência e de legitimidade graças à atribuição de incompetência e de ilegitimidade a outrem”. Na entrevista, pudemos identificar esse movimento da professora no sentido de culpar os alunos e suas famílias, quando lhe perguntamos quais fatores afetam a qualidade do processo e do ensino-aprendizagem na escola, e ela afirmou que eram “a pouca frequência dos alunos e a não presença da família.” (Entrevista professora regente, 17/11/2022)

Esse movimento pode ser percebido também no PPP da escola, em que os professores afirmam sofrerem com alguns problemas referentes à avaliação, citando alguns deles:

[...] alunos com faltas sucessivas sem justificativas por parte dos pais em dia de avaliação, falta de leitura das questões das avaliações por parte dos alunos, alunos com defasagem de anos anteriores e falta de perspectivas na continuidade dos estudos. Também são apontados que a falta do esforço do aluno em fazer as atividades de sala ou extra sala interfere diretamente no resultado da avaliação, enquanto processo, e que o ambiente familiar instável e que a ausência de convivência com atividades culturais também influencia significativamente nos resultados educacionais. (PPP, 2017, p. 42)

Esse movimento de culpabilização das famílias como forma de tentar diminuir o peso que a professora sente pelo aprendizado dos alunos, atribuído pelas políticas de responsabilização, perpassa por todos os momentos e falas da docente, em que, diante da não realização de uma tarefa de casa ou do esquecimento de materiais, ela assim se expressou: “não consigo fazer tudo sozinha, preciso que os pais comecem acompanhar e se preocupar com o estudo dos filhos, estou fazendo minha parte, mas fora da sala de aula é com as famílias, e os alunos precisam aprender a ter responsabilidade com os estudos”. (Professora regente, Diário de campo, 2022)

Essa compreensão gerava inúmeros conflitos na sala de aula, resultando em uma culpabilização dos alunos e em um sentimento de fracasso na professora pela constatação das dificuldades que os estudantes apresentavam, identificadas nas notas das provas, e do não saber como mudar essa realidade.

A metodologia empregada na sala de aula se pautava na cópia de textos, tanto do livro didático quanto de conteúdos passados pela professora no quadro, e na repetição de exercícios de escrita e leitura, e tinha em seu cerne a memorização que não considera a autonomia e a criatividade dos estudantes, e que tende a uma subordinação dos alunos a modelos pré-existentes, se pautando no controle dos corpos, dos tempos e do pensar dos alunos (FREITAS, 2004). As aulas eram conduzidas com uma rigidez pela professora que não abria espaço para o diálogo com os alunos nem entre esses.

Entendemos que essa lógica de subordinação, viabilizada pela escola e legitimada pelas avaliações, o aprendizado de todos não se faz totalmente necessário, e sim que os estudantes adquiram certas habilidades e competências, que os qualifiquem para se integrarem ao ambiente social estabelecido. Mas, quais conhecimentos são disponibilizados? E para quem? Para a classe trabalhadora, que ocupa a escola pública,

[...] a argumentação de que o básico é bom porque tem que vir em primeiro lugar é tautológica e nos leva a acreditar que “o básico é bom porque é básico”. O efeito é que, a partir desse estereótipo, não pensamos mais. Com essa lógica de senso comum, são definidos os objetivos da “boa educação” [...] Mas o básico, exclui o que não é considerado básico – essa é a questão. O problema não é o que ele contém como “básico”, é o que ele exclui sem dizer, pelo fato de ser “básico”. (FREITAS, 2011, p. 12)

Um aspecto que reforça esse princípio da subordinação é a instauração de um clima de medo nos alunos, viabilizado pelas medidas de controle adotadas dentro da escola, visando justamente a que esse medo exerça um papel de conter possíveis reivindicações, subjugando os estudantes. Dentre essas, entendemos ser importante ressaltar as formas de ir e voltar do recreio e a implementação de um caderno de ocorrências em cada sala, instituído no dia 29 de março.

O momento de ir e voltar do recreio é feito em duas filas, separados entre meninos e meninas, que fazem esse trajeto em silêncio absoluto, seguindo uma linha no chão, formada pelo encontro dos pisos. Esse processo acontecia independentemente da professora que os acompanhava, que normalmente ficava no fim das filas para ver se eles seguiriam as ordens corretamente e , caso não seguissem, ou voltavam para repetir e fazer

seguindo a linha ou eram repreendidos, usando o caderno de ocorrência como instrumento.

Esse caderno contém possíveis infrações que as crianças cometiam, desde não fazer tarefa, dormir na sala até dano ao patrimônio público da escola. É importante esclarecer que, apesar de haver regras claras, abria-se espaço também para questões subjetivas do que se entende por uma violação de comportamento como, por exemplo, o aluno “ter uma postura desrespeitosa”. Quando algo desse tipo acontecia, a professora anotava a infração, o aluno assinava e, no fim do dia, esse caderno era devolvido à coordenação.

Essa questão da compreensão subjetiva do que seja uma infração pode ser vista na seguinte situação:

a professora começou a aula com o caderno de ocorrência, lendo todas as regras e possíveis infrações, e falou que a partir de hoje ela não vai mais perdoar, que qualquer uma dessas infrações ela vai preencher no caderno, seja material esquecido, não fez tarefa, desacato ao professor, e que não inclui só falar, mas gestos, jeitos atravessados de conversar com ela. (Registro em diário de campo na sala de aula do 5º ano vespertino, com gravação em áudio, 25/10/2022)

Em vários momentos na sala, esse caderno foi usado como instrumento de controle do comportamento, mas também como uma forma de a professora se resguardar de possíveis reclamações das famílias, mediante os filhos não passarem de ano ou não “estarem aprendendo”. Podemos ver esse movimento no registro do diário de campo, do dia 30 de março, em que

O aluno Matheus esqueceu o caderno, e a professora falou que iria fazer uma ocorrência para ele, e com isso, ele começou a chorar muito. Ela foi conversar com ele, acho que sentiu que foi pesado, e falou que ele não podia continuar assim, que já esqueceu algumas vezes [...] Então, ela falou que dessa vez não iria dar a ocorrência, mas que na próxima vez não tem choro, que ela vai fazer igual com o Edim e o Célio, porque ela precisa se resguardar, quando cobrarem dela o porquê de eles não aprenderem, ela vai ter o caderno para mostrar o motivo, e que a culpa não é dela. (Registro em diário de campo na sala de aula do 5º ano vespertino, com gravação em áudio - 30/03/2022)

Esses instrumentos que compõem a cultura imprimida na escola visam, em última instância, promover uma subordinação dos estudantes às regras hierárquicas escolares, submetendo os alunos às normas e às configurações autoritárias, possibilitando, assim, que essas sejam internalizadas pelos alunos, pois a “própria forma escolar ensina um certo sentido de “ordem”, uma certa “posição nas relações de poder” (FREITAS, 2002,

p.311), inculcando valores e princípios nos estudantes condizentes com o papel que esses vão desempenhar na sociedade.

Nas observações, percebemos que as disciplinas que possuíam destaque na dinâmica da sala de aula eram português e matemática, mas restringindo-se aos conceitos básicos, sob uma perspectiva de treinamento que, em última instância, buscava que os alunos conseguissem ler e realizar as operações básicas de matemática. Diante da necessidade imposta e sentida para a realização das avaliações externas, em que são cobradas, especificamente, essas duas disciplinas, entendemos melhor esse movimento da professora, pois, para o PROEB, houve uma recomendação de adaptação da metodologia e da forma das atividades, vinculando-as aos modelos dessa avaliação.

A falta de sentido gerada por um excessivo controle sobre o trabalho pedagógico foi mais intensa na semana de realização do PROEB, em que foram realizados simulados sucessivamente durante três dias, e todo o processo educativo ficou restrito à realização desses, não havendo espaço para diálogos, experiências ou mesmo conteúdos que não fossem abarcados por essa avaliação, deixando os alunos e a professora exaustos e desestimulados dentro de sala de aula, fazendo com que esse tempo se tornasse nulo de vida e de prazer.

Consequentemente, a prática da professora quase sempre não tinha uma intencionalidade, seja por falta de tempo, por concepção de ensino ou pela pré-determinação do seu trabalho não possibilitar e/ou incentivar a autonomia, e nem estabelecer vínculos entre o conhecimento e a realidade, o que fazia com que os estudantes, quando perguntados o porquê de precisarem saber os conteúdos, afirmavam que era para as provas e para passar para o próximo ano escolar.

Nesse aspecto de divisão da carga horária, na sala de aula observada, dos 25 horários de aula na semana, 13 eram destinados a português e matemática, sinalizando para a centralidade dessas disciplinas e para a influência que a cobrança dessas matérias nas avaliações externas exerce na organização do trabalho pedagógico, pois, na semana de aplicação do PROEB, todos os horários foram destinados a essas disciplinas.

Essa lógica provocava um estreitamento curricular, fazendo com que professora focasse mais nos conteúdos cobrados nas avaliações externas. A falta de consciência sobre o papel central que as avaliações desempenhavam na rotina escolar, alterando toda a sua dinâmica, fruto também da enorme quantidade desses instrumentos no cotidiano e da influência que esses instrumentos possuem na atual forma escolar, se naturalizava de tal forma, que nem sempre essa situação se mostrou consciente para professora, que era

evidenciado constantemente em sua fala que essas avaliações não eram usadas/pensadas no planejamento do trabalho das professoras na escola, no entanto víamos, na prática, os efeitos dessas avaliações.

A consideração de que o cobrado pelas avaliações se faz como o mínimo/padrão para a obtenção de uma educação de qualidade, parte do princípio de que

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

Esse movimento faz com que o cotidiano da sala de aula seja desprovido de significado, tanto para os alunos como para os professores, tornando-se um tempo artificializado que, ao se constituir dentro desses preceitos, produz também conhecimentos e práticas pedagógicas artificiais que não dizem respeito aos sujeitos, as suas vivências e aos seus desejos.

Temos na confecção de um cartão para o dia das mães um exemplo de uma percepção naturalizada do conceito de família em que a escola/professora não enxergaram as especificidades das crianças na sala de aula em questão. O cartão foi confeccionado para os alunos entregarem para as mães no domingo. Foi uma situação bem delicada, porque várias crianças não tinham a mãe presente, inclusive, no fim da aula, a aluna Maria perguntou o que uma criança que não tinha mãe faria com o cartão. Nesse momento, como a pergunta foi a direcionada à pesquisadora, foi estabelecido um diálogo com a aluna e foi possível dizer que poderia entregar para alguém que cuida dela, que mãe pode ser qualquer pessoa que ama, que está presente para ajudar e cuidar, pode ser uma avó, pai, irmã mais velha.

Essa atividade sinaliza para o distanciamento que a escola cria da sua comunidade, instituindo práticas que não dizem respeito àqueles sujeitos, não buscando uma reflexão sobre como tais atividades podem repercutir negativamente nos alunos, ficando presa a um modelo naturalizado de família, dentro dos moldes burgueses, e que não possibilita a criação de significados mais diversos para esses momentos escolares.

Entendemos que se faz necessário o constante pensar sobre nossas concepções, e envolve um desvelar de valores instituídos socialmente para que ocorra uma reflexão sobre como essas concepções se dão, visando a uma desconstrução de pensamentos e de

ações discriminatórias para que, no ensinar, haja acolhimento e promoção das diferenças, substancialmente humanas. (FREIRE, 2011)

A falta de sentido e de conexão com a realidade se materializava em diversas situações no cotidiano da sala de aula observada como, por exemplo, a situação em que, diante das dificuldades dos alunos, principalmente com a organização espacial do caderno, até mesmo na cópia de textos do livro didático, a professora, ao olhar uma atividade de cópia de um texto do livro, percebeu que a grande maioria dos alunos não havia colocado parágrafo na escrita, e assim, em um momento de raiva pela situação, e por não conseguir continuar com a matéria que pretendia naquele dia, apagou os textos de todos que haviam feito dessa forma, mandando que refizessem com parágrafo de 2,cm, medidos na régua.

Esse processo rígido e de controle do processo de ensino e de aprendizagem faz com que o pensar autônomo não seja incentivado e, quando é solicitado, espera-se que eles façam naturalmente, que apresentem uma escrita fluida e dominem as formas de fazer, entretanto a educação que recebem é pautada sempre na cópia.

A aula de história do dia 14 de março exemplifica essa realidade. Em uma atividade de história, foi pedido que eles escrevessem um pequeno texto sobre o que é a história, o que eles aprendem na aula, e foi nítida a dificuldade dos alunos com a escrita autoral, fazendo frases muito simples e repetitivas como, por exemplo, “a história é legal”, “a história é princesa”, sem conseguir articular essas frases nem elaborar algo mais complexo e autoral. Esse processo é, em muito, fruto do modelo de ensino que eles vivenciam, mas que não é identificado pela professora como a origem dessas dificuldades, o que foi justificado como falta de interesse dos alunos e das famílias.

Diante das frases elaboradas pelos alunos nessa atividade, houve uma resposta que representa a visão que eles possuem sobre as disciplinas e os conteúdos aprendidos. Célio, ao pedir explicação sobre como fazer a atividade e ouvir que poderia escrever o que entendia que fosse a história, e ele respondeu: “na aula de história eu copio textos”. (Diários de Campo, 14 de março de 2022)

O aprendizado sob uma perspectiva de memorização e cópia possui origem em uma concepção de que o ensino se dá nos moldes de um treinamento, que faz com que os estudantes respondam a determinados questionamentos dentro de uma estrutura adequada, que possibilita um controle, mas que desconsidera os processos subjetivos de ressignificação dos saberes, anulando-os e buscando padronizar respostas e sujeitos.

Condizente com essa concepção, a professora passou uma tarefa para casa, na qual eles deveriam refazer todas as operações que ela havia corrigido na aula, mas sem olhar, afirmando que somente após fazerem isso, deveriam corrigir olhando no que ela fez na aula. A intenção dessa atividade era ressaltar a importância do treinamento, pois, ao explicar, afirmou para os alunos: “você precisam treinar, porque é assim que vão aprender, repetindo várias vezes, até ficar uma coisa natural.” (Diários de Campo, 6 de abril de 2022)

Já a intenção de controle dos alunos pode ser percebida em uma situação ocorrida no dia 30 de maio, em que a professora precisou sair um pouco da sala e avisou que os deixaria sem a presença dela, mas com a Malva (aluna) como vigia, e a qualquer barulho, ela iria contar para a professora e a pessoa “barulhenta” iria se arrepender. Essa estratégia gerou um silêncio absoluto na sala e, quando a docente voltou, chamou a estudante para fora da sala, justamente para não saberem o que ela falou, e voltou afirmando que não adiantaria perguntar, porque ela não contaria o que foi informado, mas avisou que a Malva havia falado alguns nomes. Os alunos não ficaram sabendo se ela falou ou não e nem de quem foi, mas ficou um medo permeando a sala, um clima de vigilância, no qual os próprios alunos se controlavam.

Esse fato levanta algumas questões sobre o papel desempenhado pela escola, e entendemos ser importante ressaltar a influência que a função pretendida pelo sistema capitalista exerce na sala de aula, pois “não foi o professor quem inventou essa lógica: ela faz parte da própria gênese da escola” (FREITAS, 2003, p.30). Nesse sentido, na situação acima citada, vislumbramos a lógica da avaliação que, ao atuar sobre o comportamento dos estudantes, exprime o poder do professor sobre o aluno com o intuito de obter obediência.

Identificamos, assim, que a hegemonia do neoliberalismo se deu também no âmbito dos discursos, que penetraram o cotidiano dos indivíduos, possibilitando que esses introjetassem os princípios neoliberais, baseados na competição, no mérito e no controle, e que se tornaram a forma de compreensão social, passando a constituir a subjetividade dos sujeitos.

A escola, ao se separar da vida, institui processos artificiais para conseguir realizar seu papel educativo, e à avaliação é destinada a função de medir e de incutir conhecimentos, valores e atitudes dentro de uma lógica de submissão, que hierarquiza e controla os estudantes, seja no plano formal, por meio das provas, seja no informal, com os juízos de valor. Freitas (2010) afirma que essa concepção subjaz à lógica social

capitalista, na qual a escola tem a função de subordinar/adequar os indivíduos ao sistema e não de promover a formação de sujeitos engajados socialmente, que compreendem a organização excludente e desigual na qual se assenta a nossa sociedade para que, assim, busquem transformá-la.

A metodologia empregada pela professora, ao se dar de forma isolada e não reflexiva, se reduz e artificializa, tornando o processo educativo algo mecânico e técnico, que se atenta apenas para a reprodução de saberes que devem ser memorizados, e que tenta colocar todos dentro em um mesmo padrão. Quando analisamos esse processo em uma perspectiva macro, essa metodologia, absorvida pelos professores tenta, em última instância, colocá-los também dentro de um mesmo padrão, que permite identificar e controlar possíveis desvios.

Entendemos que, ao isolar-se da vida, a escola artificializa todo o processo educativo, retirando os estudantes e os professores das contradições e dos ensinamentos que são engendrados no seio das lutas sociais, possibilitando, dessa forma, a inclusão e a aceitação da realidade existente.

Ainda sobre essa lógica de artificialização e de distanciamento da escola com a vida, no dia 10 de março, foram passados três vídeos para os alunos assistirem durante os três primeiros horários: um sobre sustentabilidade; um outro sobre a ilha das flores, que aborda a necessidade de algumas famílias procurarem no lixo alimentos, fazendo uma relação com o dinheiro e com a forma como a sociedade capitalista se estrutura e cria essas desigualdades; e o último, foi sobre o corpo humano, indo do nascimento até a morte, sendo que, nesse último, é importante ressaltar que a parte sobre a puberdade foi cortada do vídeo, indo direto da infância para a vida adulta, o que entendemos ser emblemático, até mesmo pelo fato de que eles vão vivenciar essa fase da adolescência em poucos anos, incluindo mudanças no corpo e descobertas sobre si mesmos, fato que não foi trabalhado no vídeo.

Nessa atividade, há alguns pontos fundamentais a serem discutidos e que evidenciam a dificuldade da escola em construir um sentido em sua rotina. Como foi bastante tempo de vídeo, apesar de os dois primeiros terem uma conexão, o último era totalmente desconexo, além de não ter acontecido nenhuma discussão sobre eles, passando um em seguida ao outro e, diante dessa forma de trabalho, 9 crianças estavam dormindo na aula, e nesse dia, havia 25 crianças presentes na sala.

Os temas tratados nos vídeos são relacionados às vivências sociais, e poderiam ser trabalhados de forma a possibilitar uma apreensão das crianças sobre essa realidade,

desvelando-a, mas nada foi conversado, solicitando a atenção dos alunos apenas quando se abordava algo que estaria no trabalho e seria avaliado como, por exemplo, sobre os sentidos humanos (olfato, audição, etc.), o que sinaliza para um movimento de distanciamento da escola com a realidade social, bem como uma naturalização dela.

Assim, as atividades feitas em sala de aula, mesmo quando apresentam possibilidades de trazer questões sociais para o debate, eram abordadas de forma superficial, ignorando as contradições e os problemas oriundos das relações sociais de produção capitalistas, permanecendo em uma simples resposta pautada no sim ou no não, que não abre espaços para uma discussão mais embasada sobre os temas.

Nesse sentido, entendemos que

[...] a simples inclusão na escola já ensina a partir das relações de poder vivenciadas. Quanto ao conteúdo escolar, está presente em um certo nível que qualifique o aluno como consumidor e, a partir daí, suas realidades de classe se incumbem de criar um campo de várias possibilidades de inclusão/exclusão ao longo do sistema educacional. (FREITAS, 2010, p. 91)

No dia 30 de maio, durante a aula de história, a professora passou no quadro e explicou o que era cidadania, os direitos civis e políticos como, por exemplo, o direito e o dever de votarmos. Nesse momento, começou a surgir na sala questões sobre o cenário político atual, relativo às eleições¹⁸, e a docente cortou as falas dos estudantes, afirmando que isso era uma questão pessoal, que não iria entrar nesse mérito, pois cada um votava no candidato que achasse melhor e que não discutiria isso, mas sim focaria na matéria.

Os alunos ainda insistiram querendo debater o contexto político, mas ela encerrou o assunto e falou que isso não era tema para ser tratado ali, continuando a explicação sobre cidadania. Tal postura dispersou os alunos da aula, visto que estavam interessados nessa discussão, inclusive pelo momento que estavam vivendo, mas foram silenciados por se acreditar que isso não é assunto da escola.

Essa questão política do país se fez ainda mais presente perto das eleições, e a forma que a escola encontrou de lidar com essa situação evidencia o aspecto autoritário e silenciador que a instituição possui. No dia 24 de outubro, a diretora passou em todas as salas da escola, conversando com os alunos ríspidamente e com gritos, informando que a partir daquele dia estava proibido o assunto política dentro da escola, incluindo os

¹⁸ Desde as eleições de 2018, o contexto político brasileiro vem sendo marcado por uma polarização de projetos para o país, expressado nos embates entre os preceitos de uma extrema direita, representada na figura política do presidente Jair Bolsonaro, e da esquerda, em muito capitaneadas pelo Partido dos Trabalhadores, cuja figura central é o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

professores, visto que dois alunos do primeiro ano brigaram de tapa após uma discussão sobre os candidatos à presidência. Ela afirmou que ali ninguém votava e que não era papel deles pensar ou decidir sobre o futuro do país, e que a função deles nesse momento era apenas estudar, por isso era para eles focarem nos estudos e, se pegasse alguém discutindo esse tema, levaria suspensão. (Diários de campo, 24 de outubro de 2022)

Sordi (2009, p.323) afirma que

[...] se a escola lhes for apresentada como uma realidade pronta e acabada, submetida a um conjunto de imposições político-normativas ao qual apenas cabe a reprodução, evidentemente contribui-se para a inércia institucional, para a manutenção de relações verticais no cenário escolar, para a apatia dos sujeitos frente ao processo de trabalho que devem executar, mas no qual não identificam espaço algum que comporte sua marca de autoria

A escola, na forma como é concebida na sociedade capitalista, ao se isolar do contexto social, político e econômico no qual está inserida, conferindo um caráter aparentemente neutro diante dos processos sociais, atua em um movimento de promover uma adequação dos estudantes ao modelo social vigente, naturalizando suas estruturas sociais excludentes, garantindo, assim, a manutenção do *status quo*, transferindo para eles a responsabilidade pelas condições que vivenciam, e apresentando esse modelo como a única possibilidade existente, assegurando que os indivíduos não o questionem. (FREITAS, 2003)

O isolamento e a falta de sentido da organização do trabalho da escola capitalista fazem com que os alunos construam uma visão de escola condizente com essa falta de sentido. Em um dos horários de artes, no qual professora havia faltado, foi pedido que os alunos desenhassem algo sobre a volta às aulas, sobre a escola ou escolhessem um espaço da escola para representarem.

Dois alunos, que se sentavam mais ao fundo, falaram que iriam desenhar uma prisão, porque era o que a escola parecia, e eu perguntei se eles achavam realmente que parecia, e eles falaram que não iriam desenhar isso, porque seriam repreendidos, mas que parecia sim. Quando olhamos para a sala de aula, entendemos melhor esse raciocínio, pois, apesar de ser ampla, todas as janelas possuem grades grossas, e dão uma sensação de aprisionamento.

Ainda nessa atividade, andando pela sala, foi possível observar que a grande maioria dos desenhos não tinha nenhum aspecto colorido, eram desenhos cinzas, utilizando cor preta e tons mais escuros e fortes, fechados, sem nenhum espaço de

brincadeira, mesmo a escola real tendo um espaço grande, com grama e árvores, mas, em nenhum desenho, isso apareceu. O que tinha de colorido em alguns desenhos não era a escola em si, mas sim o que as crianças queriam colorir no desenho, sempre coisas fora da escola como o céu, por exemplo.

Além do desenho da prisão, um que me chamou atenção foi de uma menina que desenhou um quadrado, representando a sala, uma placa com o nome da escola, a porta, uma janela do lado, e umas cinco ou seis fileiras de cadeiras, todas enfileiradas. A partir desses desenhos e das falas, por meio dessas representações das crianças sobre a escola, compreendemos como a escola se faz para eles, se apresentando de uma forma cinza, triste.

Entendemos que esses desenhos simbolizam o sentimento dos estudantes em relação à escola, que, diante de metodologias e de atividades quase sempre artificiais, que não apresentam um significado para os sujeitos, eles se veem perdidos e imersos em uma realidade escolar estéril que, justamente por se isolar da realidade social, buscando se blindar dos seus embates e de seus ensinamentos, se torna sem vida e sem um sentido de existência, realidade que é vivida e sentida pelos estudantes, que termina por os afastar desse espaço.

O sentido da escola está no seu entorno, no coletivo que a constitui, e a negação desse contexto, das experiências e das vivências, que os sujeitos trazem, retira o desejo de eles estarem ali, artificializando o processo educativo e tornando o conhecimento um fim em si mesmo, e não como uma possibilidade de compreensão, de inserção e de transformação da realidade.

Nesse sentido, Freitas (2010, p. 93, traz que

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

Entendemos que a escola não se faz como um espaço fechado aos embates sociais, aos conflitos e às resistências, visto que tais situações estão a todo momento vivos nos diversos instantes e nos ambientes educativos, afetando a dinâmica e a organização escolar e, apesar das tentativas de conter e de afastar esses saberes, eles encontram suas brechas e se fazem presentes na escola.

O trabalho docente possui uma relevância no contexto de implementação de um projeto voltado aos interesses do capital e perpetuação de suas estruturas sociais, visto que eles contribuem para a formação dos sujeitos, possibilitando ou não uma conformação dessa ordem vigente e no “desenvolvimento e na força da única mercadoria sobre a qual depende o sistema capitalista: a força de trabalho. (HILL, 2003, p. 27)

Nessa perspectiva, quando as relações sociais são pautadas na ideia da capacidade do indivíduo de ser um empreendedor de si próprio, exercendo sua liberdade para conseguir, por mérito pessoal, obter sucesso, há uma subjetivação das exigências e das demandas concorrenciais, construindo uma subjetividade que o coloca como responsável por sua condição e permite a manutenção e a reprodução do *status quo*.

Nesse sentido, é importante a compreensão da formação dos professores, e como essa influencia a organização da sala de aula. Em alguns momentos, a professora regente da sala observada conversava com as crianças sobre a história de vida dela e contava sobre os professores que teve no curso de magistério e na faculdade de Letras e, em suas falas, podemos perceber experiências com professores autoritários, que não davam chances para erros como, por exemplo, na fala do dia 7 de julho, mediante a não entrega dos trabalhos avaliativos por alguns alunos, a professora afirmou que, “no curso de magistério, caso não entregasse na data a atividade, no dia seguinte, essa atividade valeria metade da nota, e após isso, era zerada”. (Diários de Campo, 7 de julho de 2022)

Essas práticas formaram e construíram a professora que ela é hoje e moldam a forma como ela se relaciona com os estudantes e a concepção que possui sobre o que seja o processo de ensino e de aprendizagem. Acreditamos que a formação inicial dos professores é fundamental quando buscamos construir uma outra realidade escolar, pois essa afeta na forma com esses professores vão se posicionar e se inserir na escola.

Entendemos que,

nos cursos de formação, deveria ser dada centralidade a entender desde o pensamento educativo as catastróficas consequências para a formação ética, cultural e humana, produzidas pela pobreza, fome, marginalização das crianças, dos adolescentes, alunos das escolas populares. [...]. Os cursos de formação nas licenciaturas e na pedagogia fornecem pautas teóricas e práticas para compreender essas catastróficas consequências para nelas intervir como educadores(as)? (ARROYO, 2015, p.30)

Assim, ressaltamos que um aspecto importante quando pretendemos repensar as formas de fazer e de pensar a escola, pautadas na participação e no compartilhamento de atribuições, é a formação dos professores, que deve, primeiramente, ser condizente com

os preceitos democráticos para acionar saberes e princípios que possibilitem a esses indivíduos construir uma prática pautada na busca pela emancipação de si mesmos, de seus alunos e da comunidade, em uma perspectiva que se guie pela fundamentalidade do coletivo nessa trajetória.

A introdução das plataformas *online*, Caed/SIMAVE, além do aumento do controle sobre o trabalho dos professores, e conseqüente perda da autonomia, gera também um processo de desprofissionalização, que retira a especificidade da profissão, descategorizando-a (BRAVERMAN, 1981). Nesse aspecto, é importante estabelecer o que se entende como profissional, sendo aquele do qual se é exigido uma formação específica, que lhe confere certa autonomia, resguardada pela sua categoria.

As avaliações externas se fazem como um ponto-chave de concretização dessa lógica, sustentadas por instrumentos de responsabilização das escolas, dos professores, alunos por meio do incentivo da competição entre eles, que, além de contribuírem para um engessamento do trabalho docente, lhes retira a autonomia.

Assim, diante de um processo pré-estabelecido, em muito, por essas avaliações, a organização do trabalho pedagógico na escola é pressionada para se moldar, de acordo com as finalidades estabelecidas para a educação, instituindo práticas pautadas na obtenção dos resultados que retiram o sentido da sala de aula e restringem as possibilidades de vivências educativas e das relações entre os sujeitos.

4.5. Exclusão e meritocracia como princípios da organização do trabalho na escola

O início das aulas na sala observada era sempre marcado por uma conversa da professora com os alunos, que ocupava praticamente um horário. Geralmente a regente falava sobre esforço, responsabilidade, necessidade de estudarem em casa, sempre afirmando que não estavam fazendo a parte deles, por isso não iam aprender (Diário de campo, 2022). Todo o discurso era pautado na ideia de que eles precisavam se esforçar mais para obterem sucesso, e que dependia somente deles, do mérito e da dedicação conseguirem progredir nos estudos, conseqüentemente, o possível fracasso também estava sob a responsabilidade deles e das suas famílias.

Nesse sentido, entendemos que a lógica neoliberal não alcançou apenas a hegemonia nos campos econômico e político da sociedade, mas também penetrou no cotidiano das pessoas, fazendo-as introjetar essa visão de mundo e compreendê-la como

a única possível, engendrando relações interpessoais guiadas e construídas com base nas relações de mercado.

O PPP da instituição também realiza esse movimento de transferência da responsabilidade pelos problemas educacionais vivenciados na escola, direcionando-os às famílias e aos estudantes ao afirmar que

outro fator que interfere decisivamente na qualidade do ensino da escola é a pouca participação da família em relação ao fazer pedagógico. Embora percebamos a preocupação dos pais em relação ao aluno estar na escola, não percebemos um acompanhamento adequado em relação ao número de faltas, notas, conteúdo programático administrado. (PPP, 2017, p. 15)

Entendemos que essa concepção promovia uma responsabilização dos sujeitos pelo desenrolar do seu processo formativo, por meio de um discurso meritocrático e individualista, que desconsidera os diversos contextos em que esse pode ocorrer, ou mesmo se esses contextos possibilitam esse movimento.

Assim, o sentido firmado socialmente se faz dentro de uma perspectiva de mercado que coloca todos como consumidores individuais e tudo como uma mercadoria à venda, na qual as possibilidades de compra, que desconsideram as questões de classe, gênero ou raça, coloca todos como agentes econômicos, cujo poder de compra/acesso reside no esforço individual.

Na entrevista, a professora relata que as dificuldades vivenciadas por alguns alunos são fruto de duas questões:

alguns apresentam problemas cognitivos, outros apresentam falhas na estimulação familiar, pois as famílias não veem importância na escola e assim os alunos não têm vontade nem interesse. É um ciclo vicioso, de problemas com drogas, gravidez precoce, e que poucos conseguem romper. (Entrevista com a professora regente, 17/11/2022)

Percebemos nessa fala que há uma tendência em culpabilizar as famílias e compreender que os alunos não têm interesse na escola, sobreposta a uma visão negativa desses, muito introjetada às concepções preconceituosas que são construídas sobre as comunidades de bairros periféricos.

A professora também demonstrou entender que a realidade social, vivenciada pelos alunos e suas famílias, impacta nas condições concretas que eles possuem de experienciar de forma ampla a escola, principalmente, com as dificuldades colocadas pela pandemia, entendendo que “isso aconteceu muito pelo próprio contexto familiar das

crianças que é carente e no qual a maioria não tem conhecimentos científicos prévios para ajudar com as tarefas da escola.” (Entrevista com a professora regente, 17/11/2022)

Aqui entendemos ser importante a compreensão de como os estereótipos e os preconceitos de classe, vivenciados pela escola, pelos profissionais e pelas famílias e pelos alunos da classe trabalhadora, em muito por estarem em um bairro de periferia, atravessam o cotidiano escolar e influenciam na organização e nas relações ali construídas, que têm nas avaliações o seu cerne classificatório, e que possibilitam a reprodução e a legitimação dessas concepções.

A forma de entender a comunidade, na qual a escola está inserida, encerra formas e práticas de ensino que são coerentes e tendem a ser autoritárias e arbitrarias, como meio de submeter os estudantes a um padrão de comportamento determinado a partir de modelos ideais, baseados nesses preconceitos de classe. (PATTO, 2015)

No dia 19 de outubro, ocorreu uma situação que evidencia essa questão e, quando vivenciamos na prática, na pele, percebemos o quanto é pesada e nas marcas ruins que essas imprimem nos alunos. Após a volta do recreio, a lapiseira do Mauro havia sumido, e a docente deu um escândalo na sala, ordenando que o aluno tirasse todas as coisas da mochila, e quando percebeu que não estava com ele, obrigou todos a tirarem tudo de dentro das mochilas e dos estojos, falando que, se não aparecesse, iria chamar a diretora. Na fala, extremamente agressiva, afirmava que eles estavam com “palhaçada”, e que ficar pegando coisas que não são suas é roubo. Toda essa humilhação terminou quando foi descoberto que a lapiseira estava dentro do caderno de artes do Joaquim, com quem o Mauro havia sentado junto na aula de artes, e que, na pressa de ir para o recreio, esqueceram dentro do caderno, que foi guardado para a aula da professora regente. (Diário de campo, 2022)

A questão da classe social assume uma relevância importante no contexto da escola observada. Esse julgamento se materializa, quando, por ser um bairro periférico, a seus moradores são imprimidos estereótipos construídos no imaginário social da população que acaba por estigmatizá-los para além das dificuldades materiais que vivenciam, e sofrem com o preconceito e com a exclusão originados dessa concepção. Ao ser imbricada a ideologia meritocrática, passa atribuir a eles a culpa pela situação vivenciada, construto que encontra na escola um espaço fecundo de legitimação. A exclusão desses sujeitos começa pelas concepções que perpassam o bairro em que moram.

Em relação às famílias, na escola identificamos pais e/ou mães que estão presos; que trabalham em locais muito distantes de casa, o que dificulta a presença deles na

escola; famílias formadas por avós, tios ou irmãos, que sobrevivem com pouco recurso financeiro e veem na escola o local privilegiado para alimentar as crianças. Configurações distintas e que se chocam com o conceito de família nuclear apregoado em nossa sociedade.

Dessa forma, reafirmamos o quão fundamental se faz o entendimento sobre o contexto da comunidade na qual estamos inseridos e os dilemas por ela vivenciados para que, assim, possamos nos conectar a esses sujeitos e com eles refletir sobre as condições de vida, na busca por melhor compreendê-las e assim poder transformá-las. De acordo com Freire (1967, p.1),

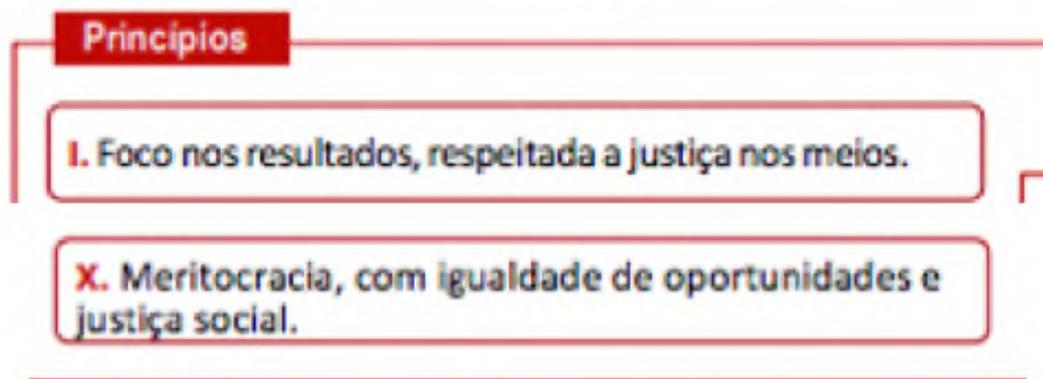
a possibilidade de admirar o mundo implica em estar não apenas nele, mas com ele; consiste em estar aberto ao mundo, captá-lo e compreendê-lo; é atuar de acordo com suas finalidades a fim de transformá-lo. Não é simplesmente responder a estímulos, porém algo mais: é responder a desafios. As respostas do homem aos desafios do mundo, através das quais vai modificando esse mundo, impregnando-o com o seu “espírito”, mais do que um puro fazer, são que-fazeres que contêm inseparavelmente ação e reflexão.

Uma forma de possibilitar a manutenção e a reprodução das desigualdades sociais, de modo a assentá-las dentro de uma outra concepção, é por meio da meritocracia. O discurso meritocrático induz os sujeitos a competirem, independentemente das diferentes condições sociais pré-existentes, atribuindo a eles a responsabilidade e a culpa pelo seu sucesso ou fracasso. É por meio da competição, que se nivela e verifica a capacidade e o esforço individual por meio da comparação, o que faz com que se acentuem processos de exclusão e de seleção.

Essa concepção que identificamos na sala de aula observada tem origem nos princípios que norteiam a atual política educacional mineira sob princípios neoliberais, que coloca o foco nos resultados e tem, na meritocracia, o seu critério de obtenção da justiça social. Esses elementos se materializam por meio das avaliações, que viabilizam a competição entre os sujeitos, definindo o lugar daqueles que não estão dentro dos padrões estabelecidos pelo governo, evidenciados nas escalas de proficiência e nos ranqueamentos.

Podemos identificar esses preceitos no PMDI elaborado na gestão Romeu Zema, que coloca os resultados e a meritocracia como parte dos 10 princípios com os quais o governo se compromete em seu mandato.

Figura 10: Princípios da Gestão Romeu Zema.



Fonte: PMDI 2019 -2030

Isso se materializava na sala de aula, na comparação entre os alunos pela docente, em um movimento de atribuir as dificuldades apresentadas por alguns à falta de esforço e de interesse, pois, se existiam aqueles alunos que estavam indo bem e atendendo às exigências de conteúdo, aqueles que não conseguiam eram responsáveis pela situação, visto que era considerado que todos tinham as mesmas oportunidades, logo o resultado se tornava um (de)mérito individual. (Diários de campo, 1º semestre de 2022)

Na aula do dia 4 de outubro, buscando atrair a atenção dos alunos para a matéria que ela estava explicando, a professora começou a falar sobre o primeiro turno das eleições por saber que esse era um tema que estava muito forte nas conversas entre os estudantes. A fala dela, apesar da aproximação com o contexto e com o interesse dos alunos, evidencia a concepção meritocrática de vida que a ela possui, afirmando que

em Minas votou no Zema, por ele ser um trabalhador, honesto, que não tinha nada e conseguiu construir tantas lojas, dando emprego para muitas pessoas. Quem trabalha lá, mesmo sendo pouco, tem seu salário no final do mês certinho, afirmando que acha que ele não é alinhado ao partido dele, que ele governa segundo as ideais que ele tem, e que acha certo os princípios que ele segue. (Registro diário de campo, dia 4 de outubro de 2022)

O silêncio entre os alunos permaneceu, como era de costume quando a professora assumia um tom de voz mais firme e, apesar de aparentemente ser uma conversa, na verdade, se fazia sempre como uma lição de moral, na qual os alunos eram apenas ouvintes. Assim,

seguindo essa ideia de o Zema ter conseguido crescer na vida, ela transferiu esse movimento para os alunos, falando sobre o sexto ano, e que poucos ali merecem ir para o próximo ano, que eles só irão, porque tem um sistema que os ajuda, mas, se a diretora perguntasse para ela

quem são os alunos que merecem ir para o sexto ano, ela daria uma lista com os que vão fazer um bom sexto ano, porque se esforçaram e merecem, e aqueles que não.

A partir do ano que vem, essa ajuda do sistema acaba, e eles vão sofrer muito se continuarem assim, que, se eles continuarem seguindo esse caminho, não vão ser nada na vida, e a culpa vai ser deles, porque eles estão tendo a oportunidade. (Registro diário de campo, dia 4 de outubro de 2022)

Entendemos que a fala da professora tem um intuito genuinamente bom, de buscar incentivar os alunos a estudarem e mostrar que eles conseguem romper com as dificuldades que vivenciam. Contudo, essa fala assume um efeito reverso e termina por responsabilizá-los por aquilo que ela está tentando, em suas falas, mudar, que é a realidade deles. Isso ocorre justamente por ela considerar que depende apenas deles essa transformação, ignorando os processos sociais excludentes e desiguais dos quais são vítimas.

A compreensão de que os saberes estão disponíveis e de fácil acesso a todos possibilita que a escola se exima, em um certo nível, da responsabilidade pela aprendizagem dos estudantes ao entender que “as oportunidades são distribuídas igualmente para todos os alunos, portanto cabe a cada um deles, mediante seu esforço pessoal, atingir os méritos esperados” (BERTAGNA, 2002, p.243). Tal processo resulta em uma culpabilização dos estudantes e de suas famílias, legitimando a lógica meritocrática, que naturaliza as diferentes condições de acesso ao conhecimento, fruto das desigualdades sociais.

A ideia na qual se assenta esse discurso professado pela docente é a da autonomia de que os alunos deveriam apresentar, não tanto de pensamento, mas sim com atitude e esforço para serem capazes, por si mesmos, de conduzir seus estudos. Tal concepção se faz imbricada à ideia da liberdade individual, que confere aos sujeitos, por meio do trabalho árduo e da dedicação, o merecimento pelo seu sucesso/fracasso.

Podemos ver essa ideologia, no atual plano de governo apresentado por Romeu Zema, em que afirma que “as políticas públicas serão conduzidas para permitir que cada cidadão mineiro tenha autonomia para realizar e contribuir com o desenvolvimento do nosso Estado.” (ZEMA, 2022, p.14) Percebemos, aqui, que está no indivíduo a responsabilidade pelo seu desenvolvimento pessoal, e como consequência, o progresso do Estado.

Concordamos com Esteban (1999, p. 67) quando afirma que esse movimento “demanda um forte processo seletivo capaz de manter a imagem de (in)capacidade

individual, sem colocar em questão a dinâmica social. O discurso ressalta os mecanismos de inclusão, mas a prática oculta/revela a prevalência dos processos de exclusão.”

Na sala observada, vivenciamos dois movimentos, que possuem a mesma lógica subjacente, em que o sistema responsabiliza a professora, e essa, por sua vez, repassa essa pressão e culpa aos alunos e, nos dois casos, o mecanismo que instrumentaliza essa responsabilização é a competição e a comparação dentro de um mesmo crivo, seja entre os profissionais seja entre os alunos.

Esse movimento se respalda socialmente na busca pela qualidade nas escolas, sendo a concorrência o motor que possibilitaria o alcance desse objetivo. Nesse sentido, a qualidade se conecta à ideia de competir, que implica a possibilidade de os sujeitos buscarem, competindo entre si, pela melhoria no ensino, e o próprio processo faria a seleção daqueles que possuíssem uma qualidade/capacidade suficiente para continuar, fazendo com que muitos fossem deixados para trás.

Percebe-se, assim, que a seleção se faz como um argumento que confere legitimidade a essa qualidade, e que, dentro de um ideal meritocrático, garantiria a permanência apenas dos melhores, com mais mérito e esforço – “quanto mais seletiva uma escola, mais ela se tornará desejável” (BALL, 2020, p. 193). A exclusão é parte intrínseca da qualidade das escolas dentro dessa lógica, possibilitando a acentuação e a ampliação das desigualdades, que já são vivenciadas pelas classes sociais marginalizadas e exploradas pelo capitalismo neoliberal.

Na sala, diante da pressão e do pouco tempo que a docente tem para realizar todas as atribuições a ela destinada, foi possível perceber um movimento de exclusão de alguns alunos, que perpassam fatores sociais que se interligam, possibilitando esse processo, no qual vai se constituindo como algo natural e balizado não no esforço e no comprometimento dos estudantes.

O próprio PPP da instituição carrega essa visão ao responsabilizar as famílias por uma má qualidade educacional, que é identificada nos resultados obtidos nas avaliações externas, afirmando que

[...] a escola busca oferecer um ensino de qualidade onde o sucesso escolar e social do aluno seja foco das expectativas do processo de ensino- aprendizagem. Porém existem entraves que, muitas vezes, dificultam a superação dos objetivos, principalmente em relação à diversidade de pessoas com que lidamos e os descasos daqueles que deveriam ser os maiores interessados. (PPP, 2017, p. 15)

A entrevista realizada com a professora corrobora essa visão, na qual afirmou que

a escola sempre procura uma aproximação, mas a maioria das famílias não se interessa, justamente por não darem importância nem valor à escola. Poucas famílias percebem o sentido real da escola e procuram valorizá-la, outras ignoram completamente e não participam de nada, nem mesmo no auxílio dos filhos.

Acredito que eles vêm para a escola por uma obrigação mesmo. (Entrevista professora regente, dia 17/11/2022)

Mecena (2014) afirma que os professores trazem a concepção e o olhar para essas famílias como elementos integrantes do baixo desempenho dos alunos. Na escola em questão, esse aspecto se materializa na compreensão de que a educação, em uma perspectiva mais ampla, começa em casa e, devido às configurações familiares dos estudantes serem diferentes das internalizadas como corretas pelas docentes, gera desconforto e desencontro, marcado pelo estigma da desestruturação familiar.

No dia 17 de maio, primeira aula com a professora regente após o sábado de reunião com as famílias, ela falou que apenas 5 pais compareceram à reunião, e que fazia sentido a maioria dos pais não terem ido mesmo, porque, se eles não ajudavam os filhos com a tarefa de casa, imagina irem às reuniões, mas que, depois no fim do ano, eles iam cobrar dela a reprovação e o porquê de a criança não ter aprendido, sendo que não queriam nem saber se os filhos estavam estudando ou não, e que isso não era obrigação dela (Diários de campo, 17 de maio de 2022). Essa situação permaneceu ao longo do ano, nas outras reuniões feitas pela docente com os pais, em que sempre poucas famílias compareciam, situação que legitimava, aos olhos da docente, a ideia dela de que os pais não se importavam com a aprendizagem dos filhos.

Em meio a esse desabafo, um aspecto que chamou nossa atenção foi o fato do Edim, um aluno, que estava na fase inicial da alfabetização, ainda apresentando dificuldades com o reconhecimento das letras, sofria muito para acompanhar as leituras orais, copiar do quadro e não conseguia realizar as provas sem ajuda. Apesar dos pedidos, inclusive do próprio aluno para mudar de lugar, ele permanecia, desde o início do ano, sentado em uma posição diagonal na frente do quadro, o que dificultava enxergar e entender as letras, mesmo se fosse alfabetizado. Contudo, ele era um aluno que faltava bastante, sempre justificadas por questões de saúde, mas as quais a professora afirmava ter dúvidas sobre a veracidade.

De acordo com a professora, “as dificuldades que o Edim apresentava eram em função da grande quantidade de faltas que ele tinha. A família não se compromete, não comparece às reuniões, é relapsa. Não há nada que ela possa fazer, pois, se o aluno não

quer o destino dele, o não aprendido, já está traçado” (Diários de Campo, 17 de maio de 2022). Entendemos que a percepção que a docente tinha a respeito do aluno pode ser entendida como juízos de valor, construídos no plano informal da avaliação, e que acabavam por influenciar na forma como os professores lidavam com os seus estudantes, forjando trajetórias escolares diferenciadas com base nessas percepções.

Novamente, temos uma confluência entre o discurso/prática da professora com diagnóstico feito pelo PPP (2017, p.15) sobre as famílias, em que

[...] percebe-se que os pais se ausentam também nas questões emocionais. Os alunos não são acompanhados em suas necessidades, apresentando problemas de indisciplina e também de agressividade. Muitos se envolvem no mundo das drogas e/ ou da prostituição. Há ainda casos de gravidez precoce.

Assim, quando olhamos para dentro da sala de aula observada, a culpa pelas dificuldades recai sobre os alunos, principalmente pela comparação entre eles, por meio da ideia de que o conhecimento está disponível para todos terem acesso, porém basta se esforçar para obtê-lo. A exclusão não é enxergada como um processo social, mas como um movimento individual, de acomodação dos alunos, que faz com que eles não acompanhem os conteúdos e fiquem à margem do processo de ensino e de aprendizagem, por uma escolha de não se esforçarem o suficiente.

Nesse sentido, ignora-se todas as condições específicas que a criança vivencia, sejam sociais ou psicológicas, comparando-a com outra para se eximir, a fim de transferir a responsabilidade para os alunos, em que entendemos que esse movimento se faz até como um mecanismo de defesa, diante do mesmo processo sofrido pelos professores em um contexto externo. Percebemos, nas observações, que o processo de responsabilização se dá em forma de cascata – o governo se exime do seu papel, transferindo a responsabilidade para a escola/professores, que por sua vez, responsabilizam os alunos.

A implementação das políticas de responsabilização das escolas/docentes pelo governo se faz como um mecanismo que visa incitar nesses a competição dentro dessa lógica meritocrática, dificultando as possibilidades de cooperação e de resistências a essas políticas pelos docentes, que se veem, cada vez mais, isolados e pressionados a atingirem as metas estabelecidas, e que, dentro dessa mesma dinâmica, transferem essa pressão e culpa aos alunos, buscando assegurar os resultados que evidenciaríamos que a educação ofertada é de qualidade.

Subjaz a essa concepção a ideia e a justificativa de que aqueles que obtiveram sucesso são os que quiseram e souberam aproveitar as oportunidades dadas, por meio do

seu esforço e mérito pessoal. Dessa forma, todas as questões de desigualdade e os problemas escolares são alteradas, passando a ser calcados na ideia do mérito.

Diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos com a leitura e a escrita e da pressão sofrida pela professora para que eles estivessem totalmente alfabetizados até o meio do ano, os momentos da leitura eram estressantes para ambos, visto que ainda não conseguiam ler fluidamente, e a docente ficava inconformada e irritada por eles não conseguirem acompanhar. Diante desse cenário, afirmava “não se esforçam” (Diários de Campo, 1º semestre de 2022). Por outro lado, o medo, que os alunos sentiam, fazia com que travassem ainda mais, criando um ciclo constante de pressão na sala de aula.

Contrariando a expectativa, no fim do ano, vários alunos estavam conseguindo ler, mesmo que a compreensão dessa leitura ainda fosse um desafio. Mas, percebemos que foram aqueles que já estavam com esse processo encaminhado, já os estudantes que chegaram com grandes dificuldades avançaram pouco ao longo do ano, permanecendo excluídos do processo escolar sob a justificativa de que não se dedicaram o suficiente ou eram “complicados”.

Freitas (2012, p.346) afirma que esse processo está sendo construído

[...] em torno dos conceitos de responsabilização, meritocracia e privatização. Esses constituem um bloco interligado onde a responsabilização pelos resultados (leia-se: aumento da média em testes nacionais e internacionais) é legitimada pela meritocracia (distinções ou sanções fornecidas com base no mérito de ter aumentado ou não as médias) com a finalidade de desenvolver novas formas de privatização do público (o qual é desmoralizado pela meritocracia das médias mais altas), visando a constituição de um “espaço” que se firma progressivamente como “público não estatal” em contraposição ao “público estatal”.

A ideia, que perpassa essa lógica, cria suas próprias formas de materialização dentro da escola, em que, diante do esquecimento do livro de português por um aluno, a professora, além de entender que isso evidenciava o não comprometimento e esforço do estudante, também afirmou que “é por isso que acredita que os alunos só mudam essa postura quando sentem no “bolso”, quando o financeiro dos pais é afetado, só assim, quando os pais pagam, os estudantes e as famílias passam a dar valor” (Diários de Campo, 16 de março de 2022). Percebemos aqui como essas questões se fazem imbricadas umas as outras e que a condição socioeconômica não era levada em consideração.

Mas, como podemos considerar o esforço pessoal e o mérito como balizadores de um sucesso, quando os pontos de partida e as condições materiais de existência dos

indivíduos são tão diferentes e desiguais? O ideal meritocrático transfere os processos sociais injustos para o âmbito individual, naturalizando e legitimando-os.

Na sala de aula observada, percebemos que as avaliações reforçam a ideia de que é o esforço pessoal que determina o resultado, o caminhar e o desenrolar da vida, seja as da aprendizagem, que rotulam e excluem em um âmbito individual os sujeitos, seja no campo dos exames externos, que promovem o silenciamento e a marginalização de escolas e de comunidades inteiras. A ideia passada é que as notas refletiriam a capacidade individual, pois com o conhecimento disponível, basta o esforço dos alunos para aprenderem.

Assim, a forma como as avaliações externas chegam à escola atua no sentido de reforçar essa ideologia, em que perto da data de realização do PROEB, a docente

explicou que nas provas externas nós não iremos poder ajudar ou ler qualquer questão com eles, que eles estarão por conta própria, dependendo somente do esforço, da dedicação e estudo para fazer as provas e tirarem nota boa, porque ela estava ali todos os dias, dando a matéria, explicando, e que o resto, depende deles. (Diários de campo, dia 18 e outubro de 2022)

Tal discurso viabiliza a criação de uma ilusão de que todos têm acesso e possuem as mesmas condições materiais de vida e os mesmos pontos de partida. Essa ilusão atuando como um mecanismo de mascaramento e de ampliação dos processos de exclusão social, sendo que, pela própria dinâmica acumulativa e de expansão inerente ao capital, não há lugar para todos, estabelecendo-se, assim, posições altamente hierarquizadas e com fortes processos de seleção, viabilizados pelas avaliações.

Tal aspecto pôde ser constatado também em diferentes aulas. Destacamos aqui a aula do dia 15 de março, dentro de um contexto de explicação de matéria que cairia nas provas. A professora disse: “estou tentando, fazendo a minha parte para colocar todos dentro do mesmo barco, para que consigam passar para o sexto ano, pois se conseguiram chegar até aqui, é porque o sistema confiou na capacidade de vocês, e que o mínimo que devem fazer, é corresponder a essa expectativa. Depende somente de vocês continuar nessa trajetória de sucesso e chegar ao próximo ano escolar, mas se continuarem assim, sem comprometimento e esforço, não vão conseguir” (Diários de Campo, 15 de março de 2022).

Os resultados passam, dessa forma, a depender da vontade que os alunos possuem, sendo alcançados pelo mérito individual. Tal concepção desconsidera as diferentes realidades e as diferentes possibilidades de oportunidade e de acesso,

colocando todos dentro do “mesmo barco”, o que promove uma manutenção das desigualdades sociais, naturalizando-as por meio do discurso meritocrático.

Os alunos da sala observada, ao longo do ano, apresentaram muitas dificuldades na alfabetização e, diante desse cenário, e reconhecendo essas questões, a regente afirmou, mais uma vez, que chamava as famílias para a escola, mas não aparecia ninguém, relatando que, para eles comparecerem tinha que obrigar, quase coagir. Como exemplo, citou a aluna Patrícia, afirmando que a mãe só foi à escola depois de várias e incansáveis ligações, e a mãe do Edim nunca tinha comparecido, justificando que era por isso que estavam com tantas dificuldades e não saiam bem nas avaliações. Novamente a avaliação informal se fazendo presente, agindo sobre os destinos dos alunos no contexto escolar.

A concepção que temos a respeito dos alunos e de suas famílias, os anseios e os preconceitos que carregamos sobre essas pessoas influenciam a forma como lidamos com as relações que (não) estabelecemos com eles, fato evidente na postura assumida pela professora.

O Joaquim me chamou para falar que havia lido a tarefa pedida até a metade, mas depois foi lavar a louça e não continuou a leitura, porque estava cansado, me pedindo para eu explicar isso para a professora. Eu falei que ele poderia falar com ela, mas ele disse que a professora não iria acreditar, durante essa nossa conversa, a docente passou por nós e perguntou o que estava acontecendo, e o aluno explicou, mas ela realmente não acreditou, deu os doces, mas falou que não era verdade essa história dele, que ela iria dar os doces, porque ele leu um pedaço, mas que ele não precisava ficar inventando mentiras. (Diários de campo, 19 de outubro de 2022)

Na sala de aula observada, as faltas dos estudantes eram frequentes, mas, ao mesmo tempo, quando voltavam para a escola, tentavam entender o que tinham perdido. Um exemplo aconteceu com o Edim, após alguns dias sem ir às aulas, explicou que estava doente e pediu ajuda para organizar tudo que havia perdido. (Diários de campo, 25 de maio de 2022). Quando conversamos com a professora sobre a situação do Edim, ela questionou se ele realmente estava doente, afirmando que estava muito desacreditada dos alunos, pois mentiam e manipulavam.

Essa compreensão sobre os indivíduos permeava a prática da professora e as expectativas que ela possuía sobre os estudantes, afetando a construção de um vínculo entre eles, do próprio processo formativo, como movimento coletivo e de trocas.

O exemplo vivenciado na sala e que grita sobre como a rotina imprimida no contexto escolar envolve os sujeitos de tal forma que eles não conseguem perceber nem mesmo as exclusões físicas, como foi a situação de uma aluna, chamada Tainá, que estava

com o nome presente na lista de chamada durante todo o primeiro semestre, mas as professoras encaravam o não comparecimento dela em todas as aulas desse primeiro semestre como uma saída não notificada e não buscaram saber o que de fato havia acontecido. Em setembro, a estudante começou a frequentar a escola, a partir da atuação do serviço social que identificou questões sociais na família da aluna e que a mantiveram longe da escola por todo esse tempo.

Como podemos falar em esforço pessoal ou em oportunidades iguais quando temos crianças em situações de vida tão difíceis e extremas, que nem o direito básico à educação é assegurado? E onde estava a escola que não percebeu a ausência dessa aluna, mesmo com seu nome constando nas matrículas? A invisibilidade de alguns alunos, seja pela sua ausência seja pela presença não reconhecida, perpetua a exclusão desses sujeitos, e gera marcas na forma como eles se enxergam e nas possibilidades de vida desses indivíduos.

Percebemos que a compreensão da escola sobre as famílias e os alunos que ela atende é marcada pelo olhar da falta, seja em relação à presença, seja pela adoção de um tom pejorativo quando fala da “diversidade de pessoas”, atribuindo a eles as dificuldades enfrentadas para a obtenção de uma educação de qualidade.

Patto (2015, p.15) traça o processo cruel no qual o fracasso escolar é tecido, em que, os

[...] alunos são estigmatizados, *a priori*, por algumas marcas derivadas de sua herança étnica e/ou por suas condições sociais e culturais de vida. A partir delas, seu destino escolar passa a ser traçado. A experiência escolar é avaliada sem que a escola considere a maneira como ela mesma se relaciona com a subjetividade do aluno. E, sobretudo, sem levar em conta a maneira singular de esse aluno viver nos extramuros escolares.

Geralmente os professores olham para essas famílias como elementos integrantes do baixo desempenho dos alunos, em um movimento de tentar transferir para elas o sentimento de culpa pela não aprendizagem desses estudantes. Essa concepção se assenta, em muito, na compreensão que perpassa a escola de que a educação tem seu princípio no ambiente familiar, e como os modelos familiares, que habitam a escola, são diferentes das internalizadas como adequadas pelas docentes, em consequência as famílias passam a ser marcadas pelo estigma da “instabilidade”, da desestruturação.

Diante disso, compreendemos que a postura adotada na escola, em vários momentos, sinaliza uma falta de sensibilidade e de compreensão da instituição com as

crianças e com a realidade que elas vivenciam. O discurso que permeia esses momentos é pautado por um moralismo que responsabiliza os sujeitos e anula os processos sociais que possam ter contribuído para aquela situação, reduzindo-os a um movimento de escolhas pessoais, de índole.

A instituição afirma entender esse contexto socioeconômico adverso às famílias, busca propor ações que visam amenizar os impactos sociais e culturais que marcam as comunidades com renda familiar baixa, como as que a escola atende. Entre as ações a serem desenvolvidas, é citado o trabalho dos conselhos de classe, dos conselhos escolares, das parcerias com empresas privadas, das ONGs, das universidades federais e particulares, os quais tornam possível efetivar propostas a fim de proporcionar o conhecimento escolar. (PPP, 2017)

Essas parcerias ficaram evidentes nas observações realizadas, em que alunos da Universidade Federal de Uberlândia, do curso de medicina, desenvolveram um projeto na escola visando conversar e explicar para os alunos sobre questões de saúde individual e social, abordando sucintamente a educação sexual. Também aconteceram palestras com o CETRAN, e durante o primeiro semestre de 2022, os alunos participaram de um curso oferecido pela Polícia Militar, o Programa Educacional de Resistência às Drogas - PROERD.

Esse projeto desenvolvido pela Polícia Militar na escola tem como foco o combate e a resistência às drogas, buscando ensinar as crianças sobre os perigos e os riscos do envolvimento com o crime. Entendemos a importância de se conversar com os alunos sobre esses temas, mas se faz necessária a reflexão sobre as formas de se abordar, bem como se tal assunto deve ser trabalhado por um policial ou se deveria ser compreendido a partir de uma equipe multidisciplinar, envolvendo saúde e psicologia, visto que tal concepção implica abordagem distintas, seguindo o viés de criminalização ou de humanização.

Tal reflexão surge a partir dos embates vivenciados na sala, que oscilaram entre curiosidade e medo do policial pelas crianças, cujas perguntas sobre a arma que ele carregava e a rotina de violência vivenciada pela polícia eram frequentes, quase sempre ignoradas pelo soldado, que explicava que não era o foco daquelas aulas. Durante esses momentos, as falas das crianças giravam em torno das experiências pessoais com familiares que estavam ou estiveram presos, sobre a presença da maconha no cotidiano delas e dos motivos pelos quais, às vezes, a polícia era agressiva.

Foi possível perceber, nesses encontros, que não havia uma preocupação em ouvir as crianças e entender o lugar de onde elas falavam, das experiências que possuíam e o que contribuía para a construção da leitura de mundo delas, além de poder viabilizar um diálogo para que elas se sentissem confortáveis para contar sobre o que vivenciavam para se sentirem acolhidas em suas dificuldades. No período em que vivenciamos a vida na escola e, especialmente, na sala do 5º ano, construímos uma relação próxima com os alunos, tendo a possibilidade de conhecer um pouco mais da vida deles e apreender como essas experiências são ignoradas dentro da escola, não apenas no sentido de reconhecer, mas também de acolhimento.

Em meio às (não) reflexões sobre os perigos das drogas, à falta de acolhimento e de escuta, ao distanciamento da escola/vida, às provas, elementos centrais na realidade da sala de aula/escola que eram usados pela professora regente como uma forma de obrigar as famílias a irem à escola, afirmando, algumas vezes, que “precisamos deixar eles zerarem as avaliações, porque só assim para as mães virem na escola” (Registro diário de campo, 31 de maio de 2022).

Entendemos que essa perspectiva sinaliza as formas como a escola busca a participação das famílias – a partir da cobrança e da culpabilização e, em momentos pontuais, envolve a responsabilização das famílias pelo desempenho dos filhos, e não como parte da dinâmica de se repensar a organização da escola, do trabalho pedagógico e da relação família/escola.

Na aula do dia 26 de abril, diante dos maus resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações, a professora durante a devolutiva afirmou: “vejam se a partir de agora vocês não vão estudar e se dedicar mais, porque não se esforçaram, não fizeram nem o mínimo da responsabilidade de estudar, e a consequência disto são as notas ruins, pois sei que fiz a minha parte, e assim, a culpa desse resultado ruim é de vocês por não terem se esforçado”. (Diários de Campo, 26 de abril de 2022).

Uma situação que ilustra bem essa concepção que norteia as práticas em sala de aula e que evidencia a ideia de um merecimento associado às avaliações, reforçadas pela lógica meritocrática, é a fala de que “eles vão ganhar a nota que merecem” (Diários de Campo, 31 de março), e não se referindo apenas no sentido de conhecimentos reproduzidos, mas também do comportamento que eles exprimem em sala de aula, e que indicam os quão comprometidos e esforçados são.

Abaixo, há o relato de uma situação muito emblemática que ocorreu em sala, no dia 16 de março, durante conversas sobre nota e esforço.

Professora: Eu estou sendo muito cobrada para que vocês aprendam e, caso isto não aconteça, é de mim que o sistema cobra.

Sala: silêncio absoluto!

Professora: Mas eu sei que faço a minha parte, se vocês não estão acompanhando e aprendendo, é porque não fazem a parte que cabe a vocês, não estudam em casa e não se esforçam para conseguir entender os conteúdos. Vocês acham isso justo?

Alguns alunos: Não!

Professora: Eu não me sinto valorizada por vocês, eu tento, mas não sei mais o que fazer para que vocês aprendam e entendam a importância de se esforçarem mais.

Sala: silêncio absoluto!

(Registro diário de campo, dia 16 de março de 2022)

É nesse contexto que o caderno de ocorrências se fazia presente, utilizado pela professora como forma de se proteger de possíveis acusações e pressões sobre o desempenho dos alunos, e também como instrumento que visava controlar e moldar o comportamento dos estudantes, na tentativa de obrigá-los a se adequar às exigências. Podemos ver essa lógica, em uma das conversas que ela teve com os alunos.

Professora: Eu não vou assumir essa responsabilidade sozinha, porque estou sendo muito pressionada para que vocês aprendam, e vai chegar no fim do ano, vão me perguntar o porquê vocês não aprenderam, e vou poder falar que, quando estava explicando, os alunos estavam brincando.

Alunos permanecem em silêncio

Professora: É para isso que tem esse livro de ocorrência, para eu poder me respaldar, porque a pressão esse ano está sendo ainda mais forte sobre o resultado de vocês, de aprenderem algo, custe o que custar.

(Registro diário de campo, dia 30 de março de 2022)

Percebemos, na escola em questão, que a subordinação é entendida em termos de inculcar nos alunos comportamentos submissos, de se moldarem e aceitarem as condições concretas existentes, que se materializam no não questionamento das regras pré-estabelecidas, entendendo essas e a própria organização hierárquica e autoritária como naturais e intrínsecas à escola.

A lógica de subordinação, imprimida na escola, acaba por colocar os mecanismos e os instrumentos escolares, alheios aos sujeitos que os praticam, despersonalizando as práticas e as vivências escolares, promovendo uma adequação dos indivíduos ao modelo de organização social vigente. (FREITAS, 2010)

Observamos que essa forma escolar dificulta as possibilidades de auto-organização dos estudantes ao submetê-los a um controle dos tempos, dos corpos e dos espaços, viabilizados pelo medo de possíveis punições, contribuindo para que esses não

reflitam criticamente sobre a realidade e nem busquem transformá-la, até mesmo por não vislumbrarem essa possibilidade.

Nesse sentido, entendemos ser importante a discussão do lugar (ou não) que os estudantes ocupam quando pensamos em discutir a escola e propor novas formas de organizá-la. Entendemos que a forma como esses percebem o cotidiano acadêmico e o ambiente no qual estão inseridos é fundamental para a democratização do espaço escolar e para a construção de uma educação com sentido social. “Para que os estudantes atuem na vida de forma transformadora, é necessário que o espaço da escola favoreça a prática transformadora, a começar por ela mesma.” (FREITAS, 2005, p.128)

Esse movimento implica a criação de espaços que possibilitem novas formas de pensarmos e organizamos a escola, alterando a dinâmica escolar e viabilizando a construção de um outro projeto educativo, comprometidos com a emancipação dos sujeitos, da classe trabalhadora e de seus filhos, na qual estarão envolvidos os alunos, os profissionais da escola e a comunidade na qual a escola está inserida.

Identificamos assim, que todo esse processo controle do trabalho, as dificuldades apresentadas pelos estudantes, o isolamento e a culpabilização, causaram na professora um sentimento de desilusão com a sala de aula, reafirmada por ela algumas vezes em conversas informais e ao longo das aulas, quando, no dia 1 de abril, contou que não tinha a intenção de assumir uma sala este ano por ver que apenas ela se preocupava com os alunos, que isso era muito desgastante e que ela não estava aguentando mais a pressão que colocavam em cima dos professores, como se eles tivessem que fazer tudo sozinhos, além do desinteresse dos estudantes e das famílias, que não se empenhavam, o que também tornava algo cansativo e desmotivador.

Entendemos a escola, perpassada pelos embates sociais que imprimem nela, suas dores e seus ideais, mas, apesar das tentativas de se isolar desses processos, esses embates encontram espaços para se fazerem presentes. No relato, podemos perceber duas questões: o isolamento no qual vem se configurando o trabalho do professor, no sentido da não colaboração com os demais docentes e a concepção negativa sobre a (não) importância atribuída à escola pelos alunos e por suas famílias.

Esse isolamento e individualização são importantes para a implementação de um trabalho prescritivo (HILL, 2003), em muito estabelecido pelos mecanismos instituídos pelas avaliações externas, que fazem com que os professores construam uma subjetividade individualista, além de perder, em muito, a sua força para lutar por transformações, visto que esta luta, se faz imbricada à coletividade.

A maioria das famílias, cujos filhos estão matriculados na instituição, possui um perfil socioeconômico classificado como de baixa renda (PPP, 2017), fato que perpassa pela dinâmica da escola, visto que a instituição possui inúmeras dificuldades materiais que vão desde falta de folhas para xerox até questões estruturais, como compartilhamento de cadeiras entre as salas, dependendo do fluxo de alunos presentes no dia. Aspectos desconsiderados pela qualidade do ensino, induzida e defendida pelas avaliações externas.

Nas observações, constatamos a falta de profissionais habilitados para trabalhar com os alunos alvo da educação especial, fazendo com esses estudantes ficassem excluídos do processo de ensino, ao mesmo tempo, a professora regente tentava encontrar caminhos para auxiliar, apresentando um medo específico durante as avaliações externas, visto que esses não conseguiam realizar as provas sozinhos, fato não considerado na análise dos resultados, cuja culpa recaía sobre ela.

Todo contexto era repassado para os alunos, em que, diversas vezes, durante as cobranças que a professora fazia sobre notas e esforço, ela se justificava, afirmando que, por ser muito pressionada, ela falava e brigava tanto com eles, porque sabia como funcionava o sistema, que ,no final das contas, queria apenas o resultado, não se preocupando com eles nem com ela.

A forma como as avaliações chegam à escola, sob a lógica de cobrança e de competição, coloca os sujeitos uns contra os outros para buscarem as melhores posições, o que mina as relações ali estabelecidas (FREITAS, 2016). A vinculação do processo educativo ao resultado em um teste, alterou a rotina da sala de aula observada ao instituir mecanismos concorrenciais, que afastam os professores um dos outros, fazendo com que esses fiquem, cada vez mais, isolados e com menos possibilidades de resistência.

Nos documentos analisados relativos ao SIMAVE, principalmente na Revista do Gestor e na da Rede, identificamos o foco que a política de avaliação externa mineira atribuía aos resultados, entendidos como qualidade da escola, que, diante da nova forma de divulgação, foi imprimido às salas de aula uma pressão muito grande sobre os docentes.

Nesse sentido, os documentos afirmam que a “análise da distribuição dos estudantes por padrão de desempenho permite identificar os avanços e as defasagens na aprendizagem dos estudantes” (MINAS GERAIS, 2021, p. 114), com isso abre-se espaço para a responsabilização e a culpabilização dos professores, controlando o trabalho desenvolvido por eles por meio dos resultados nas avaliações externas.

Assim, entendemos que “a meritocracia reúne os instrumentos para promoção de ranqueamento ou de ordenamento de alunos, escolas ou profissionais da educação com a finalidade de definir recompensas para professores ou para a equipe da escola (salariais) ou punições” (FREITAS, 2011, p. 17), mecanismos implementados em Minas Gerais pelo governo estadual, que exercem uma pressão massacrante sobre os professores que se veem, cada vez mais, aprisionados e cobrados em seu trabalho, mas, ao mesmo tempo, sem condições mínimas e sem autonomia.

Percebemos, na sala de aula observada, que todo esse processo é intensificado pela dinâmica imprimida pelas avaliações, o que pode ser verificado neste relato: dia 20 de abril, na semana de aplicação das primeiras avaliações diagnósticas elaboradas pelo Caed, a professora esclareceu aos alunos que essas eram provas que o governo estava fazendo e que, em todo bimestre, ia ter, porque o estado queria saber como eles estavam, se estavam aprendendo ou não. E novamente atrelou essas avaliações à questão da cobrança e do esforço.

A professora conduziu a aula, afirmando que cada atitude que se tem vai determinando a condução da vida, que um dia eles vão olhar para trás, e se verem adultos realizados, então perceberão que foram construindo suas vidas, o sucesso desde a infância, desde as provas, por isso eles precisam sempre dar o máximo.

Na semana de realização do PROEB, esse discurso meritocrático também se acentuou, reforçando e colocando nos alunos a responsabilidade pela possível nota que a escola receberia, e de que isso afeta e recai sobre a qualidade que a instituição possui. A professora

explicou que a nota deles nessas provas externas é diferente das bimestrais, que as notas que eles tirarem nas avaliações externas vale para a escola, e que uma nota ruim prejudicaria a escola toda e que isso não é justo, porque eles estão tendo todas as condições, estão tendo aula, os conteúdos, e que a escola está fazendo tudo que consegue para que eles aprendam, mas que eles precisam fazer a parte deles, se dedicar e esforçar. (Diários de campo, dia 18 e outubro de 2022)

Entendemos que a professora, de certa forma, possui uma intenção de motivar os alunos, mas acaba por colocar um enorme peso e fardo em cima dos estudantes, já que, pelas próprias condições de vida que ela possui, acaba reproduzindo um discurso que está naturalizado na sociedade, sem muitas vezes, refletir que essa prática massacra tanto os alunos quanto ela própria.

Relato após as notas nas provas bimestrais, em uma conversa em sala de aula.

Professora: Eu preciso continuar com a matéria, por isso vocês precisam se dedicar à leitura, e ler sempre em casa, porque o governo não está querendo saber das dificuldades de vocês ou das minhas.

Alunos permanecem em silêncio.

Professora: O governo só está preocupado que vocês façam a prova e acertem e, para isso, vocês precisam entender que precisam estudar em casa, que só ali na escola não é suficiente, que o resultado bom depende do esforço de vocês.

(Registro diário de campo, dia 12 de maio de 2022)

Percebe-se que a ideologia meritocrática atua como uma legitimação das desigualdades, como uma forma de naturalizar os processos sociais excludentes e transferir para os indivíduos a culpa pelo fracasso ou pelo sucesso, balizada por instrumentos avaliativos. Assim, na forma como as avaliações são praticadas, seja pelo estado ou pelos professores, a partir de uma lógica de subordinação que se assenta na meritocracia, se institui uma responsabilização dos alunos e dos professores pelos maus resultados, naturalizando as diversas condições materiais de vida por meio da ideia de esforço pessoal, firmando que “sem testes, não há responsabilização e meritocracia – teses fundamentais do mercado” (FREITAS, 2011, p.10)

Dito isso, trazemos a afirmação de Patto (2015, p.223) sobre a produção do fracasso escolar, em que a autora, a partir de uma pesquisa realizada em uma escola, traz a compreensão das professoras sobre a repetência ou o mau desempenho nas provas “compatível com a ideia de que se oferece a esses alunos a oportunidade de aprender, que eles aproveitarão ou não em função de suas características individuais e familiares”, recaindo, assim, sobre os alunos e suas famílias a culpa pelo fracasso, seja ele escolar, seja ele social.

Desse modo, a problemática instaurada pelo princípio meritocrático vai além de buscar uma meritocracia justa, visto que o próprio funcionamento desse sistema instaura comportamentos e imagens tanto para os vencedores quanto para os perdedores, e que tem efeitos corrosivos na coletividade e na busca por um bem comum. Esses processos vão construindo a autoimagem dos alunos e possibilitam uma conformação desses indivíduos para a exclusão fora também dos limites da escola, como também a sua responsabilização pelo fracasso.

As notas, ao representarem o valor dos estudantes, a partir do esforço que tiveram, afetam a forma como esses se relacionam e olham o outro. Na devolutiva das provas no dia 9 de maio, o aluno Mauro, que é colocado como um dos melhores da sala, perguntou para Edim e Célio, alunos que estão no projeto PIA, a nota que eles haviam tirado. Vendo

que as notas foram iguais a dele, ficou muito irritado, afirmando que não era justo, pois eles não sabiam nada, como poderiam ter tirado a mesma nota que ele? A reação dos dois outros alunos foi de silêncio, como se eles também não entendessem e não se sentissem merecedores da nota.

Essa situação evidencia o poder corrosivo que a lógica meritocrática tem nas relações sociais, despertando sentimentos individualistas e egoístas nos sujeitos, em que aqueles que saem “vencedores” desse processo competitivo tendem a olhar com desdém para os demais, e os que saem “perdendo”, sentem, junto com a baixa estima, um ressentimento dos “vencedores”.

A instauração de um clima competitivo entre os alunos é incentivado pelas formas que a professora encontra para tentar estimulá-los a realizarem as atividades, mas que termina por punir e perpetuar processos de exclusão de alguns estudantes, como pode ser observado no relato abaixo.

A professora perguntou quem havia feito a leitura e entregou pirulitos e bala apenas para quem havia feito a tarefa e, enquanto distribuía, parabenizou esses alunos, falando que eles estão demonstrando comprometimento com o aprendizado, e que é nítido a diferença entre os que fazem e os que não, porque os que se dedicam são os que estão evoluindo. Essa situação fez com que a Malva começasse a chorar, porque obviamente os alunos, que têm mais dificuldade e os pais não puderam auxiliar, não fizeram a leitura...Edim, Célio, Mauro, Malva, nenhum deles leu, e assim não ganharam os doces, mas, com o choro da Malva, a professora deu para ela também, falando que a tarefa dela é diferente, e que ela sabe que a aluna faz. (Registro diário de campo, 19 de outubro de 2022)

O conceito do mérito, do esforço individual está muito assimilado à nossa cultura e ao senso comum, justamente pela ideia de que esse representa o mais próximo da justiça que a sociedade pode alcançar, por possibilitar que as pessoas obtenham sucesso a partir delas mesmas e não de um privilégio, se fazendo como um valor natural, de que recebemos de acordo com o que fazemos na nossa vida.

Durante a aplicação de uma prova bimestral, a professora fez um ditado, que é muito presente e que representa uma verdade para muitos indivíduos, até mesmo pela transmissão geracional que essa atividade possui, mas, no contexto da sala de aula, com as condições de vida dos estudantes, o sentido se torna bem complexo.

A docente falou que “quem planta bons frutos, colhe bons frutos”, afirmando que, se eles plantarem coisas boas, estiverem estudando, tiverem bom comportamento, vão colher apenas coisas boas. Ela não falou especificamente da nota, mas realçando que eles

precisam entender que são eles quem constroem esse percurso escolar deles, a partir de um histórico de bom comportamento, de prestar atenção e de ouvir as coisas que ela fala.

Esses conceitos são internalizados pelos estudantes como algo inerente à escola e às instâncias sociais, fazendo com que esses sujeitos assumam para si a responsabilidade sobre as dificuldades e os resultados escolares, e não questionem o sistema que produz e reproduz mecanismos que visam garantir a perpetuação e a manutenção dessas desigualdades. Aqui, citamos novamente o exemplo o aluno Edim, que, nas conversas sobre suas dificuldades, não as atribui nem mesmo ao lugar ruim onde se senta, voltando sempre para si a culpa, a um problema inerente a ele próprio, falas que também ficaram nítidas nas conversas informais.

A ideologia meritocrática possibilita que o governo se exima da responsabilidade de assegurar as condições materiais de trabalho e de vida para os sujeitos, transferindo os processos sociais excludentes, intrínsecos ao capitalismo, para o âmbito individual, naturalizando e legitimando esses processos. Nesse sentido, concordamos com Freitas (2012, p. 346) quando ele afirma que as políticas de responsabilização, implementadas pelas avaliações,

[...] estão se constituindo com o discurso do “direito das crianças a aprender”. Elas passam a falsa ideia de que notas mais altas significam uma boa educação e que a miséria infantil é apenas uma desculpa para as escolas não ensinarem as crianças. Com esse discurso, o direito de aprender é habilmente usado para ocultar a própria miséria infantil e a falta de condições para a aprendizagem, e para fazer crer que as escolas e os professores são os únicos responsáveis pelo fracasso das crianças mais pobres.

A promoção de uma cultura meritocrática, que se faz como um dos pilares da política neoliberal, ao se materializar na escola, se pauta no incentivo a um individualismo competitivo, que mina as possibilidades de compartilhamento e de identificação entre os sujeitos, isolando-os e dificultando a união e a auto-organização como forma de resistência a essa lógica.

Entendemos que o caminho para repensarmos a forma de conceber e de vivenciar a escola, buscando uma qualidade educacional para além desses preceitos de exclusão e de seleção, regidos pelo princípio do mérito, passa pela busca de um bem comum que vá além da classificação e da disputa.

Nesse sentido, entendemos que a qualidade da escola não pode se instituir desconectada das condições de vida da comunidade escolar por entendermos que a escola é atravessada por todos os problemas e as alegrias do contexto social dos sujeitos que nela

estão, e que influenciam a sua dinâmica da mesma forma que ela os influencia. Nesse sentido, não podemos ignorar suas vozes, pois são elas que nos dizem o que é essa escola e como ela deve se organizar.

Por acreditarmos nesses preceitos, ressaltamos a importância da proposição de modelos alternativos de regulação da qualidade da escola pública, que se contraponha a esse modelo meritocrático de avaliação, pautado nos resultados como, por exemplo, a partir da construção de um processo de avaliação institucional participativa, via instrumentos de negociação e de diálogo, abertos e imbricados aos sujeitos que fazem e vivem a escola, em um movimento de compartilhamento e de cooperação.

Por isso, defendemos a avaliação como um processo coletivo, conectada às vivências da comunidade escolar, de modo que não reproduza mecanismos hierárquicos, reconhecendo e valorizando os diversos saberes dos sujeitos ali envolvidos, em um processo aberto às demandas e aos desejos da comunidade, adquirindo um sentido para os indivíduos. A busca pela qualidade dentro dessa perspectiva se faz em um movimento democrático e dialógico, imbricado às condições concretas da comunidade, resgatando o protagonismo dos sujeitos na produção e na construção da escola que almejam.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas falhas tentativas de entender
 O mundo em seu estado mais normal
 E na ilusão de um dia ter um abraço
 sem motivo especial
 Tá vendo aquela estrela solitária ali no céu
 É o espelho, um reflexo de alguém que se perdeu
 É a chama da esperança
 - Maria Gadú

Reflexo! Algo que se realiza de forma inconsciente, instintiva ou involuntária, sem consciência do fato. Reflexos do Simave em uma sala de 5º ano: qualidade educacional ou naturalização da exclusão? Por que a opção pela palavra reflexos? Reflexos, porque em sua grande maioria, produziram práticas e dinâmicas automáticas, concepções forjadas a partir de um amontoado de instrumentos e processos de controle e achatamento dos instantes educativos, e muitas vezes formaram subjetividades e relações pautadas na competição e em princípios meritocráticos, produzindo conformação e exclusões dos professores, alunos e escolas.

E como entender as repercussões desses reflexos frente ao que vivemos nos últimos anos? Vivenciamos nos últimos quatro anos muitas dores, inseguranças e conflitos, intensificados pela pandemia provocada pela Covid-19. O país mergulhou em uma polarização política, que teve desdobramentos profundos nas formas das pessoas se relacionarem e conduzirem suas vidas.

A possibilidade de debate sumiu do cenário político-social, em muito, devido a postura fascista do agora ex-presidente da República, Jair Bolsonaro, que inspirou diversas pessoas a trazerem à tona todo ódio e preconceito contra negros, mulheres, a comunidade LGBTQIA+... Foi difícil, doído, mas terminamos 2022 com a esperança de tempos melhores, após a derrota nas urnas deste projeto de sociedade.

Em Minas Gerais, sofremos um aprofundamento das reformas neoliberais, em consonância com o que aconteceu no cenário político nacional, e o atual plano de governo de Romeu Zema, que foi reeleito em 2022, sinaliza para uma continuidade desse processo. O aumento do controle sobre as escolas, a busca pela produtividade e eficiência, o foco nos resultados associados a ideologia meritocrática, e fortes processos de privatização, se tornaram presença efetiva nas políticas públicas educacionais do estado.

O neoliberalismo emergiu como um projeto “de reorganização do capitalismo internacional ou como um projeto político de restabelecimento do poder das elites econômicas” (HARVEY, 2014, p.27), fazendo com que, a difusão e implementação da neoliberal global, fosse, em grande medida, uma forma de possibilitar a restauração ou criação de poder das elites econômicas.

A reformulação das instituições públicas e das subjetividades exige uma empreitada ideológica que possibilite conformar essas instâncias a uma lógica de mercado e assim, implementar tais políticas, em um movimento que um viabiliza a concretude e existência do outro.

Com a intensificação das políticas neoliberais, a classe empresarial assentou sua atuação em atividades que antes eram de responsabilidade do Estado, implementando reformas educacionais, que em última instância, pautam-se no livre mercado e no poder de escolha individual dos sujeitos, visando reduzir os custos, aumentar os lucros e garantir a qualidade por meio da concorrência entre as escolas e os professores. A reforma empresarial da educação, promoveu uma mercantilização da mesma, que passou a ser gerida pelos princípios da concorrência, padronização, mensuração, exclusão, controle e seleção, e com um forte discurso meritocrático.

Políticas estas, que se fazem como significativos retrocessos para o ensino público, que contribuem para produzir e reproduzir a histórica exclusão de certos grupos sociais, que se veem vítimas de brutais processos de desumanização, ao mesmo tempo em que são responsabilizados pelo seu destino.

Assim, é necessária uma mobilização contra a essência antidemocrática neoliberal, assentada na parceria com o neoconservadorismo, e que possibilite buscar uma ressignificação das práticas dentro do contexto político-social atual, propondo direitos que não se restrinjam a concepção neoliberal de indivíduo e mercado, e que possibilitem uma sociedade justa, tanto econômica, como cultural e politicamente.

É nessa conjuntura sócio-política que a pesquisa foi construída, de temores do COVID-19, de vivências e profunda imersão em uma escola pública, com todas as dificuldades e possibilidades concretas de seus espaços e sujeitos, e das difíceis reflexões sobre as intencionalidades das políticas atuais, que atravessam a escola causando diversos sentimentos em seus profissionais e produzindo práticas de ensino, em muito, desiludidas com a educação.

Busquei a continuidade dos meus estudos e a compreensão teórica da realidade, em um momento de dor, de inquietações, de querer entender melhor o que acontecia ao

meu redor e que despertava em mim tanta angústia. Busquei na teoria, uma espécie de cura para as questões que me afligiam, para tentar (re)significar a escola e suas práticas, e buscar novas formas de ser professora, de não reproduzir o que vivi. As angústias não cessaram, mas ganharam novos significados, em um movimento de conseguir esperar um novo modelo de escola.

As indagações nas quais se assentaram a pesquisa estão vinculadas às vivências na pesquisa de campo na Escola Angicos, e relacionam-se com as formas de utilização dos resultados da avaliação externa e seus impactos na dinâmica escolar, buscando assim, compreender na realidade vivenciada por uma escola pública, o que o princípio da qualidade, induzido pelo Simave, produziu na organização do trabalho da escola.

A partir desta questão inicial, estabelecemos quatro objetivos específicos: analisar o discurso da qualidade dentro do contexto da reforma empresarial da educação; compreender o SIMAVE no contexto das políticas públicas de avaliação, que visa melhorar a qualidade da educação mineira; compreender como o princípio da qualidade induzido pelo SIMAVE, interfere na organização do trabalho da Escola Municipal Angicos; e apreender como o SIMAVE exerce uma influência na escola e na forma como esta vai se constituindo, a partir da realidade específica que possui.

Diante essa definição, estabelecemos os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentaram a pesquisa, pautado no materialismo histórico dialético, imbricado a uma concepção de realidade e a concretude do real, articulando dialeticamente, os processos sociais. Foi feita a opção por uma abordagem qualitativa, e para o desenvolvimento do trabalho, foi realizado uma pesquisa bibliográfica, análise documental, pesquisa de campo e entrevista com a professora regente da sala observada.

As aprendizagens desta vivência na escola e da pesquisa bibliográfica e documental, sinalizam que as políticas educacionais avaliativas assumiram cada vez mais uma centralidade na agenda educacional dos governos, principalmente em Minas Gerais, que com um discurso de busca pela qualidade da educação, promoveu-se uma verdadeira profusão de instrumentos e momentos avaliativos, que colocam os docentes e alunos como responsáveis pelos resultados, estimulando processos competitivos e massacrantes, embasados na ideologia meritocrática, e que viabilizam a exclusão e subordinação desses sujeitos.

A exacerbação de processos avaliativos, está tão imbricada ao cotidiano escolar, que apesar de todo o estresse e mudança na rotina do seu trabalho, muitas vezes, ao longo da observação, a professora não entendia que existem alterações significativas na escola

em decorrência das avaliações, o que sinaliza para uma naturalização desse movimento de controle, como sendo algo inerente ao trabalho do professor.

Em um contexto de desmonte dos serviços públicos empreendida pelo projeto neoliberal de sociedade, se faz necessária a defesa da escola pública, como forma essencial para obtermos uma educação verdadeiramente democrática, entendida como um direito social e que não pode ser submetida a lógica do mercado, que deve comprometer-se com um projeto educativo popular, com práticas pedagógicas que possibilitem o descortinamento da realidade e a emancipação dos sujeitos.

Entendemos que as políticas, mesmo as mais progressistas, tendem a uma perspectiva individual do direito à educação, o que anula os processos dialéticos de opressão-resistência forjados pelo pertencimento dos sujeitos a coletivos sociais, em que

O termo “de todo cidadão” nos remetia a todo indivíduo, a cada cidadão ou a uma visão da educação como direito individual. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/962 reafirma esse caráter de direito subjetivo. Supõe que cada indivíduo é igual perante o Estado, a cidadania, a justiça e os direitos. A igualdade jurídica de cada indivíduo perante os direitos e particularmente perante a educação vem inspirando o Plano Nacional de Educação - PNE, as diretrizes do Conselho Nacional de Educação - CNE, as políticas, as avaliações, a proclamação do Movimento Todos pela Educação, as concepções de currículo único, de qualidade única etc. (ARROYO, 2015a, p.21)

Neste sentido, esse olhar restrito da educação enquanto um direito individual, tende a dificultar o reconhecimento e a garantia coletiva da mesma, colada aos movimentos sociais de luta, que constroem suas identidades e suas formas de ser e viver, imbricados ao pertencimento a estes coletivos, e que como “coletivos sociais, raciais em seus movimentos, se afirmam coletivos de direitos resistindo a processos históricos de negação de seus direitos. Resistindo à história de sua segregação social e racial como coletivos.” (ARROYO, 2015a, p.24)

É por estas questões que pesquisas comprometidas com o ensino público, com seus sujeitos e com uma educação de qualidade socialmente referenciada se fazem importantes, e é na defesa destes princípios que esta pesquisa se fundamenta, buscando compreender como o princípio da qualidade, induzido pelo Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, impacta na organização de trabalho de uma escola pública, situada na periferia da cidade de Uberlândia.

Das novas reflexões que chegaram, em muito a partir da vivência na escola e da participação em outros espaços universitários de pesquisa¹⁹, está a necessidade da promoção de uma conexão entre a universidade e as instituições de educação básica, do estabelecimento de parcerias para repensar os projetos de formação que estes espaços realizam. Senti com a realização da pesquisa, que nós, que estamos na universidade, precisamos mudar as formas de nos relacionarmos com as escolas, e ao invés de falar sobre elas e suas práticas, buscar movimentos de diálogo, de falar e fazer pesquisa com as escolas, em um processo de trocas e de melhoria conjunta, criando comunidades de resistência e de aprendizado.

Essa comunidade vai muito além do nosso relacionamento cara a cara uns com os outros, como seres humanos. Na educação, principalmente, essa comunidade nos conecta com as [...] “coisas boas” do mundo, e com a “graça das coisas boas”. [...] Estamos em comunidade com todas essas coisas boas, e o bom ensino está relacionando a conhecer essa comunidade, sentir essa comunidade, perceber essa comunidade, e então conduzir seus estudantes a entrar nela. (HOOKS, 2021, p.30 *apud* PALMER, s.d)

Reafirmamos assim, a importância de nós, educadores, entendermos “as relações sociais, econômicas, políticas que desumanizam. Não é esse o lugar onde sempre esteve a educação?” (ARROYO, 2015b, p.38). Os processos excludentes e massacrantes, aos quais vários de nossos alunos vivenciam cotidianamente, não são produtos naturais e inerentes a sociedade, mas sim, construções políticas e ideológicas, historicamente datadas, e baseadas em padrões de dominação e subordinação racistas, classistas e sexistas.

Neste sentido, a escola e a nós, cabe o papel de tornar visível os instrumentos e as condições sociais que produzem e possibilitam a segregação desses sujeitos, lutando ao lado desses coletivos e movimentos sociais, de

[...] gente que desde crianças resiste e se empenha e sonha em sair desse círculo fechado, mas aos que a realidade nunca deixa de lembrar qual é seu lugar – esse círculo. Contudo, tentam fazer escolhas, lutam para sobre- viver com honestidade, acumulam pequenas satisfações e amargos desencantos (ARROYO, 2015b, p.33)

¹⁹ Em especial o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos - LOED/UNICAMP, que é um grupo de pesquisa pertencente a Faculdade de Educação da Universidade estadual de Campinas - UNICAMP, que estuda os processos avaliativos: da aprendizagem, institucional e de sistemas, com o intuito de explicar as relações entre o campo da avaliação e as demais categorias do processo educativo. (Fonte: loedcampinas.wordpress.com/sobre)

Quem pode, de fato, conhecer a realidade da instituição, é quem está na escola, vivenciando o cotidiano, com todas as suas alegrias e dificuldades. O aprendizado do ensinar e aprender é constantemente contextualizado e perpassado pelas experiências individuais e geracionais que cada sujeito traz para dentro da escola, nas expectativas e anseios que colocam no processo educativo, se reinventando através do compartilhamento dos saberes.

Hooks (2017, p.17) afirma que

Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. [...] qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida.

A partilha das experiências, entre os professores, e entre esses e os alunos, possibilita a criação de um senso em comum, de abertura ao outro, de comunidade, fortalecendo as relações estabelecidas nesses espaços educativos e possibilitando que todos se fortaleçam individual e coletivamente. Assim,

[...] esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. Os professores esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais, mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas, exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva. (HOOKS, 2017, p.35)

Precisamos criar espaços para que os profissionais da educação possam se expressar e pensar em suas práticas e nas formas de organizar a escola, buscando romper com a atual lógica de submissão/exclusão que dita a organização escolar, e da qual são tão vítimas quanto os alunos, e “é assim, conscientes de que se abrem feridas, que as instituições se redefinem”. (ARROYO, 2015b, p.31)

A percepção de que as avaliações externas não refletem e não contribuem para a melhoria da escola ou do ensino, esteve presente na fala das professoras durante a entrevista, mas apesar desta compreensão, a rotina insana instituídas na escola pelas políticas públicas, e em especial, as avaliativas, não possibilita a criação de tempos e espaços para que os profissionais se mobilizem e se unam em coletivos de resistência, que visem buscar alternativas as formas de regulação e controle da escola.

A promoção de espaços de reflexão sobre a escola e o trabalho educativo, possibilita um pensar sobre as ações que tomamos, bem como dos motivos que nos levam a realizar nosso trabalho da forma como o fazemos, e que vão gerando uma consciência sobre esse nosso fazer, que se materializa na própria prática docente e na consciência das

concepções que nos movem, e que cria assim um ciclo contínuo de reflexão-ação, abrindo espaços para o fazer coletivo e para ações de resistência às formas de dominação e opressão dentro da escola.

A escola é perpassada pelos anseios e concepções dos sujeitos que a constituem. Somos seres sociais, que se formam coletivamente, e assim, a tomada de consciência sobre as desigualdades sociais, através do diálogo democrático, pode possibilitar a criação de hábitos de servir ao bem comum, da criação de uma consciência coletiva, que visa o interesse público, e que busque promover uma conscientização da responsabilidade política e social que cada sujeito possui.

Neste sentido, Freitas (1999, p.97) afirma que “se queremos formar lutadores por uma nova sociedade, haverá que formá-los a partir da realidade das lutas sociais que se encontram na prática social. Teremos que abrir a escola para a “vida” e impedir o isolamento da escola em relação a esta.” E esta conexão com a vida e seus embates, pode começar pelos professores, de estes tornarem o tempo dentro da escola, um tempo de possibilidades e de esperar, a partir da realidade concreta que possuem, na busca por uma formação humana que transcenda o ensino de conteúdos, promovendo uma prática humanizadora, de sentido e valorização das relações ali construídas, de afeto e parceria.

Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre teoria e prática. Com efeito, o que essa experiência mais evidencia é o elo entre as duas – um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra. A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim. (HOOKS, 2017, p.86)

Defendemos que por estas questões, a formação de professores se faz como um espaço fundamental e fecundo para a construção de novas formas de pensarmos a escola e a sua função. Para que respeitemos e honremos as realidades de classe, raça, gênero... dos nossos alunos, precisamos reconhecer que nossa prática precisa mudar, que há diferentes formas de abordarmos os saberes, na mesma medida em que há vários tipos de conhecimento, que precisam ser valorizados.

Hooks (2017, p.51) nos traz que

A maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. Isso vale tanto para os professores não brancos quanto para os brancos. A maioria de nós aprendemos a imitar esse modelo. Como consequência, muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação

multicultural, pois têm medo de perder o controle da turma caso não haja um único modo de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas.

Os cursos de formação devem ser capazes de refletir essas múltiplas perspectivas, de serem locais onde os profissionais educadores podem expressar seus medos, dúvidas e incertezas, ao mesmo tempo em que são criadas novas possibilidades e estratégias para pensarem os currículos e suas práticas educativas, de compreenderem de quais espaços, vivências, dores e alegrias chegam os seus alunos, e as consequências que tais experiências geram nos mesmos e nas suas formas de lidarem e encarem a escola.

A forma esmagadora com que as políticas avaliativas chegam na escola, se materializa nas dificuldades que os professores possuem de se posicionarem dentro de um sistema tradicional, que se faz de forma naturalizada, como sendo a única alternativa possível. Concordamos com Freitas (2007, p.97), quando o autor afirma que

É importante saber se a aprendizagem em uma escola de periferia é baixa ou alta. Mas fazer do resultado o ponto e partida para um processo de responsabilização da escola via prefeituras leva-nos a explicar a diferença baseados na ótica meritocrática liberal.

Percebemos nas vivências na escola, que os princípios de subordinação e exclusão, que se fazem presentes na forma escola em relação aos alunos, também é vivenciada pelos seus profissionais, através dos mecanismos de controle, opressão e encaixotamento implementados pelas políticas públicas educacionais, que tiram o prazer do trabalho dos professores, e que reproduzem esse sentimento e instrumentos, no processo de ensino-aprendizagem e no relacionamento com os estudantes.

Concordamos assim, com Arroyo (2015b, p.23), quando o autor afirma que

Constante e persistente segregação social e racial que acompanha a tímida afirmação de nosso sistema educacional, sobretudo segregação da escola pública e dos seus profissionais tão segregados quanto o direito à educação dos coletivos sociais, raciais, trabalhadores empobrecidos, mantidos à margem da cidadania, da humanidade e da justiça.

Apesar dos dados da pesquisa de campo evidenciarem uma realidade triste e endurecida, entendemos que precisamos encontrar nesta realidade, na concretude da escola pública, as forças de resistência e luta por uma educação humanizadora. Mas também, que vá para além do discurso, buscando a criação de redes colaborativas entre as escolas e a Universidade, e que tenham na coletividade a sua possibilidade de

esperançar por outras formas de pensar e fazer a escola. Assim, a compreensão das políticas públicas educacionais e seus reflexos na organização do trabalho pedagógico da escola, representam uma possibilidade de desvelar o projeto neoliberal que engendram processos de exclusão e acentuam as desigualdades sociais e escolares.

Ressaltamos a importância da avaliação para a construção e melhoria da escola, mas questionamos a forma como isto é orquestrado pelas políticas públicas educacionais, considerando os mecanismos excludentes que estas instituem, e o sufocamento que vivenciamos do trabalho da professora e das possibilidades formativas da educação.

Assim, defendemos que a avaliação deve ser balizada pelos

[...] atores conhecedores do contexto local e comprometidos com o entorno social da escola, dispostos a interferir coletivamente no projeto pedagógico, parecem ser essenciais nesta empreitada historicamente importante que caracteriza a luta pela qualidade da escola pública mediada pelos dados gerados pela avaliação. (SORDI, 2012, p.163)

Para que haja uma prática docente crítica, e dotada de uma intencionalidade transformadora, é necessário que os professores sejam empoderados e empoderem-se, ficando conscientes da importância do seu papel, para que assim, possam resistir as práticas desumanizantes atreladas a lógica de submissão da escola capitalista.

A escola pública deve ser um espaço que possibilite enxergar a realidade, dotada de sentido, buscando desvelar os processos sociais que possibilitam a exclusão de seus alunos e profissionais,

[...] tornar visível o que o olhar normalizador oculta. Deve ajudar a interrogar, a questionar, a compreender os fatores que historicamente contribuíram na produção da barbárie que supor negar os mais elementares direitos humanos e sociais as grandes maiores. (GENTILI, 2005, p.42)

Entendemos a escola pública como o espaço privilegiado para uma educação verdadeiramente democrática, por ser construída a partir de princípios do bem comum e de todos, e cuja luta e defesa é para que não seja submetida a uma lógica mercadológica intencionada pelos reformadores empresariais. Hooks (2021, p.89 *apud* PARKER) ao refletir sobre a educação, afirma que esta

[...] em sua melhor forma – essa profunda transação humana chamada ensino e aprendizagem – não está relacionada apenas a adquirir informação ou conseguir um emprego. Educação ter a ver com cura e plenitude, esta relacionada com empoderamento, libertação, transcendência; renova a vitalidade. Diz respeito a encontrar e reivindicar nossa existência e nosso lugar no mundo.

O ensino e a aprendizagem assim, são vivenciados como movimentos completos, que conecta os sujeitos ao mundo, que os situa na realidade ao mesmo tempo que os permite esperar e lutar por novos lugares e possibilidades de existir, partilhando os conhecimentos e experiências antigas e as novas, construídas neste processo.

Neste aspecto, Freitas (2010) traz que a forma de conceber a escola, partindo dos sujeitos que a vivenciam, implica na necessidade da auto-organização, como forma de resistência a esta lógica individualista, competitiva e que imprime na escola uma pressão e responsabilização dos sujeitos. É através deste movimento coletivo, que os indivíduos conseguem resgatar o senso de pertencimento e lutar por seus direitos, e assim, constroem novas possibilidades de relações, tempos e espaços.

A lógica neoliberal, não visa apenas a hegemonia nos campos econômico e político da sociedade, mas também penetrar no cotidiano das pessoas, fazendo-as introjetar essa visão de mundo e compreendê-la como a única possível, engendrando relações interpessoais guiadas e construídas com base em princípios competitivos e meritocrático, moldando as subjetividades dos indivíduos.

O que vivenciamos na escola pública, foram profissionais dedicados ao seu trabalho, mas que apesar das boas intenções proclamadas, acabam por reproduzir uma dinâmica excludente dentro da sala de aula, por estarem exauridos e imersos em um contexto de políticas públicas, que muitas vezes aprisionam e controlam cada momento do seu fazer, não abrindo espaço para que encontrem um sentido enraizado na realidade social para a construção da sua prática e das relações estabelecidas com os estudantes e com os outros docentes.

Com a pesquisa, identificamos que os desdobramentos das políticas educacionais neoliberais na escola, ocasionou uma exaustão e desilusão na professora, que devido a sobrecarga de trabalho, e de um excessivo controle sobre sua prática, fruto da avalanche de instrumentos avaliativos que chegam a escola, se vê perdida e amarrada a um contexto escolar desprovido de sentido e prazer, reproduzindo ações e concepções, em muito de forma inconsciente, que tornam a sala de aula um espaço sem sentido em que o tempo parece ser morto, com processos excludentes e massacrantes, tanto para os alunos como para a própria docente.

Entendemos assim, a necessidade de termos clareza dos objetivos e concepções que nos movem e embasam nossa prática, bem como da busca pela construção de parcerias e coletivos de docentes e alunos dentro da escola, pois são esses movimentos

que auxiliarão e dar forças para que sejam criadas alternativas de resistência as imposições e regulamentações estabelecidas hierárquica e externamente as escolas.

Neste sentido, Gentili (2005, p.42) afirma que

Ao nomear a barbárie, a escola realiza sua pequena, ainda que fundamental, contribuição política a luta contra a exploração, contra as condições históricas que fazem, das nossas sociedades marcadas pela desigualdade, pela miséria de muitos e pelos privilégios de poucos. Contribuir com a luta contra estas condições e promove a criação de outras. Uma possibilidade que permite desencantarmos do desencanto.

Diante do cenário atual de reforma, em que vivenciamos um ataque e desmonte da educação pública, precisamos buscar outras possibilidades de vivenciar a educação. Neste sentido, cabe nos perguntarmos: a nossa prática possibilita tornar visíveis os processos sociais brutais aos quais determinados indivíduos são submetidos? Ou contribuímos com a normalização e naturalização desta realidade?

Assim, defendemos uma escola que promova um conhecimento vivo, possibilitando uma formação humana na qual os sujeitos formam e são formados em sua relação com o outro, pautada na compreensão do homem enquanto sujeito histórico e da luta social pela transformação das condições exploratórias e injustas inerentes a sociedade capitalista, e que desdobra-se para um enfrentamento mais amplo, de reivindicação por direitos sociais, e no qual a educação assumi um caráter fundamental de formação e possibilidade de resistência.

As experiências e saberes da comunidade escolar devem estar imbricados ao projeto de escola que se busca construir, promovendo um trabalho educativo entrelaçado a conscientização a respeito do contexto social no qual os sujeitos estão inseridos, buscando possibilitar uma reflexão a respeito da realidade social e dos problemas que dela emanam, em um movimento de ação coletiva, aberto as indagações, curiosidades e inquietações dos atores escolares.

A formação neste contexto é um fazer-se humano, que constrói e é construído em um movimento de luta e resistência, possibilitando que os sujeitos assumam a sua identidade cultural e valorizem-na, bem como as experiências vivenciadas na comunidade, construindo a sua presença no mundo na relação com outros sujeitos, que lhe confere um sentido de pertencimento, na experiência da organização coletiva, e os inserem numa perspectiva comum de vida.

Esta compreensão de formação passa, necessariamente, por pensarmos outras formas de organizar a escola, de conceber nossa prática e as relações ali construídas,

superando o viés verticalizado e meritocrático que emana das políticas públicas neoliberais, e se conectando com os saberes e vivências das classes populares, recuperando o protagonismo da comunidade escolar e construindo um projeto político pedagógico ancorado no compromisso com estes sujeitos, que lutam e vivem a escola.

Tornar a sala de aula e a escola, espaços onde todos se sintam confortáveis e instigados a contribuir e a ser parte, tornando estes locais seguros e afetivos, em que os sujeitos sintam e prezem o prazer de fazerem parte de uma coletividade, que traz e respeita as singularidades. Hooks (2017, p.57), ao partilhar da sua experiência enquanto professora, afirma que entra

[...] na sala partindo do princípio de que temos de construir uma “comunidade” para criar um clima de abertura e rigor intelectual. Em vez de enfocar a questão da segurança, penso que o sentimento de comunidade cria a sensação de um compromisso partilhado e de bem comum que nos une. Idealmente, o que todos nos partilhamos é o desejo de aprender – e receber ativamente um conhecimento que intensifique nosso desenvolvimento intelectual e nossa capacidade de viver mais plenamente no mundo.

Neste sentido, entendemos que a educação é uma constante, que se dá em todos os espaços sociais, culturais e políticos da vida, e na qual a escola se faz como uma dessas instâncias formativas, que deve ser construída a partir das experiências de lutas e embates sociais, vinculado as comunidades e aos movimentos sociais, que vão além da sala de aula. Arroyo e Fernandes (1999, p. 22) apontam que

A escola é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vida cotidiano. E a escola, o que tem, a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científicos-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade.

Esta compreensão da escola enquanto um dos espaços de formação e não como o único, não pode ser simplificada na tentativa de diminuir a reponsabilidade e o papel da mesma na formação dos sujeitos, principalmente dos filhos da classe trabalhadora, que muitas vezes, têm na escola, a sua principal fonte de acesso ao conhecimento histórico produzido pela humanidade.

Defendemos que o que precisa ser repensado, é forma como a escola organiza seu cotidiano, os saberes e as relações construídas em seus espaços, buscando uma formação emancipadora, que rompa com os princípios excludentes e de subordinação, na qual se

assenta o modelo capitalista. Assim, o ensinar parte do princípio de possibilitar que os sujeitos tenham os instrumentos para que resistam aos processos de desenraizamento que a sociedade promove, inserindo-os nessa problemática, em um diálogo constante com o coletivo.

Os efeitos que as políticas educacionais de avaliação, como o Simave, promovem nas escolas, a partir das visões e sentimentos dos diferentes sujeitos que vivenciam os instrumentos e processos da reforma empresarial em sua materialidade escolar, podem ser estudados em pesquisas posteriores, com o intuito de elucidar as consequências práticas dessas políticas, ampliando os debates e fortalecendo a luta e os coletivos sociais de defesa da escola pública e de qualidade socialmente referenciada.

O que vivenciamos na escola observada, nos fez refletir sobre os cruéis desdobramentos das políticas de avaliação externa no chão escolar, em que sob o discurso da busca pela qualidade educacional, sentimos a materialidade da exclusão. Como podemos falar que estamos buscando melhorar a educação, quando o custo é a exclusão e o massacre de crianças e professores? Qualidade para alguns é sinônimo de política educacional de qualidade? Seleção e competição, não acarretam melhorias, apenas excluem aqueles que, pelas próprias agruras sociais, não se enquadram nos parâmetros e padrões daqueles que ditam os princípios desta qualidade. Precisamos de outras formas de pensar e fazer a escola, de avaliar, buscando construir espaços seguros e que sejam os reflexos dos sujeitos que ali estão. Mas como? Questão que se coloca para novos estudos!

6. REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Rev. Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 75, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200003>
- AFONSO, A.J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma (re)articulação crítica. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 69, 1999, DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000400007>
- AFONSO, A.J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Contrapontos*, v.7, n.1, p.11-22, 2007
- ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, 2013. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae245420131900>
- ALMEIDA; M.L.P.; TELLO, C. Consolidando o campo da investigação em política educacional. In: TELLO, C; ALMEIDA; M.L.P (orgs). *Estudos Epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Campinas -SP: Mercado das Letras, 2013
- ALVES-MAZZOTTI, A.J. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. *Cad. Pesq.* São Paulo, n.81, p.25-41, maio, 1992
- ALVES, L.A.; FILHO, V.R.; SILVA, A.R.P. Produção do espaço urbano: considerações sobre o setor leste da cidade de Uberlândia-MG. *Revista Eletrônica do Curso de Geografia - UFG/REJ.* Jataí-GO, n 35, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5216/revgeoamb.v0i35.55771>
- AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. *Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 653-673, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol32n32016.70262>
- ANASTASIA, A. A. J. Minas de todos os mineiros: as redes sociais de desenvolvimento integrado. Plano de governo 2011-2014. Belo Horizonte, 2010.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (org.). *Pós Neoliberalismo: as Políticas Sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

- ANTUNES, M.F.S A política de formação de professores/as em serviço: análise do Projeto Escolas Referência de Minas Gerais. 2015. 356 f. Dissertação (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2015.
- APPLE, M. W. Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Tradução: Gilka Leite Garcia, Luciana Ache. Rio de Janeiro, 2005.
- ARAÚJO, A.B; SILVA, M.P. da. O lugar do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) na busca pela qualidade da educação no Brasil. Roteiro, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 205-224, 2011
- ARAÚJO, J.F.F.E. de. A Reforma da Gestão Pública: do mito a realidade. Seminário internacional luso-galaico, Braga, 2004
- ARROYO, M. G. O humano é viável? É educável? Revista pedagógica | v.17, n.35, 2015a. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v17i35.3052>
- ARROYO, M. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? Educação em Revista. Belo Horizonte, v.31, n.03, p. 15- 47, 2015a. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698150390>
- ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 2, 1999
- AUGUSTO, M. H. O. G. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 38, n. 03, p. 695-709, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000300011>
- AUGUSTO, M.H. Os últimos dez anos de governo em minas gerais: a política de resultados e o trabalho docente. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 125, p. 1269-1285, 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15/06/2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400013>
- AUGUSTO, M.H. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 695-709, 2012.
- AZEVEDO, J.C. Educação pública: o desafio da qualidade. Estudos Avançados 21 (60), 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000200002>
- BALL, S.J. Mercados Educacionais, escolha e classe social: O mercado como uma estratégia de classe. In.: GENTILI, P. (org.) Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. 19 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2020. p. 185-214

BANCO MUNDIAL. Avaliação qualitativa II: mecanismo de gestão da centralização à autonomia da escola equipamentos de informática e bibliotecas escolares. Belo Horizonte, 1998, 68 p.

BANCO MUNDIAL. Relatório de Avaliação do Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais, Divisão de Operações de Recursos Humanos para América Latina e Caribe. Relatório no 12477-BR, 1994. [Documento oficial].

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

BARBOSA, L.O.S.; FILHO, R.S.L.; JUNIOR, F.A.O; SOUSA, F.M.P. Ideologia partidária e crise fiscal dos Estados: o caso de Minas Gerais. Revista Nova Economia, v.29, n.2, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-6351/4808>

BARROSO, A. O neoliberalismo contra o estado-providência. Revista Estudos do Século XX, Coimbra, n. 13, p. 84-97, 2013.

BATISTA, P. N. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. 2. ed. Santa Maria: Pedex, 1994.

BATISTA, P. N. Paulo Nogueira Batista: pensando o Brasil: ensaios e palestras. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009.

BAUER. A. Uso de indicadores educacionais para a avaliação e monitoramento da qualidade da escola: possibilidades e desafios. In: SORDI, M. R. L.; VARANI, A.; MENDES, G. S. C. V. (Org.). Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 69-82.

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

BERTAGNA, R.H. Dimensões da formação humana e qualidade social: referência para os processos avaliativos participativos. In: SORDI, M. R. L.; VARANI, A.; MENDES, G. S. C. V. (Org.). Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 31-46.

BETINI, G.A.; ALMEIDA, L.C.; MALAVASI, M.M.S. Escola e Comunidade: primeiras aproximações. In: FREITAS, L.C.; MALAVASI, M.M.S.; SORDI, M.R.L. MENDES, G.S.C.V.; ALMEIDA, L.C. (orgs). Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2012.

- BOLSONARO, J.M. O caminho da prosperidade. Plano de governo 2019-2022, Brasil, 2018.
- BONAMINO, A. C. Tempos de avaliação educacional: O SAEB, seus agentes, referencias e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e Política Educacional: o processo de institucionalização do Saeb. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 108, p. 101-132, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000300005>
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. M. Z. L. Três Gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil: as interfaces com o Currículo da / na Escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, jun. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022012005000006>
- BONDIOLI, A. O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004
- BOURDIEU, P. Meditações pascalianas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, tradução: Sergio Miceli, 2001
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdade frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A; CATANI, A. M. Escritos de educação. 16ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2015
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J. C. A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino (3ª Edição). Livraria Francisco Alves, 1975
- BRASIEL, M. E. DA C. P. O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da educação pública (SIMAVE): novas perspectivas de avaliação em Minas Gerais?. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira)
- BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2007
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil]. Brasília, DF. 23 dez. 1996

BRASIL. Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 02 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP: Cartilha SAEB. Brasília, DF, 2021

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP: Matriz da Anresc/Prova Brasil. Brasília, DF, 2011

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Instruções para aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), 2015.

BRASIL. Presidência da República. Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 15/07/2021

BRESSER PEREIRA, L.C. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. Revista do Serviço Público, Ano 50, n. 4, 1999.

CALDART, R. S. Pedagogia do movimento sem-terra: escola e mais que escola. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000

CAPPELLETTI, I.F. Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial, n. 1, 2015, p. 93-107. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41464>

CARVALHO, S.W.; PENNA, J.M. de P. M.; FREITAS, E.J.L; PEREIRA, M.J; VIEIRA, O. S. O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: a percepção dos profissionais das escolas públicas estaduais de Belo Horizonte. Ano 14, n. 18, 2011. p. 97-121. DOI: <https://doi.org/10.24934/eef.v14i18.233>

CHIRINÉA, A. M.; BARREIRO, I. M. F. Qualidade da educação: eficiência, eficácia e produtividade escolar. Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, n. 7, jan. 2017

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000200005>

COQUETI, W.N. Um panorama histórico das desigualdades regionais a partir da macrorregião nordeste. 2015. 90 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em

Ciências Econômicas) - Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, São Paulo, 2015.

CORACCINI, R.P. Ascensão de João Doria e Romeu Zema em São Paulo e Minas Gerais e a crise do PSDB como intermediário das classes dominantes. 2021. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

DARDOT, P.; LAVAL, C. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DINIZ, A.M.A.; BATELLA, W.B. O Estado de Minas Gerais e suas regiões: um resgate histórico das principais propostas de regionalização. *Sociedade & Natureza*, Uberlândia, p. 59-77, 2005. DOI: <https://doi.org/10.14393/SN-v17-2005-9208>

DOURADO, L. F. Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar. Brasília: MEC, 2005. 40 f.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. *Série Documental: textos para discussão*, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007

DOURADO, L.F. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. *Educ. Soc.*, Campinas, v.40, e0224639, 2019.

DRABACH, N. P. Gestão gerencial: a ressignificação dos princípios da gestão democrática. *DOSSIÊ Educ. Soc.* 40, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019224639>

DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n.119, p.29-45, 2003

DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300002>

DUTRA, M. de F. C.; FREITAS, R. M. de. Os impactos da emenda constitucional 95 na educação pública. *Revista Semana Pedagógica*. ISSN 2595-1572 (online), 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistasemanapedagogica/article/view/243286>.

Acesso em: 10/08/2021

ENGUITA, M. F. *A Face Oculta da Escola*. Porto Alegre: Clube dos Eds. 2008. (cap. 4 e 5).

ENGUIITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. Neoliberalismo, qualidade total e Educação: visões críticas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2015

ESCOLA MUNICIPAL ANGICOS. Projeto Político Pedagógico, 2017

ESTEBAN, M.T. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 463-486, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200012>

ESTEBAN, M.T. Avaliação: fase escolar da exclusão social?. Revista Proposta, 1999.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, B. J. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais potencialidades e limites. Revista Contrapontos. vol. 19. n. 1. Itajaí, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n1.p170-184>

FERRARI, M. M. Controle social do gasto público: estudo de caso do orçamento participativo (OP) de Uberlândia (mg) – 2001-2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2009

FERREIRA, J.S.; ANTUNES, M.F.S.; MENDES, O.M. O Plano Nacional de Educação: desafios a partir da construção do Plano Municipal de Educação de Uberlândia. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 36, p. 29-47, 201

FILGUEIRAS, K. F. PROALFA (MG): Avaliação da alfabetização, em larga escala, no Brasil. Revista Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, Brasil, São Paulo, volume 1, no. 13, pp. 38 – 64, Set. 2012. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net>. Acesso em: 20/06/2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-7686.v7i13p38-64>

FLACH, S. F. Avanços e limites na implementação da qualidade social da educação na política educacional de Ponta Grossa: gestão 2001 – 2004. Acervo Digital da UFPR. Biblioteca digital: Teses e Dissertações, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/3723>. Acesso em: 06/02/2022

FLORESTA, M.G.S. A educação em minas gerais nos anos 90 – as mudanças na gestão educacional e a formação do Estado: relações entre poder e conhecimento. X Seminário sobre a Economia Mineira, s.d.

FONSECA, A.M. Reformas educacionais nos anos noventa no Estado de minas gerais: o projeto Proqualidade. 2006. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2006.

- FONSECA, M. FERREIRA, E. B. SCAFF, E. A. da S. Planejamento e gestão educacional no Brasil: hegemonia governamental e construção da autonomia local. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, e69766, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.69766>
- FONTES, V. Sociedade civil empresarial e a educação pública – qual democracia? XXII Encontro Estadual APASE (Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial do Estado de São Paulo), 2018
- FRANCO, K.O.; CALDERÓN, A.I. O SIMAVE à luz das três gerações de avaliação da educação básica. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 132-159, 2017. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae.v0ix.3826>
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia crítica: a radicalidade da dialética dominação-resistência. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*. Santos, V.13, N. 31, Especial, p. 726-742, 2021.
- FREIRE, P. Papel da Educação na Humanização. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1128/2/FPFOPF010018.pdf>. Acesso em: 20/06/2022
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREITAS, D. N. T. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. Anais... Caxambu, MG: ANPED, 2005.
- FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>
- FREITAS, L. C. de. Três Teses sobre as Reformas Empresariais da Educação: perdendo a ingenuidade. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502>
- FREITAS, L.C. de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 133-170, 2004. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 23/08/2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000100008>
- FREITAS, L.C. de. A internalização da exclusão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002.
- FREITAS, L.C. de. A reforma empresarial da educação: nova direita, VELHAS IDEIAS. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

- FREITAS, L.C. de. Avaliação: para além da “forma escola”. *EDUCAÇÃO: Teoria e Prática*, v.20, n.35, p.89-99, jul./dez. 2010
- FREITAS, L.C. de. Ciclos, Seriação e Avaliação – confronto de lógicas. Moderna, Sp, 2003
- FREITAS, L.C. de. Eliminação Adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. *Pró-Posições*, v. 16, n. 3 (48), 2005.
- FREITAS, L.C. de. Eliminação Adiada: O Ocaso das Classes Populares no interior da escola e a ocultação da (Má) Qualidade do Ensino. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, out/2007, p.965-987. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016>
- FREITAS, L.C. de. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300010>
- FREITAS, L.C. de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?. In: *SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3.*, 2011. Campinas Anais [...] Campinas, 2011. p. 35.
- FREITAS, L.C. MT: CAED e Falconi juntos. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/12/01/mt-caed-e-falconi-juntos>. Acesso em: 05/07/2022
- FREITAS, L.C.de. Prefácio. In: SORDI, M.R.L.; SOUZA, E.S. (org.) *A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem*. Campinas, SP: Millennium Editora, 2009.
- FRIGOTTO, G. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez. 2010. (parte 1)
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GARCIA, T. O. G. A Organização do Trabalho na Escola e a Participação dos Educandos. *Educação: Teoria e prática* – v.14, no. 26, jan.-jun. 2006, p. 67-93
- GATTI, B. A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Revista de Ciência da Educação*, São Paulo, n. 9, p. 7-18, maio/ago. 2009. Fundação Carlos Chagas, Brasil
- GENTILI, P. Adeus à escola pública – A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In.: GENTILI, P. (org.) *Pedagogia da exclusão:*

crítica ao neoliberalismo em educação. 19 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2020. p. 215-238.

GENTILI, P.A.A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: Neoliberalismo, qualidade total e educação. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 111-177

GENTILI, P. Um sapato perdido (ou quando os olhares “sabem” olhar). In: GENTILI, P.; ALENCAR, C. Educar na esperança em tempos de desencanto. 5ª edição, Petrópolis, Vozes, 2005.

GODOY, J.M. de. Gestão pela aprendizagem, SEEMG/FDG, 2020. Disponível em: <https://www.blogdogodoy.com/2020/06/01/gessao-pela-aprendizagem-seemg-fdg/>. Acesso em: 12/03/2022.

GUIA NETO, W. S. dos M. Educação e Desenvolvimento - conscientização, vontade política, participação. [Congresso Brasileiro de Financiamento do Desenvolvimento - Associação Brasileira de Instituições Financeiras de Desenvolvimento]. São Paulo, SP, 1993, 27p.

HARVEY, D. O neoliberalismo: história e implicações. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves.

HAYEK, F. A. O caminho da servidão. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990. Tradução e Revisão de: Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro
HILL, D. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. Currículo Sem Fronteiras (online). 2003

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. Revista Cadernos CEDES. Campinas: UNICAMP, n. 55, p. 30-41, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>

HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla.

HOOKS, B. Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança. 1 ed. São Paulo: Editora Elefante, 2021. Tradução: Kenia Cardoso.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Divisão Regional do Brasil em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas. Vol. I, Rio de Janeiro, 1990

INEP. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília, DF, 2007. (Série Documental. Texto para Discussão; 26).

LAVAL, C. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

- LAVOURA, T.N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação qualitativa em educação. *Investigação Qualitativa em Educação*, vol. I, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>
- LEÃO, O. Coligação Uberlândia Sempre Forte. Plano de governo 2020-2024. Uberlândia, 2020.
- LEITE, C. FERNANDES, P. Avaliação, qualidade e equidade. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 421-438, jul. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200009>
- LIMA, P.R.B. Análise do plano mineiro de desenvolvimento integrado dos últimos três mandatos: Antônio Anastasia, Fernando Pimentel e Romeu Zema. 2021. 65 f. Monografia (Bacharel em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, 2021.
- LIMA, S.P.; RODRÍGUEZ, M.V. Políticas educacionais e equidade: revendo conceitos. *Contrapontos* - volume 8 - n. 1 - p. 53-69 - Itajaí, 2008
- LOCATELLI, I. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo Saeb. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 25, jan./jun. 2002. DOI: <https://doi.org/10.18222/ea02520022189>
- LOHBAUER, C. O Partido Novo: Origens, Ideias e Objetivos. *Interesse Nacional* – fevereiro – março – abril de 2018.
- MALAVASI, M.M.S; CHALUH, L.N.; VARANI, A.; ALMEIDA, L.C. A voz das famílias no contexto escolar: contribuições para pensar a qualidade negociada. In: FREITAS, L.C.; MALAVASI, M.M.S.; SORDI, M.R.L. MENDES, G.S.C.V.; ALMEIDA, L.C. (orgs). *Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2012
- MARIANO, A. Pedagogia da resistência e o projeto educativo das escolas do MST. In: F. Cassio (Org.) *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar* (p. 175-180). São Paulo: Boitempo, 2019
- MARIANO, S.M.F. O Plano de Ações Articuladas (par): uma perspectiva de gestão e planejamento na educação pública municipal de Uberlândia-mg. Dissertação (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação. Uberlândia. 2016
- MARQUES, M.R. A. A reforma educacional em Minas Gerais nos anos 80 e 90: A dialética da (des)qualificação. *RBP*, v.17, n.2, 2001. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol17n22001.25575>

- MARQUES, R.M; MENDES, A. Servindo a dois senhores: as políticas sociais no governo Lula. Rev. katálysis, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000100003>
- MARX, K. Contribuição à crítica da economia política. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MARX, K. Manuscritos Econômicos e Filosóficos. São Paulo: Boitempo. 2011. (primeiro manuscrito: trabalho alienado)
- MASSON, G. Materialismo histórico dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. Praxis educativa, vol.2, n.2, Ponta Grossa, 2007, p.111.
- MASSON, G. Orientações para o desenvolvimento de investigação em políticas educativas a partir da teoria marxista. In: TELLO, C; ALMEIDA; M.L.P (orgs). Estudos Epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional. Campinas -SP: Mercado das Letras, 2013
- MATOS, S. T. S. Conceitos primeiros de neoliberalismo. Revista de Ciências Sociais, p. 192-213, 2008. DOI: <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2008v13n1/2p192>
- MAZETTO, F.E. Estado, Políticas Públicas e Neoliberalismo: um Estudo Teórico sobre as Parcerias Público-Privadas. Caderno de Estudos Interdisciplinares – Edição Especial Gestão Pública e Sociedade, 2015.
- MEIRA, J.C. As organizações sociais e as parcerias na administração pública: o caso de Uberlândia-MG. Revista Ágora, Vitória, n.15, 2012, p. 90-109
- MERQUIOR, J. G. O liberalismo: antigo e moderno. 3 ed. – São Paulo: É Realizações, 2014
- MESSEMBERG, D. A cosmovisão da “nova” direita brasileira. In: MACHADO, R.P; FEIXO, A. (orgs). Brasil em transe: Bolsonaroismo, Nova direita e Desdemocratização. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019.
- MÉSZÁROS, I. Educação para Além do Capital. São Paulo: Boitempo. 2010.
- MIGUEL, L.F. Há solução em uma revolução? In: MACHADO, R.P; FEIXO, A. (orgs). Brasil em transe: Bolsonaroismo, Nova direita e Desdemocratização. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019.
- MINAS GERAIS. LEI Nº 17.600, de 1º de julho de 2008. Disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências. Minas Gerais, 2008.
- MINAS GERAIS. RESOLUCAO No. 104 DE 14 DE JULHO DE 2000. Reedita, com alterações, a Resolução no. 14 de 03 de fevereiro de 2000 que instituiu o Sistema Mineiro

de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE e cria o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB. <http://pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=23380&marc>

MINAS GERAIS. Resolução SEE n. 4310/2020. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Minas Gerais, 2020.

MINAS GERAIS. Resolução SEE Nº 4.524, de 11 de março de 2021. Institui o Prêmio “Escola Transformação” destinado a reconhecer as escolas públicas estaduais com destaque nos resultados de desempenho e fluxo escolar, cria o Índice Escola Transformação (Inest) e dá outras providências. Minas Gerais, 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Simave – 2015 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 4 (jan./dez. 2015), Juiz de Fora, 2015 – Anual. Conteúdo: Revista Contextual.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Escola Sagarana: educação para a vida com dignidade e esperança. Belo Horizonte, Coleção Lições de Minas, v. II – 2ª edição, 2001. Disponível em: <https://fdocumentos.tips/document/a-escola-sagarana.html>. Acesso em: 11/03/2022

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2000-2003. Belo Horizonte, 2000. 178 p

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2003-2007. Belo Horizonte, 2003. 129 p

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2011-2030. Belo Horizonte, 2011, 129 p

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2016-2027. Belo Horizonte, 2016. Vol. I, 105 p

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. Boletim Pedagógico. Programa da Avaliação da Alfabetização – PROALFA, 2007

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. Boletim Pedagógico. Programa da Avaliação da Alfabetização – PROALFA, 2008

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. Revista da Rede. SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, 2021

- MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. Revista do Gestor. SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, 2019
- MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. Revista Pedagógica. Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB, 2011
- MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. Revista Pedagógica. SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, 2011
- MINAYO, M. C. Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MISES, L. Liberalismo – Segundo a Tradição Clássica. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010. 125p. Tradução de: Haydn Coutinho Pimenta
- MOURA, G.G.; SOARES, B.R. A periferia de Uberlândia/MG: da sua origem até a sua expansão nos anos 1990. Caminhos de Geografia, Uberlândia, v. 10, n. 32, p. 22 – 40, 2009. DOI: <https://doi.org/10.14393/RCG103216156>
- OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. RBPAE – v.25, n.2, p. 197-209, 2009. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol25n22009.19491>
- OLIVEIRA, N.C de.; OLIVEIRA, L.A.; SANTOS, J.M.V. O materialismo histórico e suas categorias de análise: algumas considerações. Grupo de Trabalho - História e historiografia da Educação, s/d.
- OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, abr. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002>
- PACHECO, R.A. A influência das elites e das políticas públicas na configuração do espaço urbano: uma crítica a partir do setor lesse de Uberlândia (MG). 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2015.
- PARCERIA, ONG. Estatuto social. Uberlândia, 2019.
- PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia (4ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015
- PAULANI, L.M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J.C.F., NEVES, L.M.W. (orgs). Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pp. 67-107. ISBN: 978-85-7541- 612-9.

PEREIRA, C.S; HESPANHOL, A.N. Região e regionalizações no Estado de Minas Gerais e suas vinculações com as políticas públicas. *Revista Formação*, n.22, v. 1, 2015. DOI: <https://doi.org/10.33081/formacao.v1i22.3510>

PEREIRA, M.S.F. Avaliação institucional no ensino fundamental: a participação dos estudantes. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas -SP, 2009

ADRIÃO, T.; PERONI, V. (org.). O público e o privado na educação interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005

PLANO LOCAL DE HABITAÇÃO DE INTERESSE SOCIAL DE UBERLÂNDIA. DIAGNÓSTICO ESTRATÉGICO DE HABITAÇÃO DE INTERESSE SOCIAL. Minas Gerais, Uberlândia, 2009

RAVITCH, D. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução: Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REIS, S.Q. Um olhar sobre a (des) organização do espaço urbano em Uberlândia: bairro Enraizar (1991-2002). 2003. 88 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2003

ROCHA, C. V. Anatomia de uma Reforma: Descentralização da Educação Pública de Minas Gerais e Mudança Institucional. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*: Rio de Janeiro, Vol. 46, n. 3, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0011-52582003000300006>

RODRIGUES, H. Lutas e experiências dos moradores do bairro Morumbi: um lugar para morar e a luta que se inicia. *EM EXTENSÃO*, Uberlândia, v. 7, n. 2, p. 41 - 51, 2008. DOI: <https://doi.org/10.14393/REE-v7n22008-20512>

SAAD FILHO, A.; MORAIS, L. Brasil: neoliberalismo versus democracia, 1ed., São Paulo: Boitempo. 2018.

SANDEL, M.J. A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum? 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SANTOS, C.M.; FERRAROTO, L. Avaliação informal e expectativa docente: compreendendo e relacionando conceitos. *Linhas Críticas*, vol. 27, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc27202136736>

SAVIANI, D. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. IN: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. (Orgs). A crise da democracia brasileira. v. I, Uberlândia: Navegando Publicações, 2017

- SEDES. Secretaria de Desenvolvimento Social. Disponível em: www.sedes.df.gov.br. Acesso em: 07/01/2022
- SGALHEIRA, Vanessa Bianca. Vias de expressão em adolescer: análise da oficina de teatro com adolescentes e jovens do complexo Morumbi em Uberlândia-MG. 2012. 179 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C.M.; EVANGELISTA, O. Política educacional. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002
- SILVA, E. M. M. Desdobramentos da Política Educacional no contexto mineiro. In: II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais, 2003, Uberlândia/MG. II Congresso Ensino de História. Uberlândia/MG, 2003.
- SILVA, I.G. A reforma do Estado brasileiro nos anos 90: processos e contradições. Revista PUC-SP. São Paulo, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18778/13962>. Acesso em:20/07/2021. DOI: <https://doi.org/10.23925/ls.v0i7.18778>
- SILVA, L. A. da; GARCIA, N.L.S; BICALHO, A. C. da. Avaliações sistêmicas da educação básica: instrumento de gestão pública da qualidade do ensino e mecanismo de controle social. APGS, Viçosa, v.2, n.4, pp. 362-376, 2010
- SILVA, M.J.A. O sistema mineiro de avaliação da educação pública: impactos na escola fundamental de Uberlândia. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol 5, N. 2, pp. 241-253, 2007. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2005.50>
- SILVA, M.J.A. REGULAÇÃO EDUCATIVA: o uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares em Minas Gerais. Dissertação (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011
- SILVA, P. J. da; LIMA, A. B. de. O oportunismo neoliberal na pandemia de 2020: a nova morfologia da educação e a super exploração do trabalho docente. Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 7, n. 15, p. 286-312, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i15.42973>
- SOARES, J. F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2005

SOBRINHO, J.D. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L.C. de (org.). Avaliação: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

SORDI, M. R. L de; MALVAZI, M. M. S. As duas faces da avaliação: da realidade à utopia. Rev Educ PUC (Campinas), 2004

SORDI, M.R.L. A avaliação da qualidade da escola pública: a titularidade dos atores no processo e as consequências do descarte de seus saberes. In: FREITAS, L.C.; MALAVASI, M.M.S.; SORDI, M.R.L. MENDES, G.S.C.V.; ALMEIDA, L.C. (orgs). Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2012.

SORDI, M.R.L. A qualidade social da escola pública em confronto com a lógica dos reformadores empresariais. In: SORDI, M.R.L.; VARANI, A.; MENDES, G.S.C.V. Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SORDI, M.R.L. Avaliação da qualidade da escola pública assistida por um pacto de qualidade negociado: os meandros do processo. In: SORDI, M.R.L.; SOUZA, E.S. (org.) A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: o processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque. Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, vol. 2, 2012.

SORDI, M.R.L. de; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. In: SORDI, M.R.L.; SOUZA, E.S. (org.). A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas, SP: Millennium Editora, 2009.

SORDI, M.R.L. Razões práticas e razões políticas para defender processos de avaliação institucional nas escolas de ensino fundamental. In: SORDI, M.R.L.; SOUZA, E.S. (org.). A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas, SP: Millennium Editora, 2009.

SOUZA, M.A.; PALAFOX, G.H.M. A ONG Ação moradia: influência do terceiro setor na periferia. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 71, p.290-307, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v17i71.8645141>

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

SOUZA, A.F.B. A qualidade da escola pública apesar do SIMAVE. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2016.

- SOUZA, L. de P. Dispersão urbana e a nova configuração das cidades médias brasileiras: o caso de Uberlândia/MG. *Revista Brasileira de Direito Urbanística | RBDU* 10, Edição Especial, 2020. DOI: <https://doi.org/10.55663/RBDU.especial2020.souza>
- STEVANIM, L. F. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. *RADIS: Comunicação e Saúde*, n. 215, p. 10-15, ago. 2020
- STEWART, Jr. D. *O que é o liberalismo*. 5. ed. Rev. Aum.- Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1995. 118p.
- TEODORO, A. As novas formas de regulação transnacional no campo das políticas educativas, ou uma globalização de baixa intensidade. *EccoS Rev. Cient., UNINOVE*. São Paulo, n. 1, v. 4, p. 61-77, 2002. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v4i1.293>
- TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 19 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2020. p. 103-128
- TRIPODI, Z.F; SOUSA, S. Z. A governança em rede na regulação da educação básica mineira: quem governa o quê? *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 297-321, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698152412>
- UBERLÂNDIA. LEI nº 12.209, de 26 de junho de 2015: aprova o plano municipal de educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. secretaria municipal de educação. Plano Municipal de Educação, 2015.
- UNICEF. *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação*. Produção editorial: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias – CENPEC, 2021
- VEIGA, I. P. da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.
- VIEIRA, A.B. *Mapeamento da exclusão social em cidades médias: interfaces da Geografia Econômica com a Geografia Política*. 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2009.
- VIEIRA, V. *Administração Pública de Minas Gerais: análise da gestão de recursos humanos profissional no governo Romeu Zema*. 2019. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000500003>

ZEMA. Liberdade Ainda que Tardia. Plano de Governo de Romeu Zema. 2018.