



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RITA DE CÁSSIA SILVA GODOI MENEGÃO

**IMPACTOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA NO
CURRÍCULO ESCOLAR: PERCEPÇÕES DE
PROFESSORES E GESTORES**

**CAMPINAS
2015**

RITA DE CÁSSIA SILVA GODOI MENEGÃO

IMPACTOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA NO CURRÍCULO ESCOLAR: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E GESTORES

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor(a) em Educação, na área de Ensino e Práticas Culturais.

Orientadora: Maria Márcia Sigrist Malavasi

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA RITA DE CÁSSIA SILVA GODOI MENEGÃO E ORIENTADA PELA PROF.^a DR.^a MARIA MÁRCIA SIGRIST MALAVASI

**CAMPINAS
2015**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): FAPEMAT, 405659/2011

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Menegão, Rita de Cássia Silva Godoi, 1964-

M524i Impactos da avaliação externa no currículo escolar: percepções de professores e gestores / Rita de Cássia Silva Godoi Menegão. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Maria Márcia Sigrist Malavasi.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Avaliação de larga escala. 2. Currículo escolar. 3. Política de avaliação educacional. 4. Prova Brasil. I. Malavasi, Maria Márcia Sigrist, 1957-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Impacts of external evaluation on school curriculum : teachers' and managers' perceptions

Palavras-chave em inglês:

Large-scale assessment

School curriculum

Educational evaluation policy

Prova Brasil

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Maria Márcia Sigrist Malavasi [Orientador]

Regiane Helena Bertagna

Sandra Maria Zákia Lian de Souza

Luiz Carlos de Freitas

Dirce Djanira Pacheco e Zan

Data de defesa: 03-12-2015

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**IMPACTOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA NO
CURRÍCULO ESCOLAR: PERCEPÇÕES DE
PROFESSORES E GESTORES**

Autora: Rita de Cássia Silva Godoi Menegão

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Márcia Sigrist Malavasi

COMISSÃO JULGADORA:

Regiane Helena Bertagna

Sandra Maria Zákia Lian de Souza

Luiz Carlos de Freitas

Dirce Djanira Pacheco e Zan

A Ata da Defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de estudo e pelas pessoas que encontrei nesse caminho.

Aos meus pais, José e Maria, os primeiros e maiores incentivadores dessa jornada e de tantas outras. Agradeço pelo valor do conhecimento, honestidade e persistência, tão naturais neles.

Aos meus familiares que com paciência e incentivo me ajudaram a ponderar família, trabalho, estudo e lazer, me fazendo seguir em frente.

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Márcia Sigrist Malavasi, por sua acolhedora forma de ser, pelas contribuições fecundas, sorriso franco e disponibilidade incondicional para ajudar. Minha gratidão eterna.

À Família LOED, tão receptiva e generosa, professores e pesquisadores Luiz, Márcia, Mara, Adriana, Regiane, Laura, Geisa, Miranda e Geraldo. Os colegas que encontrei Adilson, Luana e Clara, as que entraram comigo, Tatiane, Paulinha, Dany, Sara, Thais, Edna e Janete, as que foram chegando Camila, Jean, Luana Ferraroto e muitos outros que contribuíram com este trabalho nas APPs e reuniões do grupo, mas, especialmente, por fazerem do LOED um *lócus* privilegiado de amizades, colaboração e companheirismo.

Sara, Paulinha e Fanny pelos ótimos e alegres momentos que desfrutamos juntas e que, com certeza, não serão os últimos...

A minhas amigas de Cuiabá, especialmente Gina e Selma, que mesmo de longe colaboraram ouvindo minhas angústias e saudades.

Aos colegas da SME Cuiabá e SEDUC/MT pelo apoio sempre que precisava.

À banca avaliadora, Prof.^a Dr.^a Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira e Prof.^a Dr.^a Regiane Helena Bertagna, pela leitura minuciosa e atenta na qualificação que tanto contribuíram para a qualidade do trabalho. Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas, porto seguro nos momentos de dificuldades, Prof.^a Dr.^a Sandra Maria Zákia Lian Sousa; Prof.^a Dr.^a Dirce Djanira Pacheco e Zan, Prof.^a Dr.^a Adriana Varani, Prof.^a Dr.^a Débora Cristina Jeffrey e Prof.^a Dr.^a Laura Noemi Chaluh, por aceitarem contribuir com este trabalho e o tornarem melhor.

Aos funcionários da Secretaria de pós-graduação pela eficiência e atenção, especialmente Nadir.

À FAPEMAT pela oportunidade de poder dedicar-me somente à pesquisa.

Aos professores e professoras que acreditam na escola pública com ensino de qualidade, em especial e os que foram sujeitos deste trabalho.

A todos minha gratidão e respeito!

D E D I C O

Aos meus pais,
filhos,
netos,
irmãos
e
sobrinhos

Aos professores
e professoras
que acreditam na escola pública e
que incansavelmente
trabalham para
a construção de uma escola
com educação de qualidade socialmente relevante.

LISTA DE SIGLAS

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EUA - Estados Unidos da América

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GERES – Geração Escolar 2005

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOED – Laboratório de Observação e Estudos Descritivos

MCR - Matriz de Referência da Avaliação

MEC - Ministério da Educação

NCLB - *No Child Left Behind*

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OI - Organismos Internacionais

PCN - Parâmetros Curriculares Nacional

PISA - Programa Internacional de Avaliação de estudantes

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político-Pedagógico

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar

SME - Secretaria Municipal de Educação

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SINTEP - Sindicato dos Profissionais da Educação de Mato Grosso

TRI - Teoria de Resposta ao Item

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - A rede municipal de Educação de Cuiabá ano 2013	85
Tabela 2 - Instrumentos aplicados e participação dos sujeitos	88
Tabela 3 - Participação dos gestores escolares e gestores da SME	92
Tabela 4 -Tempo de atuação dos professores/as sujeitos	99
Tabela 5 - Características e tempo de atuação dos gestores escolares	103
Tabela 6 - Características e tempo de atuação dos gestores na SME	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Alterações no contexto escolar atribuídas às avaliações externas	190
Gráfico 2 - Referenciais utilizados para o planejamento curricular	197
Gráfico 3 - Distribuição das disciplinas na prática escolar	208
Gráfico 4 - Estratégias metodológicas adotadas nas escolas	217
Gráfico 5 - Treinamento para a Prova Brasil	228
Gráfico 6 - Tempo gasto com treinamento para a Prova Brasil	233

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Base Curricular do 2º Ciclo – Escola Sarã.....	69
Quadro 2 - Matriz Curricular do 5º ano ensino fundamental de Cuiabá	71

LISTA DE FIGURA

Figura 1 - Organograma da SME Cuiabá	94
---	-----------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O PROTAGONISMO DA AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA	23
1.1 Contexto mundial: que lugar a avaliação externa ocupa?.....	23
1.2 Políticas Educacionais: Com qual “tendência” de qualidade?.....	28
1.3 Avaliação: um primeiro esquema de explicitação	33
1.4 Avaliação externa em larga escala: alguns apontamentos	38
1.5 Ideb e Prova Brasil na Educação	44
1.6 Lógicas de responsabilização orientam os testes de rendimento dos alunos?	49
2. O QUE DEVE ORIENTAR O CURRÍCULO ESCOLAR: A FORMAÇÃO HUMANA E AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS?.....	52
2.1 Currículo do ensino fundamental: com qual matriz formativa?	52
2.2 A política curricular nacional: algumas considerações	61
2.3 A política curricular da rede pública municipal de Cuiabá.....	65
2.4 O currículo escolar na lógica do desempenho	71
2.5 O papel do professor na elaboração e desenvolvimento curricular	76
3. DELINEAMENTO E PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	81
3.1 Opção metodológica: a escolha de um caminho.....	81
3.2 Trajetória investigativa: procedimentos no campo	86
3.3 Os sujeitos: algumas características e peculiaridades	93
3.3.1 Professores que lecionam em turmas de 5ºano	95
3.3.2 Gestores	101
3.4 Organização dos dados da entrevista para análise e a tessitura do estudo.....	104
4. AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA NA VOZ DOS PROFESSORES E GESTORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CUIABÁ	107
4.1 Avaliação externa e a qualidade da educação: compreensão dos professores	108
4.2 Uso dos dados: mecanismo de melhoria da aprendizagem? Responsabilização?	111
4.2.1 O uso dos dados - Prova Brasil/Ideb na percepção dos gestores escolares.....	114
4.2.2 Gestores da SME: que usos fazem dos dados do Ideb?	116
4.3 Efeitos da avaliação externa no contexto escolar na percepção dos sujeitos.....	119
4.3.1 Avaliação externa e alterações no trabalho do professor: atribuição de turmas, formação e prática docente.....	120
4.3.2 Alterações no trabalho dos gestores escolares	130
4.3.3 Alterações na vivência escolar dos alunos	132
4.4 As relações interpessoais na escola sob a influência das avaliações de desempenho ..	142
4.4.1 Forças que permeiam as relações na escola: pressão e cobrança.....	142
4.4.2 Avaliação externa: melhoria da aprendizagem ou competitividade?.....	145
4.4.3 Bônus por mérito: o que dizem os sujeitos	151
4.5. Prova Brasil/Ideb: indicadores de qual “qualidade”?	157
4.5.1 Avaliação externa e qualidade da educação na voz dos gestores.....	176
4.5.2 Clima escolar propício à melhoria do processo de ensino e aprendizagem?	184

4.5.3 Diante das alterações introduzidas pela avaliação externa no contexto escolar, que qualidade educacional é possível?	187
--	-----

5. O CURRÍCULO ESCOLAR NA VOZ DOS SUJEITOS DA PESQUISA 190

5.1 Influências da Prova Brasil/Ideb na configuração curricular das escolas de Cuiabá....	190
5.1.2 Avaliação externa e avaliação da aprendizagem: tessitura de um mosaico	191
5.1.3 Planejamento curricular anual à luz de qual referencial?.....	197
5.1.4 Planejamento curricular: trabalho individual ou coletivo?	202
5.2 Matriz curricular: quais disciplinas ensinar?	205
5.2.1 Prova Brasil de Língua Portuguesa e Matemática na percepção dos gestores.....	210
5.2.2 Prova Brasil, conteúdo e forma: o que dizem os professores?.....	212
5.2.3 Quais estratégias metodológicas e conteúdos priorizar?.....	217
5.2.4 Avaliação externa e currículo escolar: percepção dos gestores	222
5.3 Treinar, treino e treinamento: “novas formas de ensinar e aprender”?.....	228
5.4 Qualidade da educação: é com treinamento que se ensina e se aprende?	236

AVALIAÇÃO EXTERNA E CURRÍCULO ESCOLAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES 240

REFERÊNCIAS 253

APÊNDICES 266

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	266
Ficha de identificação	267
Questionário	267
Roteiro das entrevistas	270

KYVAVERA

Disque...

Num tempo tão antigo
Que certeza ninguém dá
Existia um rio lindo
Chamado Kyvaverá

Tinha estirão e tinha curva
Barranco, praia, rebojo
Poço, baía e baixio
Sarãs, figueira, aromitas
Era muito bonito esse rio

Tinha jacaré sonolento
Tinha jaú modorrento
E peixe de *tudo* tipo que há
Que tesouro!
Peixe de escama e de couro
Tinha dourado e barbado
Pacu, pacupeva e sauá

[...]

Kyvaverá é um nome índio
Branco não sabe pronunciar

Disque... naquele tempo
As lontras nadavam na corrente
Mergulhavam, seguiam adiante
Os raios de sol refletiam
Tornavam as lontras cintilantes

Os olhos dos índios brilhavam
Seguindo as lontras arfantes
Diziam Kyvaverá
Que quer dizer em Guarani
O rio das lontras brilhantes

Os brancos foram chegando
Singrando o Kyvaverá
Em busca de ouro e fortuna
Matando a gente de cá
Mas o nome guarani
Não sabiam pronunciar

O ouro chamava os brancos
Deixando seus olhos brilhantes

Enquanto as lontras fugiam
Para baías distantes

Os brancos povoavam os barrancos
Do rio Kiyaverá
Mas o nome guarani
Não sabiam pronunciar

Enquanto as lontras sumiam
Tribos inteiras desapareciam
Os brancos subiam o rio
Que chamavam Kuiaverá

Vinham e vinham em monções
Em bandeiras e predações
Mas o nome Kuiavrá
Não aprendiam a pronunciar

Foi assim que com o tempo
Sem índios pra contestar
Foi surgindo um nome novo
Mais fácil de pronunciar

De Taubaté a Sabará
Só se falavam das minas
Que descobriram por cá

De uma cidade que surgia
À beira de um rio brilhante
Cidade e rio com um mesmo nome
De significado obscuro, intrigante
Mais fácil de pronunciar

Disque... tanto tempo já passou
Índios, lontras... já não há
Disque... certeza ninguém dá
A cidade existe, o rio persiste

Cidade e rio com o mesmo nome
Fácil e gostoso de pronunciar
Cuiabá!

Ivens Cuiabano Scaff

Poeta, escritor infanto-juvenil, médico e professor

RESUMO

Este trabalho aborda a avaliação externa em larga escala na interface com o currículo escolar. Partimos do pressuposto de que as políticas de avaliação servem, dentre outros, para demarcar o que deve ser valorizado e ensinado nas escolas, uma vez que seu formato apresenta um forte potencial indutor. No entanto, pressupomos também que toda política, ao ser implementada, está sujeita a modificações seja pela interpretação e recriação dos sujeitos ou pelas condições estruturais e culturais que as materializam. Nesse sentido, consideramos imprescindível analisar como a avaliação externa está se concretizando nas escolas, bem como colocar em debate o que se entende por qualidade da educação, afinal as avaliações têm por discurso a melhoria da qualidade. Nossa defesa é em favor da qualidade social, cuja finalidade é promover uma formação ampla, assentada no tripé: acesso, permanência e aprendizagem significativa e sólida em múltiplas dimensões para todos e para cada um dos estudantes, seja qual for suas condições socioeconômicas e culturais. Portanto, saber quais as finalidades desse modelo de avaliação e com quais interesses está alinhado são indagações que necessitam ser esclarecidas. Pois, embora a literatura da área venha apontando os riscos que essas avaliações trazem, elas permanecem e já estão em sua terceira geração. Diante da sedimentação dessas políticas e ao mesmo tempo compreendendo as singularidades dos contextos em que essas avaliações ocorrem, buscamos responder: Como a avaliação externa está se materializando na escola e no currículo escolar? Que alterações os professores dizem ter se configurado nos currículos escolares no contexto dos testes de desempenho escolar? Apresentamos por principal objetivo: identificar, descrever e analisar como os sujeitos estão se posicionando diante do quadro delineado e mapear as alterações que dizem realizar nos currículos escolares impelidas pela Prova Brasil/Ideb. A pesquisa de natureza qualitativa, com enfoque descritivo-analítico, envolveu a análise documental, questionário e a entrevista semiestruturada. A amostra foi composta por 55 professores efetivos que lecionavam nas turmas de 5º ano no ano letivo de 2013; 18 gestores escolares e 6 gestores da SME responsáveis pelo trabalho pedagógico na escola. Foram *lócus* 30 escolas da rede pública municipal de Cuiabá/MT. A análise de conteúdo se orientou na perspectiva de captar as percepções que os sujeitos atribuíram às avaliações externas na interface com a proposta curricular. A investigação revelou os impactos causados pela avaliação externa em larga escala, especialmente a tensão e a pressão produzidas nos contextos escolares para aumentar o desempenho das escolas no Ideb. Compreendemos que a política de avaliação atrelada à responsabilização unilateral tem desvirtuado a compreensão de qualidade, contribuindo para que a preocupação seja centrada no aumento do rendimento dos estudantes nos testes, ainda que esse aumento não resulte em melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Essa investigação contribui para ampliar o conhecimento acerca da política de avaliação externa e entender a configuração do contexto escolar dado à abrangência e efervescência dessas políticas na educação escolar nacional.

Palavras-chave: Avaliação externa em larga escala; currículo escolar; política de avaliação; Prova Brasil/Ideb.

ABSTRACT

IMPACTS OF EXTERNAL EVALUATION ON SCHOOL CURRICULUM: TEACHERS' AND MANAGERS' PERCEPTIONS

The work deals with the interface between large scale external evaluation and school curriculum. We take evaluation policies as a regulatory activity with inductive potential. However we assume that every policy is subject to modifications by interpretation and recreation or by structural and cultural conditions. In this sense, it is necessary to analyse how external evaluation takes place in schools and to promote a debate on the meaning of educational quality. We support social quality towards the promotion of a wide formation based on the tripod: access, permanence and solid learning in multiple dimensions for each and every student, regardless cultural and socio-economic conditions. Therefore, knowing which are the goals of evaluation and for which kind of formation it is oriented is a question to be answered. Although literature on the subject has pointed risks related to this kind of evaluation, it keeps on being implemented to its third generation. We look for an answer for the question: how external evaluation is impacting schools and curriculum? How teachers express curriculum's transformations after performance tests? Our main goal is to identify, describe and analyse how subjects are facing the situation, and map curriculum transformations driven by Prova Brasil/Ideb. The research was based on an analytical and descriptive approach, supported by documents, surveys and interviews in thirty schools in Cuiabá (state of Mato Grosso). Fifty-five teachers from the fifth grade of 2013 participated on the research as subjects; as Eighteen school managers; and six SME managers, responsible for pedagogical practices in schools. Content analysis was oriented to capture perceptions about external evaluation and its relation to curriculum. Investigation revealed the impacts promoted by large scale external evaluation, mainly the tension and pressure to raise performance on IDEB. We defend that the evaluation policy based on one-sided accountability is perverting quality comprehension and contributing to emphasize performance on tests even if it does not mean a better learning. The investigation widens our knowledge on external evaluation policies and our understanding on how such policies impact schools educational contexts. **Keywords:** external evaluation on a large scale; school curriculum; educational policies; Prova Brasil/Ideb.

INTRODUÇÃO

“A avaliação não é tudo; não deve ser o todo, nem na escola, nem fora dela [...] e se o frenesi avaliativo se apoderar dos espíritos, absorver e destruir as práticas, paralisar a imaginação, desencorajar o desejo da descoberta, então a patologia espreita-nos e a falta de perspectivas também. Mas, se a avaliação não é tudo, também não é o nada. É até uma coisa demasiado importante para entregar aos avaliadores.”

(Hadji)

Posto que “a escola não é um local ingênuo sob um sistema social qualquer, dela espera-se que cumpra uma determinada função”, torna-se pertinente perguntar sobre os propósitos que estão sendo atribuídos à educação escolar na atualidade (FREITAS, 2003, p. 14). Sabemos que as possibilidades de uma educação capaz de contrapor-se à função social excludente e de dominação historicamente presentes na “forma escola¹” que temos, dependem, dentre outras, das políticas públicas e das concepções de educação que estão sendo gestadas, as quais por sua vez são consubstanciadas pela realidade da organização social vigente, bem como, pela compreensão e compromisso dos protagonistas locais, circunscritas e acrescidas, pelos ditames das Organizações Multilaterais (OM).

Tornar os sistemas de ensino mais eficazes e eficientes tem sido a proposta dos numerosos OM, entre os quais a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) o Banco Mundial (BM). Este último é o grande indutor de reformas, apoiando orientações e programas que subordinam a educação aos princípios da racionalidade econômica. Segundo destaca Bonamino e Franco (1999), o Saeb é inspirado no Pisa (*Programme for International Student Assessment*), um exame de natureza internacional promovido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), originadas por demandas do Banco Mundial que

¹ Ver Freitas (2003), *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*.

recomenda para os países periféricos, dentre eles o Brasil, a focalização de conhecimentos centrados em habilidades cognitivas básicas relacionadas ao saber-fazer, e o desenvolvimento de um sistema de avaliação centralizado em resultados que permitam o monitoramento da situação educacional nacional.

Todavia, compreendemos que as interpretações dos professores dão significados e sentidos diferentes aos diversos eventos e às situações diárias, de acordo com as condições e necessidades dos contextos de cada realidade. Desse modo, se a pretensão for analisar a prática da avaliação externa na escola, necessário se faz compreender como os professores as entendem. A premissa é de que os conceitos, procedimentos, atividades e atitudes que subjazem o fazer pedagógico desempenham o importante papel de fundamentar e orientar a prática docente. Assim, é interessante compreender e se reportar as singularidades dos contextos em que essas avaliações ocorrem.

Conforme Mészáros (1981), numa sociedade capitalista a escola tem por principais objetivos duas funções; a primeira é produzir qualificações necessárias ao funcionamento da economia e a segunda, formação de quadros e métodos para um controle político. À luz das alterações realizadas no cenário educacional brasileiro nas últimas décadas, é possível vislumbrar qual a função que se espera da escola. Nesse caso, é preciso analisar os postulados normativos e as políticas implementadas que visam a promover a “qualidade do ensino”, uma vez que a função da escola é atrelada à concepção de qualidade.

Talvez resulte daí a insuficiência ou até mesmo ausência de esclarecimento acerca do que seja “qualidade” educacional, tornando esse termo de difícil definição para os profissionais da educação que atuam nas escolas e até mesmo entre os especialistas da área, uma vez que comporta diferentes acepções no debate público educacional. Nos dizeres de Apple (1989, p. 11) “qualidade é um slogan com significados e afiliações sociais e ideológicos múltiplos”. Para Kuenzer (2007), a qualidade não é a mesma para todos, evidenciou-se, nos últimos anos, um tipo de exclusão que se metamorfoseia em inclusão excludente, onde, a princípio, todos têm acesso à educação, no entanto, de um tipo diferenciado.

Se por um lado, os direitos constitucionais assegurados em especial nos Art. 205 a 208 da Constituição Federal (CF/88) e no art. 4º da LDB estabelece o direito de todos e o dever do Estado ao declarar os princípios que deverá estruturar o ensino, estabelece nesse caso, não só a igualdade de condições de acesso e permanência, mas também a respectiva obrigação de oferta de escola com padrão de qualidade, ainda que essa incorporação legal não seja suficientemente esclarecedora na definição dos elementos que integrariam esse padrão de

qualidade da educação escolar brasileira. No entanto, sabemos que, desde a publicação da emenda constitucional n.14/1996, o não cumprimento e ou irregularidades na oferta desse direito poderá levar seus respectivos governantes serem responsabilizados juridicamente.

Por outro lado, a educação pode hoje ser considerada, “mais como um ingrediente indispensável para a concorrência econômica e menos como um direito social, e está se tornando progressivamente um serviço”, segundo análise de Amaral (2009, p. 15), reportando-se as alterações que estão ocorrendo no ensino superior. Entretanto, é possível afirmar que o mesmo está se dando em relação à educação básica, o que significa incluir aspectos como globalização, concorrência, mercados. Para Amaral (2009) não são puramente ajustamentos estruturais, mas também mudanças de ideologias, de valores, além de consubstanciar significativas mudanças no relacionamento entre as instituições e o Estado.

As mudanças na educação, nos últimos anos, tiveram o objetivo de conformar o sistema educacional brasileiro ao processo de recomposição do capital diante da crise do modelo de produção e reprodução social da vida material, em todo o mundo (MACEDO, 2011, p. 24). O Estado constituiu-se em parceiro absoluto nessa tarefa, procurando garantir a formação de um trabalhador capaz de atender às demandas do mercado internacional. Em consonância com tal propósito, o governo brasileiro tem implementado políticas educacionais afirmando contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Dessa forma, o país toma a educação como um fator insubstituível do desenvolvimento econômico e do ajuste do trabalhador às novas exigências do mercado.

Oliveira e Araújo (2005, p. 6) consideram que, nesse cenário, “criou-se um fosso entre as conquistas e garantias estabelecidas e as necessidades relativas ao controle e diminuição dos gastos públicos”. Assim, há uma permanente tensão no tocante a expansão e qualidade educacional, enquanto a Constituição Federal de 1998 formaliza uma perspectiva mais universalizante dos direitos sociais, e enseja formalizar, sob o ponto de vista do sistema jurídico brasileiro, um Estado de bem-estar social numa dimensão inédita historicamente, contrariamente, “implementam-se no Brasil políticas ancoradas na visão da necessidade do redimensionamento do papel do Estado nas políticas sociais e do ajuste fiscal”, muito embora tragam em seu discurso garantia do direito.

Assim, ao longo das últimas duas décadas, denota-se um deslocamento dos aspectos social e cultural da educação em favor da racionalidade de função econômica, tornando mais difícil assegurar a educação como direito social. Nessa direção, Azevedo (2009, p. 63) afirma que as políticas educacionais propostas são de cunho compensatório e que, apesar de atuarem na tentativa de garantir a permanência do aluno, não trazem como questionamento a estrutura

tradicional da escola. Concordamos com Azevedo que a atual “forma escola” não tem sido apropriada para garantir aos seus estudantes uma permanência com aprendizagem, um dos aspectos do direito à educação fortemente reclamado na contemporaneidade.

Dentre as muitas estratégias propostas pelas escolas, as curriculares são o foco de nossa preocupação, pois dela resulta a definição dos conhecimentos a serem trabalhados. Qual conhecimento melhor atende as necessidades e expectativas das camadas sociais matriculadas nas escolas públicas? Para Azevedo (2009, p. 64), a estrutura vigente “é adaptada a uma concepção de conhecimento tido como conteúdo pronto e acabado, que pode ser repassado, reproduzido, independente de sentido e significado”. Perde-se a oportunidade, talvez por falta de interesse, de tocar em questões estruturais que reproduzem a desqualificação da educação.

Por conseguinte, temos um contexto, onde a “qualidade” da educação está amparada legalmente na Constituição Federal e LDB e sua implementação se viabiliza por Políticas Educacionais elaboradas num cenário de racionalização de custos própria do neoliberalismo. Nesse cenário, surge o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, posto “como mecanismo importante para subsidiar o processo de formulação e monitoramento de Políticas Públicas, responsáveis e transparentes que devem nortear o aprimoramento de ações de melhoria da aprendizagem” (CASTRO, 2009, p. 273).

A consolidação da política de avaliação educacional no Brasil é considerada pelos seus defensores como “instrumento fundamental do processo de prestação de contas à sociedade e de enriquecimento do debate público sobre os desafios da educação no país” (CASTRO, 2009, p. 273). Assim sendo, no cenário educacional brasileiro essas políticas de avaliação vêm se intensificando nos sistemas e redes nos âmbitos estaduais e municipais; no entanto, sabemos que a discussão sobre avaliação não pode ser feita no isolamento, mas articulada, sobretudo às questões históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas mais amplas.

Nessa perspectiva, para Afonso (2001) as funções da avaliação educacional só podem ser compreendidas no contexto das mudanças educacionais e das mudanças econômicas e políticas mais amplas, pois ela própria é uma atividade política. Desse modo, verificar a que interesse convém e como esse interesse é concebido indica aceitá-la como uma atividade que é afetada por forças políticas e que tem efeitos políticos. Para o autor, desse mesmo modo, “as modalidades e técnicas de avaliação dos alunos supõe e implica uma determinada orientação política” (p. 19-20).

Entendemos o papel da escola implicado no compromisso com uma sociedade democrática, justa, respeitosa e plural. Nesse sentido, demanda propósitos de formação mais ampla, para além da tão somente transmissão dos conhecimentos cognitivos culturalmente

construídos por poucas disciplinas. Do mesmo modo, entendemos que o trabalho do professor não pode ser secundarizado, não lhe cabe assumir-se como um profissional com competências técnicas unicamente, pois entendemos o processo de ensino e aprendizagem como construção processual e coletiva, oportunizada em situações e ambientes cooperativos, pautada numa relação dialógica entre professor e alunos e orientada pela ética, estética, sensibilidade e igualdade. Essa premissa é contrária à perspectiva de responsabilização unilateral, da meritocracia e da competitividade introduzidas pela avaliação externa em larga escala.

Percebemos, portanto, quão complexo é assegurar a qualidade social na educação, muitos aspectos devem ser (re)pensados (re)criados, e outros até mesmo abandonados, todavia este trabalho prioriza e analisa a avaliação externa em larga escala (Prova Brasil/Ideb) e o currículo como elementos decisivos, assim, nos propusemos analisá-los de forma crítica em direção à educação como direito e não como mercadoria.

Vale salientar que a avaliação e currículo escolar incorporam e orientam o escopo pertinente à função social que a escola almeja cumprir, assim estão constantemente em sintonia com os contornos da sociedade em que está inserida. Portanto, necessário se faz conhecer e refletir acerca das possíveis influências das políticas educativas no *locus* escolar, no caso, especialmente a da avaliação externa em larga escala, que coloca para as escolas e seus professores a responsabilização pelos resultados de rendimento dos alunos, desconsiderando os demais âmbitos responsáveis, o processo, as condições estruturais e os contextos escolares em que ocorrem; menos ainda, as condições socioeconômicas e culturais dos estudantes.

Avaliação externa em larga escala a que nos referimos diz respeito à avaliação realizada na escola, mas elaborada fora da escola, e a expressão “em larga escala” refere-se à abrangência e extensão alcançadas (DURLI; SCHNEIDER, 2010). Compreende testes e exames aplicados a um conjunto de estudantes, escolas e redes de ensino, dependendo dos objetivos a que se destinam. Esses testes são dispendiosos, mobilizam número elevado de pessoas e consomem um tempo considerável de aplicação na sala de aula.

A diferença entre o desempenho dos alunos podia ser explicada, em maior medida, pelo *status* socioeconômico de suas famílias do que pelas especificidades do trabalho escolar, afirmação resultante de estudos realizados nos EUA que culminaram no relatório *Equality of Opportunity* mais conhecido como Relatório Coleman, coordenado pelo sociólogo americano James Samuel Coleman (1926-1995). A afirmação inscrita, por meio de sofisticadas análises estatísticas, se tornou um marco para o desenvolvimento de avaliações em larga escala na educação.

Corroborar nesse sentido Guisbond, Neill & Schaeffer (2012, p. 416) reportando-se aos EUA, ao afirmarem que o *No Child Left Behind* (NCLB) surgiu no meio da pior crise econômica desde a Grande Depressão e que dados do *Census Bureau* revelam o aumento em 22% da pobreza infantil e que o suporte necessário para que as crianças tenham sucesso na escola como moradia, estabilidade familiar, cuidados com a saúde, etc sofreram cortes. Para os autores, o foco nos testes evita ter de encarar as decorrências da pobreza infantil, desse modo, “exigir resultados iguais numa sociedade desigual seria uma ilusão perigosa, mesmo sem a crise fiscal”.

Como pudemos perceber são inúmeras e complexas as situações que interferem no processo de ensino e aprendizagem escolar. Nessa lógica, há que se considerar a qualidade educativa enraizada no compromisso com a transformação social mediante compromissos políticos onde cabem questionamentos como: As políticas de avaliação têm contribuído para ampliar que “qualidade” na educação básica? Os indicadores da matriz da avaliação devem ser introduzidos nos currículos escolares? Por quê? A quem compete essa definição? Em caso afirmativo, de que forma devem ser introduzidos e trabalhados nas unidades escolares?

Perguntas que possuem uma gama de respostas na literatura da área, apontando a inexistência de evidências que corroborem no sentido de apontá-las como potentes para assegurar qualidade. Ao contrário a literatura informa os riscos que essa política representa para uma educação pública de qualidade social relevante e que, mesmo assim, são em sua maioria desconsiderados pelos elaboradores de políticas.

Contudo, apoiado nas afirmações de autores da área educacional, segundo os quais “*Depende de cada escuela, cada sistema o rama escolar, de cada región o país. Hay muchas lógicas diferentes que atraviesan los espacios escolares, situados como están entre estructuras estatales y procesos sociales*”(ROCKWELL, 2012, p. 706); que as formas de regulações não se estabelecem sem que haja microrregulações locais em oposição a elas (BARROSO, 2003); que muitos aspectos das instituições e escolas não têm apenas um efeito, mas vários e fundamentalmente contraditórios, uma vez que são envolvidas numa variedade de forças e necessidades conflitantes (APPLE, 1989) que a política é texto e ação respectivamente, o que torna seus efeitos não totalmente previsíveis (BALL, 1997) são argumentos que nos fazem acreditar na existência de singularidades nas redes, sistemas e escolas, bem como na importância do protagonismo dos profissionais da educação no contexto escolar e educacional.

A partir das considerações acima, procuramos neste estudo responder as seguintes questões: Como a avaliação externa está se materializando na escola e no currículo escolar?

Que alterações os professores e gestores dizem ter se configurado nos currículos escolares no contexto dos testes de desempenho escolar? O principal objetivo: identificar, descrever e analisar como os sujeitos estão se posicionando diante do quadro delineado e mapear as alterações que dizem realizar nos currículos escolares impelidas pela Prova Brasil/Ideb. Assim, o estudo se concentrou na política de avaliação externa (Prova Brasil e Ideb) voltada para os 5º anos do ensino fundamental nas escolas da rede pública municipal de Cuiabá/MT.

Os objetivos específicos contribuíram para: identificar e analisar o entendimento dos professores em relação à avaliação externa e seus resultados no contexto escolar; compreender e analisar as relações imbricadas entre a Prova Brasil e as propostas curriculares dos 5º anos do ensino fundamental segundo professores e gestores.

As informações apresentadas foram provenientes dos dados coletados por meio de um questionário aplicado aos cinquenta e cinco (55) professores efetivos que atuaram nas salas de aulas das turmas de 5º ano, no ano letivo de 2013, da rede cuiabana, posteriormente tabulados, quantificados e organizados. E ainda, pelos dados levantados por meio das entrevistas realizadas com vinte (20) professores de sala de aula – dentre os que responderam o questionário, e vinte e quatro (24) gestores (08) diretores escolares, (10) coordenadores pedagógicos e (06) gestores da Secretaria. Assim obtivemos um total de 55 questionários respondidos e mais 44 entrevistas realizadas. Entendemos que os professores e gestores sujeitos da pesquisa exercem sua profissão fazendo escolhas relacionadas ao sistema de valores e às condições de trabalho em que se veem imersos e em meio às quais devem interagir com seus alunos e tomar decisões.

Assim, a organização dos dados se deu alicerçada nos aspectos expressados pelos docentes e por alguns gestores e permitiu verificar que estes ao elaborarem seus planejamentos curriculares escolares, ao invés de buscarem qualificar os conhecimentos a serem trabalhados, tomando por referência os alunos concretos com os quais lidam no cotidiano, se veem em situações contraditórias por fazerem uso do material “padronizado” da matriz avaliativa que regula seu fazer pedagógico e ainda por aceitarem a responsabilização unilateral, que lhes é atribuída, pelo rendimento dos alunos na Prova Brasil (PB), dentre outros, como resultado da força indutora dos exames nacionais de desempenho.

A tese foi organizada em cinco capítulos, sendo os dois primeiros de caráter teórico conceitual, o terceiro, metodológico, e o quarto e o quinto, de descrição e análise dos dados.

No primeiro Capítulo, denominado: **“Políticas Educacionais: o protagonismo da avaliação externa em larga escala”**, discorremos sobre o lugar que essa forma de avaliação vem ocupando no contexto mundial; procuramos demarcar a tendência de qualidade e a lógica

que essa política de avaliação encerra, especialmente Prova Brasil e Ideb, bem como estabelecer o campo conceitual da política de avaliação. Apresentamos também alguns estudos recentes encontrados na literatura americana e brasileira. Já no segundo capítulo, intitulado **“O que deve orientar o currículo escolar: a formação humana e as habilidades e competências ?”**, trouxemos a posição de alguns autores sobre as diferentes concepções de currículo; alguns apontamentos sobre currículo nacional, local, e sobre a matriz formativa que deve orientar o ensino fundamental. Pontuamos ainda o currículo na lógica do desempenho e o papel do professor no desenvolvimento do currículo escolar.

No terceiro capítulo, fazemos o **”Delineamento e o percurso metodológico da pesquisa”**, apresentando a escolha dos instrumentos de coleta de dados, os critérios de composição da amostra dos sujeitos, em cujo desfecho se anuncia os procedimentos selecionados para a organização e a análise dos dados.

O capítulo 4 tem por título **“Avaliação Externa em Larga Escala na voz dos professores e gestores da rede municipal de educação de Cuiabá”**. Neste, descrevemos os achados da pesquisa referentes ao primeiro objetivo, ou seja, o entendimento que os sujeitos possuem acerca da avaliação externa e suas finalidades. Discorremos sobre os usos que fazem dos dados e as alterações que incidem sobre o trabalho dos professores, dos gestores e na vivência escolar dos alunos. Assim, pudemos descrever sobre os aspectos de caráter objetivos e subjetivos revelados pelos sujeitos e, desse modo, apontar os impactos da avaliação externa em larga escala no contexto das escolas. No quinto e último capítulo, **“O Currículo Escolar na voz dos sujeitos da pesquisa”**, dando prosseguimento ao trabalho com os dados, abordamos as dimensões das categorias temáticas e subcategorias consideradas essenciais ao estudo, reveladas nas percepções dos sujeitos, compomos nossa análise sobre como a avaliação externa em larga escala influencia a configuração do currículo escolar.

Por fim, nas Considerações Finais, procuramos desencadear uma reflexão a título de concluir a tese, seguida das Referências Bibliográficas.

A pertinência do estudo está na importância, abrangência e atualidade tanto da avaliação externa em larga escala quanto do currículo no contexto da educação brasileira e almeja contribuir para melhor entender o que está ocorrendo nas escolas públicas quando estas definem os currículos considerando o advento da avaliação e seus testes de rendimento aplicados aos alunos, bem como conhecer as dificuldades enfrentadas pelos professores e os arranjos que eles usam para conviver com essa política por meio de uma descrição desse processo, referendada nas observações que os profissionais, sujeitos deste estudo, nos relataram.

1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O PROTAGONISMO DA AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA

Neste capítulo, delineamos o cenário de referência das políticas públicas de avaliação educacional, tendo em vista que o objeto deste estudo está circunscrito neste campo. Temos por pressuposto que a avaliação educacional é uma política pública estatal, nesse aspecto, regulatória, que vem se consolidando nas redes de ensino de forma prescritiva e indutora. Nessa perspectiva, procuramos apontar alguns elementos históricos sem, contudo, ter a pretensão de esgotar o debate, tampouco estabelecer relação de causa e efeito, mas contribuir para enriquecer a discussão e análise sobre as avaliações educacionais no atual contexto brasileiro.

1.1 Contexto mundial: que lugar a avaliação externa ocupa?

Entender o contexto mundial na contemporaneidade, ou seja, o cenário mais amplo onde as políticas são forjadas é imprescindível, pois as políticas tendem a refletir os diferentes papéis que os Estados nacionais assumem em seu percurso histórico. O pressuposto cabe às análises das políticas educacionais públicas que também resultam dos processos sociais vigentes em determinado contexto histórico e repercutem no projeto de sociedade ao qual se vincula.

Mészáros (2002) assegura que “todas as instituições do Estado e os métodos organizacionais correspondentes” foram afetados de forma ampla e profunda pelas diversas crises pelas quais passou o capitalismo entre o final dos anos 1920 e início dos anos 1980 (p. 106).

Nos períodos de crise, cada Estado nacional, mesmo considerando suas particularidades e ritmos próprios, enfrentou um complexo processo de transformação em suas estruturas, nas funções e formas de exercer sua regulação nos diversos setores da vida social e em prol da manutenção e desenvolvimento do sistema capitalista. Porém, é após a segunda crise do sistema capitalista, na década de 1970, com o declínio do *welfare state*, que as políticas neoliberais encontram terreno fértil para propagarem sua doutrina como possibilidade de reerguer os países.

Para Draibe (1993), o contexto atual é balizado pelas transformações produtivas, entrada de inovações tecnológicas, crise estrutural do capitalismo e o acirramento das teses neoliberais baseadas no ideário do liberalismo econômico, em defesa à estabilidade monetária e à focalização dos gastos sociais. Panorama esse que coloca novas exigências para o Estado e para o reordenamento das políticas sociais, dentre as quais as educacionais.

Antunes (2003a) e Harvey (2005) recusam a possibilidade de as novas tecnologias substituírem a mão de obra, porém admitem que elas exigem que estas se tornem cada vez mais qualificadas e mais “bem-treinadas”. Isso porque a microeletrônica transformou as práticas produtivas, trocando a mão de obra por equipamentos automatizados, e acresceu o conteúdo tecnológico dos produtos introduzindo inovação na produção do trabalho. Desse modo, a nova base material de produção alterou-se e difere da exigida no modelo taylorista/fordista. O novo modelo impõe condições para que o trabalho se modifique e a alteração do trabalho exige novas formas de produção do conhecimento.

Esse cenário traz para a educação novos desafios, em especial aos trabalhadores educacionais, uma vez que deles é cobrada uma qualificação que os torne aptos para atender às exigências das bases materiais de produção que vem surgindo. Na lógica da “sociedade da informação e do conhecimento” faz-se necessário atentar-se para as exigências de qualificação voltadas para o mercado. Nesse sentido, tanto a educação básica voltada aos alunos quanto a formação de professores passam a ser estratégias para a melhoria da “qualidade” do ensino. Daí as reformas políticas focadas para o aumento dos padrões de qualidade da educação na maioria dos países capitalistas.

Diante do exposto, percebemos que as políticas neoliberais vêm ganhando espaço no cenário mundial enquanto resposta à crise do capital, uma vez que essa crise representa a mudança de paradigma no processo produtivo (do taylorismo-fordismo para o toyotismo). Assim, mesmo que existam diferentes e divergentes definições para o que seja neoliberalismo e que não se possa pensar em ações lineares e homogêneas, o projeto neoliberal segundo Anderson (1995), ainda que envolto em contradições, impactou fortemente e passou a ser a ideologia dominante de nossa época. Corrobora nesse aspecto Draibe (1993) ao afirmar que:

[...] o neoliberalismo não constitui efetivamente um corpo teórico próprio, original e coerente. Esta ideologia dominante é principalmente composta por proposições práticas e, no plano conceitual, reproduz um conjunto heterogêneo de conceitos e argumentos, “reinventando” o liberalismo [...] estes ingredientes compõem-se diferentemente, produzindo muitos e distintos neoliberalismos. (DRAIBE, 1993, p.86-88)

Essa política tem por proposição tornar os próprios sujeitos responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso, ações que têm estimulado a produtividade e a eficiência. Para Gentili (1995), esse estímulo é excludente e desigual, aguçando o individualismo e a competência “selvagem”.

O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive o êxito ou o fracasso social. Ambos passam a ser considerados uma variável dependente de um conjunto de opções individuais mediante as quais as pessoas jogam dia a dia seu destino. Se a maioria dos indivíduos é responsável por seu destino não demasiado gratificante é porque não souberam reconhecer as vantagens que oferecem o mérito e o esforço individuais mediante os quais se triunfa na vida. Há que competir e uma sociedade moderna é aquela na qual só os melhores triunfam. (GENTILI, 1995, p. 136)

Assim, a pedra angular da política neoliberal é a competição, tendo a competência e o individualismo incitados pelas práticas e regras do mercado, que robustecem as desigualdades já existentes e ainda abrem espaço para produzir inúmeras outras. Desse modo, ao atribuir ao próprio sujeito o encargo pela sua futura empregabilidade, subordina a educação à noção de rentabilidade e ao enfoque do produto/resultado, desconsiderando questões socioeconômicas e políticas mais amplas.

Conforme Gentili (1996, p. 22), grande parcela de responsabilidade pela crise nos sistemas educacionais pode ser atribuída à própria política social resultante das propostas neoliberais. Essas trazem como natural e “inevitável o *status quo* estabelecido pelo sistema”. A anuência passiva no atendimento às normas do sistema capitalista favorece a influência das políticas neoliberais. Essas políticas têm gerado significativas mudanças, dentre as quais as demandadas pelo campo econômico que necessita da reconfiguração e funcionalidade direcionada às novas habilidades na qualificação dos trabalhadores, e que nesse caso direciona essas mudanças para o campo educacional. Nesse caso, essas políticas estão sendo articuladas em várias nações membros da OCDE.

Nesse intento, reportando-se às políticas neoliberais que vêm ocorrendo no cenário mundial, trazemos para ilustrar, a afirmação de Torres Santomé (2011 *apud* PATACHO, 2013) acerca de Portugal “[...] não restam dúvidas de que o caminho que se procurará trilhar em Portugal nos próximos anos será o da criação de um mercado concorrencial de escolas e a implementação de um modelo consumista de relação entre as escolas e as famílias”. Patacho (2013) também faz essa afirmação, considerando as posições de Whitty, Power e Halpin (1999); Gewirtz (2001); Apple (2004; 2010) e Ball (2004), para os quais os efeitos que se

esperam das políticas educativas são ainda uma resposta adequada àquilo que tem sido vastamente descrito como uma intenção generalizada entre os países membros da OCDE.

Nessa direção, apresentamos Portugal como um dos países membros da OCDE que inscreve as políticas educativas nas tendências internacionais, para o qual essas correspondem a um sólido e intenso movimento de mercantilização da educação pública. Nesse sentido, Patacho (2013) apoia sua análise em quatro argumentos:

- 1) A emergência de um capitalismo global, servido por uma ideologia de cariz neoliberal e apoiado no rápido e acentuado desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, implicou profundas transformações no mundo do trabalho, o que originou enormes pressões sobre os estados e sobre as instituições e serviços públicos, entre os quais os sistemas educativos;
- 2) Neste contexto de pressão para a mudança, as reivindicações progressistas históricas de uma maior autonomia para as comunidades escolares acabaram capturadas por um poderoso movimento de reforma enquadrado pela globalização económica neoliberal e apoiado pelos sectores sociais mais conservadores que reclamam a avaliação dos serviços públicos segundo uma racionalidade mais quantitativa e a liberdade de escolha dos cidadãos e das cidadãs;
- 3) Em consequência, acentuam-se os processos de mercantilização dos sistemas educativos no seio dos quais as políticas de escolha surgem umbilicalmente ligadas à ideologia neoliberal que consegue, ao nível do senso comum, operar uma muito bem conseguida (re)significação dos termos e expressões que moldam os discursos sobre educação, porém, com um novo significado que agora domina a opinião pública;
- 4) Neste contexto de mercantilização dos sistemas educativos públicos e perante a escassez de emprego numa sociedade que exige uma população cada vez mais qualificada e detentora de certos tipos de conhecimento, as classes médias, em virtude do seu capital cultural, aliam-se aos interesses dos grupos sociais mais conservadores na defesa das políticas de escolha e de uma concepção mercantilista, meritocrática e exclusivista da educação. (PATACHO, 2013, p. 563)

Assim, a proposta que o governo português escolhe fazer, segundo Patacho (2013, p. 562) é, [...] “juntar as peças num puzzle de mercantilização dos serviços públicos que há muito vem sendo preparado em Portugal e não apenas no sector da educação”. Por atravessar uma delicada situação financeira, o país pediu apoio financeiro à Comissão Europeia, ao Banco Central Europeu e ao Fundo Monetário Internacional, com a consequente assinatura de um Memorando de Entendimento (subscrito por socialistas, sociais democratas e populares) se comprometendo a implementar um “conjunto de medidas exigentes do ponto de vista social e político... [bem como] reformas estruturais” cuja implicação é uma política de forte “austeridade na despesa do estado”.

O governo de Portugal pressionado externamente por aquelas e outras instituições, enunciou como principais objetivos estratégicos do Programa de Governo para a educação:

Estabelecer e alargar os contratos de autonomia que constituem uma das políticas essenciais para garantir a diversidade e o prémio do mérito nas escolas; Apostar no estabelecimento de uma nova cultura de disciplina e esforço, na maior responsabilização de alunos e pais e no reforço da autoridade efetiva dos professores e do pessoal não docente; Desenvolver progressivamente iniciativas de liberdade de escolha para as famílias em relação à oferta disponível, considerando os estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo. (PATACHO, 2013, p. 562)

Apple (1989) nos lembra de que é importante focalizar nos elementos das reformas exatamente naquilo que tem relação com o Estado, especialmente porque as reformas são discutidas e gestadas no interior deste. Para Apple (2005, p.134), a escola é um aspecto do Estado, e, desse modo, parece estar enredada em duas atividades fundamentais, dentre outras. A primeira é a contribuição para o processo de legitimação da reforma, e a segunda fornecer condições prévias necessárias para a acumulação de capital. Muito embora o autor considere que a escola “produza” esses resultados de formas contraditórias, não intencionais e mediante contestação.

Na contemporaneidade, o Brasil está figurando entre os principais países avaliados como boa opção para se fazer investimentos diretos. Contudo, para alavancar esse novo posto em que se encontra se vê impelido a novas demandas no campo da infraestrutura, entre as quais a educação (FREITAS, 2012). Não se trata de desconsiderar as medidas como um componente de avaliação. Entretanto, os educadores entendem a educação como um fenômeno social mais amplo, desse modo, creem que não se pode ter unicamente a economia como determinante. Nessa direção, Sordi (2012, p. 488) nos lembra “que motivadores externos tendem a enviesar as razões pelas quais se luta por uma escola pública de qualidade”.

De antemão sabemos que “comparar o analfabetismo entre os mais ricos e os pobres, a partir da distribuição da renda, é outra forma de verificar as desigualdades”, ou seja, a taxa de analfabetismo entre os mais pobres é nove vezes superior àquela verificada entre os mais ricos (CASTRO, 2009, p. 682). Portanto, com pontos de partidas socioeconômicos tão díspares entre a população, propor a equidade e o mérito individual como balizador dessas diferenças é negar a realidade brasileira, ou no mínimo apoiar sua manutenção.

Nas políticas da educação básica, Dourado (2013) chama atenção para o fato de persistirem a avaliação, fortemente marcada por testes standardizados, em detrimento de um sistema ou subsistema que articule variáveis com a perspectiva de desenvolvimento

institucional. Para o autor são iniciativas definidas pela União, que se constituem em processos com restrita intervenção dos entes federados, ainda que demandem sua adesão por meio de diversos mecanismos de indução financeira. “Esse contexto, se não for revisto, poderá contribuir, cada vez mais, para a centralização do poder e para a consequente redução de autonomia dos governos subnacionais” (DOURADO, 2013, p. 769).

1.2 Políticas Educacionais: Com qual “tendência” de qualidade?

A educação brasileira historicamente se apresenta minimamente de forma dual, sendo constantemente disputada por projetos antagônicos. Assistimos, assim, no cenário atual, à contradição entre um modelo de educação democrática e cidadã, entendida como boa também para as classes mais desfavorecidas economicamente, e o outro modelo de uma educação subordinada à mercantilização. Mesmo em frontal oposição, ambos reivindicam para si o papel de cumprir objetivos voltados à “qualidade da educação” e para o cumprimento de tal fim definem como deve ser a “forma escola”.

Nessa perspectiva, nos referendamos em Freitas e outros (2012) para explicarmos que a “forma escola” compreende a organização escolar, a organização dos trabalhadores da educação, o currículo, a avaliação e demais procedimentos pedagógicos que constituem os aspectos subjacentes à formação escolar, que, no caso, são configurados em conexão com a função social que se quer alcançar. Assim, a reprodução das relações sociais capitalistas constitui-se parte integrante da organização escolar também a burocratização, a inculcação ideológica.

Cada uma dessas perspectivas de educação tem sua lógica de conceber a “forma escola”. Essa variedade de perspectiva força trazer para o debate a temática qualidade. Acerca dessa situação na atualidade brasileira, momento aparentemente contundente da política educacional, Aguilar, Adrião, Bertagna, Érnica, Ferrão, Freitas, Oliveira, Malavasi, Sordi, Souza e Terrasêca (FREITAS *et al.*, 2012), dentre outros, têm analisado o movimento de alteração da agenda política e percebido que a educação vem sendo recolocada como vetor prioritário. Circunstância que os faz recomendarem reflexão e debate capaz de desvelar o caráter político a respeito da concepção de qualidade que embasa os interesses empresariais e as reformas.

Para Érnica (*apud* FREITAS *et al.*, 2012, p. 35), “qualidade e equidade são termos que se prestam bem à criação de consensos”, sobretudo quando não estão definidos, porque, os embates se dão quando se busca essa definição. Por considerar indispensável, os referidos pesquisadores (*apud* FREITAS *et al.*, 2012) recomendam uma disputa de agenda para debater a implementação de políticas educativas verdadeiramente comprometidas com a “qualidade social”, contrárias à concepção parcial de qualidade defendida nessas reformas educacionais.

Assistimos, também, ao conceito de qualidade ser cooptado pelo ideário de mercado, assim, perspectivas distintas fazem uso do mesmo termo, entretanto com significados diferenciados e contraditórios, alterando a essência do conceito de qualidade. Nessa premissa, Freitas já alertava em décadas anteriores sobre o “controle ideológico das corporações empresariais” centrado no delineamento das políticas da educação, com o escopo de “colocá-las a serviço de interesses de mercado, estreitando as finalidades educacionais” e reduzindo a educação à tarefa de ensinar o “básico”, formatando o trabalhador esperado nas empresas (FREITAS, 2012, p. 387). O autor argumenta que essa estreita concepção de qualidade vem revestida de um caráter técnico, racional e objetivo, qualidade essa em nenhuma hipótese explicitada nos discursos pronunciados pelos governantes, fundações, organizações e ou movimentos de interesse privado.

Cabe salientar que o presente texto ancora-se em uma concepção de qualidade educacional como possibilidade de libertação humana e de transformação social, cujo objetivo educacional “é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social” (IMBERNÓN, 2006). E entendemos com Sordi (2010) que a qualidade social da educação escolar não se assenta aos limites, classificações e estatísticas que possam avaliar o resultado de processos tão complexos, como os educacionais, cujos objetivos se norteiam pela emancipação humana, a construção de uma sociedade efetivamente mais justa, onde o trabalho das escolas seja comprometido com o desenvolvimento de valores “socialmente relevantes”.

Essa é a definição de qualidade que orienta nossa análise acerca dos pressupostos e resultados determinados pelas “reformas empresariais” que conduzem algumas políticas educacionais vigentes no Brasil, pois entendemos que cabe à escola ser um lugar que proporciona vivências efetivamente democráticas, comprometida com a formação humana, promovendo processos de ensino e aprendizagem que sejam ricos e significativos em suas múltiplas dimensões e não somente acadêmica cognitiva.

A concepção de qualidade que elegemos traz em seu bojo preocupação com o prestígio social e valorização dos docentes, assentadas no tripé: carreira, formação, salário;

bem como respeito às dimensões socioeconômicas e culturais dos estudantes. Compreendemos também que a demanda educativa deve incluir as expectativas das famílias e comunidades em relação à educação; em suma, deve refletir o papel social da escola na transformação da realidade.

Entretanto, postular a vinculação da educação aos novos objetivos do crescimento econômico obriga o Estado controlar mais de perto a instrução que está sendo ministrada nas escolas. Assim, observamos um reforço de políticas de educação nos anos 90 no sentido de ressaltar o Estado como condutor dos processos de regulação e avaliação em educação – forjando o que Afonso (2001) chamou de “Estado-regulador” e “Estado-Avaliador”. Para Dias Sobrinho (2002), quando o Estado abandona a função de provedor de benfeitorias como forma de compensar os cidadãos dos problemas sociais e assume o papel de controlador e fiscalizador, isso pressupõe, na educação, que mecanismos de dominação foram postos em prática para se tentar controlar mais de perto como as escolas cumpriam as exigências da “instrução” demandada.

Nessa perspectiva, de controle do conhecimento alguns autores já vinham assinalando, Dias Sobrinho em 2003 já alertava, reportando-se ao ensino superior, que era preciso verificar criticamente buscando reconhecer se os efeitos originados pela avaliação estavam aludidos aos valores do conhecimento, da formação intelectual, dos interesses da sociedade ou se abrigavam simplesmente os interesses específicos e privados de organizações que se querem competitivas para servir aos interesses do mercado.

Para Hobsbawm (1995), as preocupações com a qualidade na educação são mundiais e vieram progressivamente se tornando o foco das discussões desde a década de 40, quando se inicia um significativo processo de expansão de oferta de escolarização para a população, inclusive no Brasil. O autor argumenta que, com a entrada da parcela da sociedade que até então não fazia parte do seletivo grupo com acesso à escolarização, incorporou-se nas escolas as tensões, as contradições e as diferenças presentes na sociedade, pois os “novos alunos” trouxeram experiências culturais diferenciadas da parcela privilegiada da população que até então usufruíam da instituição escolar.

Santos (2004), há uma década, anunciava que em vários países e nos diversos níveis de ensino, o desempenho das escolas e dos professores já era realizado tomando-se como referência “tecnologias de auditoria que empregavam sistemas de testes e de inspeção” (SANTOS, 2004, p. 1.152). Na ocasião a autora referendou-se em Elliot (2001), que tomou por embasamento Lyotard, para afirmar que “em uma cultura de desempenho a ‘qualidade’ é definida como a melhor equação encontrada entre *inputs* e *outputs*”. Dessa forma, é em

função do dinheiro gasto que se dá definição de qualidade, que, para tanto, incorpora três características operacionais: economia, eficiência e efetividade.

Historicamente na educação brasileira, para Oliveira e Araújo (2005), três significados distintos de qualidade foram construídos e circundaram simbólica e concretamente na sociedade: um primeiro, subordinado a oferta restrita de oportunidades de escolarização; um segundo, condicionado a ideia de fluxo, determinado pela quantidade de alunos que avançam ou não dentro de um determinado sistema de ensino; e, o último, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho por meio de testes em larga escala.

Nesse entendimento, Oliveira e Araújo, (2005, p. 6) basearam sua análise sobre a formulação de um padrão de qualidade de ensino no Brasil que seja a um tempo compreensível à população e exigível judicialmente. De acordo com os autores, esse padrão de qualidade pode ser percebido de três distintas formas: “Na primeira, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados”. Convém assinalar que os autores alegam que a tensão no redimensionamento do papel do Estado, entre assegurar políticas sociais e manter o ajuste fiscal, gerou uma qualidade perspectivada na e pela lógica empresarial de eficiência e produtividade, contrária à democratização da educação.

Oliveira e Araújo (2005, p.7) explicitam que a década de 80 foi caracterizada pela ampliação da oferta de vagas, ou seja, priorizou-se o acesso aos bens educacionais, como perspectiva de qualidade, a partir do princípio da justiça redistributiva dos bens sociais e econômicos. Entretanto, na década posterior, esses princípios foram alterados em favor da “lógica empresarial de maior produtividade, com menor custo e controle do serviço”. Desse modo, convém-lhes (aos autores) esclarecer os dois sentidos que a qualidade comporta na visão administrativa ou do mundo dos negócios: O primeiro é que a qualidade refere-se a um produto. E quando se quer um produto de maior qualidade não se tem por preocupação os custos. O segundo sentido é definir o melhor processo para se garantir o fim desejado, que pode ser o produto de maior qualidade, de média qualidade, ou inferior, o qual denomina qualidade do processo. Percebemos que também no mundo dos negócios qualidade pode possuir significados e procedimentos distintos. Assim, concluem que a definição de qualidade da educação pode ter múltiplas acepções, a depender dos valores, experiências e posição social de quem a define.

Como se pode constatar, a “polissemia” do que se entende por qualidade possibilita diversos significados, o que facilita desencadear falsos consensos, a partir de uma gama de interpretações e significados segundo o valor que se queira imprimir. Um dos trunfos das políticas neoliberais sociais, segundo explica Paraskeva (2005 p. 3-4), “repousa na sua capacidade de trabalharem constantemente o senso comum, estratégia essa conseguida através de um processo constante – não pacífico – de desarticulação e rearticulação do verdadeiro significado de determinados conceitos e práticas”.

Todavia entendemos que qualidade demanda, sobretudo, um ambiente escolar que oportunize uma variedade de conhecimentos, de forma contextual, problematizador e significativo, capaz de proporcionar aos alunos novas possibilidades de compreensão de si mesmos e do mundo que os circunda. Ou seja, uma escola que desenvolva um currículo focado na formação integral dos seus alunos, orientada para a qualidade social e comprometida com a transformação social, como propõe Silva (2009, p. 225),

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

Conforme Soares (2005, p. 91): “Para verificar a oferta de uma educação de qualidade em relação ao aspecto cognitivo, o governo federal criou um sistema de avaliação: o Saeb” (p. 91). Entretanto, o mesmo autor afirma que: “A questão do sucesso da escola na construção da cidadania não é verificada com esse sistema”. Percebemos desse discurso que a concepção de qualidade da educação como constitutiva da construção da cidadania está fora desse processo e/ou não é considerada relevante.

Assim, assume-se o risco de argumentar como Terrasêca (2010), ao reportar-se à avaliação externa de Portugal: são avaliações pontuais, inapropriadas para atingir a raiz do problema, bem como para reunir condições relevantes e significativas capazes de alterar a qualidade das aprendizagens, além de não contribuir para o debate indispensável sobre o que se entende por qualidade da educação. Estamos falando de uma qualidade socialmente relevante.

A educação é, portanto, ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana. Além de decisiva para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa. Determinante, também, “para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural” (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p. 103).

1.3 Avaliação: um primeiro esquema de explicitação

Pensar em avaliação nos remete à sua conceituação e às problematizações em torno da ação avaliativa. Estudiosos desse campo, e de outros a ele relacionados, apontam distinções entre níveis e modalidades de avaliação. Entretanto, não há consenso em torno dessas diferenças. Para Alavarse (2013), avaliação é uma temática controversa, cuja delimitação ou conceituação tem profundas consequências práticas. O autor coloca que a literatura da área encerra “mais de cem conceituações do que seria avaliação, ainda que nem todas sejam excludentes, referendando-se em Lukas Mujika e Santiago Etxeberria (2009) ao expor trabalho de recenseamento que encontra paralelo em Nevo (2006)” (ALAVARSE, 2013, p. 144).

O autor declara que: “Mais amplamente, avaliação é um processo curricular, ou seja, ela é um processo – um conjunto de elementos – e, simultaneamente, faz parte do conjunto das atividades da escola e seu currículo”. Portanto, de natureza processual. E nesse sentido, o autor, propõe a demarcação de alguns elementos: o primeiro deles se reporta a quem conduz e decide o que será avaliado, ou seja, o sujeito da avaliação. Posteriormente propõe que se defina se as avaliações devem ser internas ou externas à escola. Sugere uma marcada por um sujeito interno e a outra por um ente colocado, do ponto de vista da operação do processo de ensino externo à escola.

Poder-se-ia estabelecer uma gradação de exterioridade das avaliações, pois, partindo-se das avaliações externas, temos situações nas quais estas avaliações não são completamente externas, haja vista que podem contar com a participação, por exemplo, de professores em várias etapas de suas definições. Em situações mais típicas e extremadas, as chamadas avaliações internas têm como sujeito os professores e constituem a forma escolar mais tradicional de avaliação educacional; por seu turno, nas avaliações externas o

sujeito passa a ser as instâncias administrativas como são os ministérios ou secretarias, “personificadas” em seus titulares, mas raramente por eles operadas, pois isso acaba sendo incumbência de empresas contratadas, mesmo quando existe alguma instância que teoricamente responde por isso, como é o caso do Saeb, no qual o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) não descarta a contratação de empresas. Tal quadro nos remete para o questionamento político sobre quem efetivamente controla a avaliação, mas com uma constatação: nas avaliações externas o professor perde a proeminência de avaliador que historicamente teve, pondo em questão a legitimidade política dessas avaliações. (ALAVARSE, 2013, p. 145)

Para Afonso (2009) toda avaliação é uma atividade política. Nessa direção, o autor aponta dois propósitos por vezes contraditórios em relação a essa prática. O primeiro deles se pauta aos interesses das organizações administrativas, caracterizado por uma avaliação de dimensão gerencial, normativa e standardizada. O segundo propósito refere-se ao caráter pedagógico da avaliação e às finalidades educativas, sendo distinguido por avaliações formativas e diagnósticas.

Percebemos assim, que, se nas décadas anteriores o foco das discussões teóricas centrava-se na avaliação da aprendizagem, realizada pelos docentes em suas respectivas escolas, atualmente, o discurso sobre avaliação é entrelaçado entre avaliações realizadas pelas próprias escolas e as políticas de avaliação. Essas últimas centram-se nas verificações realizadas por meio de testes concretizados nas escolas, entretanto, propostos por instituições externas à escola, por exemplo, os testes do Pisa, os do Inep e outros oriundos de algumas redes. Geralmente abrangem várias redes, federal, estadual, municipal e particular, desse modo, estendem-se a muitas unidades escolares, professores e estudantes, por exemplo, a Prova Brasil.

Assim, entendemos com Dias Sobrinho (2010, p.195) que:

A avaliação é a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais. Produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social.

E referendados em Freitas e outros (2009) entendemos que a avaliação pode ocorrer em três níveis a saber:

[...] postulamos a existência de três níveis integrados de avaliação da qualidade de ensino: avaliação em larga escala em redes de ensino (realizada no país, estado ou município); avaliação institucional da escola (feita em cada escola pelo seu coletivo); e avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob responsabilidade do professor. (FREITAS *et al.*, 2009, p. 10)

Para Freitas (2004, p. 157), o fenômeno da avaliação em sala de aula tem pelo menos três componentes: o instrucional, o comportamento do aluno em sala e o de valores e atitudes. O primeiro e mais conhecido se refere ao domínio de habilidades e conteúdos em provas, trabalhos e afins; o segundo ele considera um poderoso instrumento de poder, pois permite ao professor exigir obediência às regras. O poder, segundo ele, é centrado na possibilidade de aprovar ou reprovar o aluno. Assim, mais que avaliar as habilidades e os conhecimentos a avaliação cria uma estrutura de poder na sala de aula, permitindo o controle do professor sobre o aluno.

Nesse sentido, a organização escolar por ciclos desestabilizam as relações de poder existentes, obrigando os professores lançarem mão de outras formas de controle, segundo o autor, nem sempre adequadas. O terceiro ocorre cotidianamente em sala de aula e consiste em expor o aluno a reprimendas verbais e físicas quando não humilhações perante a turma. Afirma Freitas (2012) que são nos dois últimos componentes que se instala a lógica da submissão. A relação entre a primeira e as últimas cria o campo necessário para o exercício das relações sociais de dominação e submissão ao professor e à ordem. É o conjunto desses aspectos que o autor denomina avaliação em sala de aula.

Freitas (2004) ainda explicita a natureza formal e informal da avaliação. A formal constituída por técnicas e procedimentos palpáveis materializadas nas notas e a informal não materializada, mas constituída por juízo de valor edificado por professor e alunos nas interações diárias e que, portanto, influenciam as avaliações finais. Para Freitas (2004, p.150) é principalmente nas informais que se ancoram o poder das novas formas de exclusão, pois podem atingir diretamente a autoestima do aluno e assim serem mais perversas que as avaliações formais. Resultam desse artifício avaliativo, segundo Freitas (2004), a exclusão por dentro da escola e a ampliação do tempo para a formação de atitudes de subordinação e obediência. O autor conclui que paradoxalmente, quanto mais se falou em não reprovação formal pela nota, mais se reforçaram os processos de avaliação e reprovação informais.

Nesse sentido, podemos entender a avaliação como um processo contínuo que também expressa relações de poder e força no interior da escola. Para Freitas e outros (2009, p. 8), “é um campo de força aberto a contradições que necessitam ser enfrentadas por

estudantes e professores”, para tanto argumenta sobre a necessidade de se conhecê-la melhor para atuar nos seus limites e potencialidades.

Freitas e outros (2009, p. 31) consideram que “[...] as práticas avaliativas deverão ser vistas como instrumento de permanente superação da contradição entre o desempenho real do aluno e o desempenho esperado pelos objetivos, através de um processo de produção de conhecimento que procure incluir o aluno e não o alienar”. Hadji admite que “a avaliação, em um contexto de ensino, tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção dos saberes e competências pelos alunos” (2001, p. 15).

Essa forma de entender o processo avaliativo e o currículo implica uma avaliação formativa do processo educativo com vistas a melhorá-lo continuamente, sobretudo se a entendermos como intrinsecamente articulada e indissolúvel ao processo formativo escolar em todos os seus aspectos pedagógicos. Soma-se sua relação com os demais níveis da avaliação, seja a avaliação externa em larga escala (realizada no país, estado ou município), avaliação institucional (realizada na escola pelo seu coletivo) e a avaliação da aprendizagem em sala de aula realizada sob a responsabilidade do professor (FREITAS *et al.*, 2009).

Entretanto, temos a considerar que os anos 90, com a centralidade crescente de organizações internacionais, como OCDE, segundo Afonso (2012, p. 475) ingressou em nova fase do *Estado-avaliador*, em que muitos Estados, independente das orientações políticas-ideológicas que defendem, participam ou interveem das mais variadas formas na construção de um sistema de avaliação internacional comparada, em que as principais consequências imediatas contribuem para legitimar discursos e políticas nacionais para a educação e a formação. Esse modelo estatal faz acentuado uso da avaliação, tornando-a mecanismo central na condução de suas atividades, nos diversos setores, incluindo o educacional.

O Banco Mundial define que os conhecimentos adquiridos podem ser medidos a partir das provas de rendimento (BM, 1995, p. 27). Assim, a aprendizagem escolar que realmente tem valor para o BM é a que pode ser avaliada por meio dos resultados apresentados. Essa declaração fornece elemento significativo para se compreender porque apontam nessa direção as várias sugestões e propostas para os governos dos países periféricos heteronômicos onde se coloca como urgente a necessidade de criação de meios oficiais de avaliação nos diferentes níveis de ensino, como já se evidencia no Brasil.

Não coadunamos com a concepção de qualidade defendida pelo BM, pois entendemos que a noção de rendimento escolar e a eficácia do conhecimento evidenciada por meio dos resultados isolados, resultantes das notas dos testes que os alunos realizam, apresentam insuficiências que pode comprometer o que compreendemos como avaliação, aprendizagem e

construção do conhecimento. Além disso, se distancia do que ambicionamos para a educação, sobretudo porque se volta apenas para o rendimento que pode ser medido através da avaliação definida por programas padronizados e oficializadas pelos próprios governos.

Salientamos, diante do explicitado anteriormente, que consideramos a avaliação educacional um processo contínuo, que acompanha a trajetória realizada pelo aluno em sua construção/produção do conhecimento, geralmente mediatizada e potencializada pela ação do professor. Nessa direção não se pensa em um professor possuidor de habilidades técnicas, tão somente, limitado à ação de transmitir conhecimentos que podem ser avaliados em provas e testes. Entendemos a avaliação como um processo mais amplo e complexo que comprometido como ação mediadora nega o aspecto de terminalidade, de obstrução e de simples verificação de erros e acertos em poucas disciplinas, mas como balizador em favor de orientar as potencialidades do processo de ensino e de aprendizagem educacional.

Apple (2012), Freitas (2009) e Ravitch (2011) admitem não ser contrários à avaliação externa, entretanto, discutem os usos que dela se faz considerando os efeitos que produzem no campo educacional e conseqüentemente na vida das pessoas e das comunidades escolares avaliadas. Nessa direção, Freitas e outros (2009, p. 41) defende que “as escolas não devem se opor à avaliação de seu trabalho. Cabe-lhes aceitar a prestação pública de contas daquilo que fazem em área tão importante para a sociedade”. Dias Sobrinho admite que

Nesse sentido, a avaliação deveria se preocupar em trazer informações significativas para a compreensão da complexidade do sistema, em vez de esboçar uma imagem simplificada e redutora do sistema. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 223)

Propomos que a avaliação externa ocorra numa perspectiva colaborativa e de responsabilização, nesse caso deve apontar para cima e para baixo, compreendendo que a qualidade depende tanto das escolas, quanto das políticas públicas e ambas devem ser avaliadas preferencialmente com ampla participação e debate, ou seja, de forma democrática, por parte dos profissionais da educação os principais envolvidos nesse processo.

1.4 Avaliação externa em larga escala: alguns apontamentos

A seguir, serão apresentados alguns estudos desenvolvidos nas últimas décadas sobre a temática, frutos de uma investigação exploratória que teve por finalidade levantar pesquisas norte-americanas, considerando a experiência consolidada que os Estados Unidos apresenta em relação a essas políticas, e, também pesquisas nacionais que apontam indícios e impactos dessas políticas em configuração no Brasil, sem a pretensão de esgotar o extenso corpo de produção acadêmica na área.

No plano das políticas educacionais, as propostas avaliativas oficiais contemporâneas têm sido claramente influenciadas pela ideologia neoliberal com a finalidade de garantir eficiência e produtividade aos processos pedagógicos, baseadas nos modelos de mercado. Por meio delas, inserem-se no campo educacional mecanismos de mercado, como responsabilização, meritocracia. Entretanto, como explicita Mitter (2004, p. 15) “resumidamente, a rápida expansão dos sistemas de avaliação pelo mundo todo, reflete uma cultura global, que toma a testagem dos alunos como uma função estatal crítica”. O autor resume como percebe que está ocorrendo a política de avaliação, entretanto, é contrário a esse posicionamento.

Ravitch (2011, p. 26) alerta que são políticas educacionais pautadas na lógica de negócios:

Os novos reformadores corporativos demonstram sua precária compreensão da educação construindo falsas analogias entre a educação e o mundo empresarial. Eles pensam que podem consertar a educação aplicando os princípios de negócio, organização, administração, lei e marketing, e pelo desenvolvimento de um bom sistema de coleta de dados.

Quando se realiza a publicação dos resultados da avaliação, sobrevém uma classificação quase automatizada das escolas de uma rede ou município, gerando um clima individualizador, competitivo e conflituoso entre os agentes escolares e até graves consequências. Apple (2002) sugere pensar a avaliação em larga escala como uma força seletiva e coercitiva do conhecimento imposta à escola, o autor soma-se a outros que também acreditam que “culpar os professores, incriminar os indivíduos, não ajuda em nada” (APPLE 2002, p. 38).

Ravitch (2011) sugere que essa medida não pode ser o único indicador, pois, “um bom sistema de responsabilização, seja para escolas, professores ou estudantes, deve incluir uma variedade de medidas, não apenas escores de testes” (2011, p. 255).

A responsabilização serve ao propósito de focalizar os professores como responsáveis pelo sucesso de sua instituição escolar, medido pelo alcance dos resultados de desempenho, desconsiderando os demais fatores e suas influências. Além do mais, eles podem ser premiados ou punidos a partir dos resultados, configurando-se o esquema meritocrático, que toma o esforço individualizado/pessoal como base.

Madaus, Russel e Higgins (2009) alegam que os testes são passíveis de erros humanos e técnicos, portanto, passíveis de imprecisão e sujeitos a variações aleatórias, por mais bem elaborados que sejam. Além de afirmarem a limitação dos testes para medir o conhecimento dos alunos os autores os consideram inapropriados, uma vez que não tem por função avaliar a qualidade das escolas e a de seus profissionais.

Soares e Xavier (2013, p. 915) admitem que

O uso de um indicador como medida única da qualidade da escola e dos sistemas fará, naturalmente, com que as escolas busquem maximizá-lo e, como isso, pode ser feito de maneiras pouco adequadas pedagogicamente, pode levar a um sistema educacional disfuncional.

Os autores citados dizem que o Ideb tem sido muito usado e às vezes criticado, mas poucas vezes analisado, nesse sentido pontuam que:

a) *Só alunos presentes ao teste são considerados;*

Como já foi dito a Prova Brasil é destinada a todos os alunos matriculados que constam no censo escolar. Entretanto, não há uma garantia que todos os alunos a realizam. No ano de 2011, deixaram de fazer as provas 14% do quinto ano e 22% dos testes do nono ano. Isso sugere que as escolas podem escolher os alunos para realizar os testes. O Inep admite que [...] “são porcentagens expressivas e que, se correspondentes aos alunos mais fracos, fazem com que os valores do Ideb das escolas com muitas ausências sejam superestimados” (SOARES; XAVIER, 2013, p. 916).

Como a portaria do MEC admite que o indicador seja calculado a partir do comparecimento de 50% dos alunos da escola, equivale dizer que, sustentado pela lei, as escolas podem ter um melhor valor do Ideb ao definir que só os melhores alunos façam a Prova.

b) *Proficiência em Matemática tem mais peso do que proficiência em Leitura;*

Em decorrência dos algoritmos empregados para padronizar as proficiências, está implícito no Ideb o fato de que o domínio da competência matemática pelos alunos brasileiros é maior do que o domínio da compreensão leitora. “Essa idiossincrasia estatística pode ser usada como estratégia para melhorar o Ideb, bastando para isso enfatizar o ensino de Matemática para alguns alunos” (SOARES; XAVIER, 2013, p. 916).

c) *Assume substituições questionáveis entre os diferentes componentes;*

Como o numerador do Ideb é uma média, tacitamente, o indicador aceita compensações, assim o bom desempenho de um aluno compensa o mau desempenho de outro. O mesmo pode ocorrer com a taxa de reprovação. “Essas duas características deixam aberta a possibilidade de exclusão educacional, pois, para obter melhores valores do indicador, podem-se escolher com cuidado os alunos nos quais a escola deve concentrar seus esforços instrucionais” (SOARES; XAVIER, 2013, p. 916).

d) *Não se pode usar a metáfora da nota escolar para analisar o Ideb;*

Por apresentar um indicador simples, variando de 0 a 10, frequentemente o Ideb é interpretado em termos de conceitos escolares. Em alguns casos entendem que o nível 6 é baixo e que se deveria aspirar valores mais altos para o Ideb no Brasil. Como se sabe, os valores muito altos só incidem em situações raras. Um Ideb em torno de 7 é um excelente resultado, por outro lado, uma nota escolar mediana.

e) *Naturaliza baixos desempenhos de muitos alunos;*

O Ideb igual a 6 (meta nacional) é compatível com um grande número de alunos com desempenhos insignificantes. Com o uso isolado do Ideb, as dificuldades educacionais desses alunos não terão nenhuma importância, desde que considere o fato do indicador de qualidade estar em nível tido reconhecidamente adequado.

f) *O Ideb é muito correlacionado com o nível socioeconômico da escola;*

“As correlações entre o NSE e o IDEB são sempre positivas, mas o valor é mais alto entre escolas de um mesmo município do que entre municípios”. Mediante tal fato, não se pode justificar a identificação de escolas como boas, com bons projetos pedagógicos considerando unicamente o Ideb, isso porque, há escolas que têm bons resultados tão somente porque recebem alunos que trazem muito do capital cultural de suas famílias.

g) *Algumas limitações*

Nesta última apontam outras limitações do Ideb apresentadas por outros autores. Daniel Cara, para a revista *Educação*, diz que “o IDEB é um termômetro que revela se o aluno está ou não assimilando informações fornecidas pelo sistema educacional, mas não

considera aspectos que têm impacto sobre a qualidade, como a valorização dos profissionais e a infraestrutura” (AVANCINI, 2008 *apud* SOARES; XAVIER, 2013, p. 918). Admite, entretanto, não se tratar de crítica ao indicador, mas ao seu uso isolado. Admite que “a advertência do autor indica que a avaliação de escolas e redes de ensino não deve se restringir ao IDEB, e que o indicador de resultados deve ser contextualizado por indicadores que descrevam as condições reais de oferta do ensino”.

João Batista de Oliveira, na mesma reportagem (AVANCINI, *Op. cit.*), diz: “Ao agregar coisas diferentes, o Ideb dá algumas indicações sobre qualidade, mas ele não sinaliza claramente o que precisa ser melhorado”. Admite que o Ideb baixo como qualquer indicador-síntese, diz somente que algo não está bem e não necessariamente o que deve ser feito. Admitem ainda que “análoga a essa crítica, aparece com frequência outra, apontando que faltam esclarecimentos sobre o que significam os números”. Ou que intervenção escolar sugere um dado valor do Ideb. Além do mais, reconhece que “as políticas públicas para conter o abandono e a repetência não são necessariamente as mesmas a serem usadas para aumentar o indicador de desempenho, não é claro como passar do diagnóstico para a proposição de políticas”. Desse modo, reconhecem que são reflexões sólidas que precisam mais empenho e esforços de análise do Ideb (*Ibidem*).

Neal e Schanzenbach (2010), referindo-se às escolas públicas de Chicago, pioneira das políticas dessa natureza, também criticam a vinculação dos resultados de desempenho dos alunos para consequências de alto impacto, como as punições ou premiações para os professores e gestores das escolas, uma vez que os esforços para o ganho de proficiência diante de sistemas de responsabilização não são iguais para todos os alunos. Para eles “sistemas de responsabilização construídos em torno de medidas de proficiências, muitas vezes, deixam de ajudar os alunos que estão frequentemente muito abaixo ou acima destes limites” (NEAL; SCHANZENBACH, 2010, p. 278).

Ou seja, os resultados da pesquisa que realizaram indicou que os esforços e o trabalho do professor acabam se direcionando muito mais para os alunos que se apresentam na média (da pontuação), pois com eles é possível aumentar a pontuação nos testes e, assim, os alunos que se encontram na ponta, que geralmente são os que mais necessitam de ajuda, recebem menos atividades e atenção em sala, por parte de seus professores, podendo paradoxalmente ser por eles abandonados. Sabemos bem que esta forma de visão e de ação pode revigorar elementos que fazem parte da “forma escola” da exclusão, da qual lutamos para nos livrar.

Outra situação relacionada à avaliação por testes é apontada por Darling-Hammond: “a média dos resultados de uma escola é sensível à população de estudantes que são

submetidos aos testes, esse tipo de política cria incentivos para que as escolas mantenham afastados aqueles estudantes que podem baixar as médias dos resultados”. (AFONSO, 2000, p. 90 *apud* DARLING-HAMMOND, 1991, p. 223). Essa situação é reiterada por Hout e Elliott (2011) e Ravitch (2011), que também denunciam situações contestáveis, constrangedoras e excludentes realizadas por algumas escolas americanas para afastar os alunos que consideram “fracos” e assim indesejáveis às escolas, porque fazem decair as pontuações dos testes.

Nichols e Berliner (2007), em estudo tendo por lócus o sistema educacional americano, apresentam evidências de que os testes de alto impacto distorcem e corrompem a educação. Afirmam, ainda, que o uso continuado dos testes constitui uma grave ameaça à profissão docente. Os autores referem-se às fraudes, divulgadas corriqueiramente em estudos acadêmicos e imprensas locais, como a manipulação da população de alunos testados, a adulteração de respostas e notas em avaliações, e a diminuição do nível de exigência, pelos estados, quando a estes cabem a responsabilidade de elaborar seus testes, para simular resultados que comprovem melhoria, mesmo quando estas não ocorrem.

As tecnologias de auditoria, segundo Santos (2004, p. 1152-3) têm por pressuposto prover com informações precisas, dados acerca do funcionamento das instituições viabilizadas por meio da elaboração dos indicadores de desempenho. Assim, todo e qualquer tipo de desempenho que não podem ser medidos pelos indicadores estabelecidos, vão continuamente perdendo sua importância no interior da cultura do desempenho. Vale ressaltar que uma avaliação do sistema de ensino que toma indicadores estandardizados não é capaz de produzir formas flexíveis e diferenciadas do trabalho pedagógico. Assim, tudo o que não pode ser mensurado e diretamente observável deixa de ter relevância nesse tipo de avaliação. Contrariamente à proposta de transparência, ofusca-se o desempenho das pessoas e instituições, deixando para trás aspectos importantes do cotidiano. E um dos aspectos mais graves é que a agenda do professor e aluno, no que tange ao processo de ensino-aprendizagem, fica à mercê do que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de bom desempenho.

Érnica & Batista (2011) indicam, por meio de estudos do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) que as consequências geradas pelas políticas de avaliação causam impactos para além das provocadas na escola isoladamente, uma vez que a pressão por desempenho faz com que as escolas especializem-se em determinados perfis de estudantes, deixando de incluir os que podem por a escola no rol de baixo desempenho.

Apresentaremos alguns resultados de pesquisas que analisam as políticas de avaliação no estado de São Paulo, que tratam especialmente, do Saresp e Idesp.

Cosso (2014) analisou a organização do trabalho pedagógico em uma escola dos anos iniciais de Ensino Fundamental da rede de São Paulo com alto Idesp chegando à conclusão que os fatores extraescolares e intraescolares encontrados na escola que podem ter influenciado nas notas das avaliações externas foram: nível socioeconômico alto da clientela escolar; rigidez, regras e disciplina no modo de gestão; treino para os testes; prática avaliativa na perspectiva tradicional, entre outros. Assinalou que o modo de utilizar os instrumentos avaliativos nessa escola reforça a prática de um ensino que privilegia a memorização e a reprodução. E, assim, o currículo tem se tornado uma cópia do conteúdo dessas avaliações. O foco do trabalho escolar está em capacitar os alunos para a realização das avaliações externas como o Saresp e Prova Brasil.

Mello (2014) analisou as práticas pedagógicas e avaliativas de uma escola do interior paulista com bons resultados Idesp e Ideb em turmas do 5º ano onde notou que o ensino pauta-se prioritariamente pela proposta curricular oficial da rede estadual de ensino, e que as professoras procuram atender às expectativas de aprendizagem estabelecidas pela SEE-SP e pelos materiais do Programa Ler e Escrever. Constatou ainda que a concepção e prática avaliativa estavam, em sua maioria, atreladas à prova escrita, pois os professores se referendavam nesses exames de proficiência para elaborar as provas de Língua Portuguesa, Matemática e as atividades propostas em sala de aula.

Ainda sobre a temática, Polato (2014) aponta em seu estudo que as avaliações externas podem trazer consequências quanto à reprovação e o abandono da escola, ou seja, podem ser uma prática que gera desmotivação, não garante a aprendizagem de todos os alunos e, ainda, que pode promover a “eliminação adiada”.

Consideramos a importância da avaliação, entretanto, não de qualquer avaliação. A avaliação meritocrática – que toma o mérito individual, conquistados pelos sujeitos, no caso, alunos e professores, e que estimula posições hierárquicas entre esses sujeitos e seus pares e entre as unidades escolares por meio de recompensas ou punições, tomando por referência os resultados esperados nos testes da Prova Brasil – não favorece o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos.

Para Bertagna (2003, p. 244) “A idéia da meritocracia (centrada no sujeito), de que passa de ano apenas quem merece inverte a discussão”. Pois, segundo Bertagna (*Idem*) Isso faz com que todos aceitem a ideia de “que a impossibilidade está no sujeito e não na escola ou nas instituições que são criadas justamente para validar esta idéia”, desse modo, impede que

os mesmos sujeitos discutam sobre o modelo de sociedade que não consegue oferecer condições para todos terem “mérito”.

Dessa forma, defendemos uma avaliação com significado político de caráter formativo, que sirva como instrumento de apropriação da realidade escolar pelos sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem e que aponte como referência elementos que produzam ações e esforços para a melhoria do processo educacional, sobretudo para os estudantes. E, consequentemente, um modelo educacional que dê condições para a melhoria da sociedade.

1.5 Ideb e Prova Brasil na Educação

As políticas de avaliação externa de larga escala iniciadas por volta dos anos 90 e intensificadas nos dias atuais assumem papel central e abrangente, pois perpassa a educação básica (Saeb, Enem), ensino superior (Sinaes)² e a pós-graduação, em nível federal, estadual e municipal. Sua atenção e atuação tomam por referência o rendimento dos alunos, por meio do qual mede o desempenho da instituição escolar, e/ou as competências dos professores. A medição do desempenho escolar e rendimento dos alunos por meio de testes, inclusive do ensino fundamental foco deste estudo é a mais utilizada no Brasil.

Para Castro (2009), estes sistemas, em conjunto, “ao lado da Avaliação da Pós-Graduação da Capes – o mais antigo sistema de avaliação do país no Setor Educação – configuram um macro sistema de avaliação da qualidade da educação brasileira” (p. 273). Como vários estados e municípios, concomitantemente aos sistemas nacionais, também organizaram sistemas locais e regionais de avaliação das aprendizagens. Castro (2009, p.273) avalia que

[...] essas iniciativas indicam a progressiva institucionalização da avaliação como mecanismo importante para subsidiar o processo de formulação e monitoramento de Políticas Públicas responsáveis e transparentes que devem nortear o aprimoramento de ações de melhoria da aprendizagem. Mais do que isso, a consolidação da política de avaliação educacional no Brasil é hoje instrumento fundamental do processo de prestação de contas à sociedade e de enriquecimento do debate público sobre os desafios da educação no país.

² Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB) instituído pela Portaria nº 1.795, de 27/12/ 1994, do MEC, em implementação desde o início dos anos 1990. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) instituído pela Portaria nº 438/1998, do MEC, Portaria nº 26/2006, voltado para a avaliação de desempenho de alunos que concluem esta etapa de ensino. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) instituído pela Lei 10.861, de 14/04/2004, perpassa três dimensões: institucional, cursos de graduação e desempenho dos estudantes.

Assim, seus formuladores entendem e justificam que “[...] independente dos motivos que levam à criação de sistemas de avaliação parece haver concordância quanto ao seu importante papel como instrumento de melhoria da qualidade” (CASTRO, 2009, p. 275). Resta-nos saber a que tipo de qualidade o debate se refere, uma vez que a concepção de qualidade, como dissemos anteriormente, comporta múltiplos e diversos pontos de vista e não é bem isso a que se tem assistido.

Soares e Xavier (2013, p. 904) também advogam que “[...] o Ideb tornou-se a forma privilegiada e frequentemente a única de se analisar a qualidade da educação básica brasileira e, por isso, tem tido grande influência no debate educacional no país”. Além disso, o Ideb colocou no cerne do debate a ideia de que os sistemas educacionais brasileiros devem ser avaliados não apenas pelos seus processos de ensino e gestão, mas sobretudo pelo aprendizado e trajetória escolar dos alunos.

Para atender a essa finalidade, o Inep realiza uma pesquisa bianual denominada Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, adotando essa ação como forma de monitoramento da qualidade da educação básica brasileira. Nesse intento, utilizam-se cinco instrumentos para coletar dados: um teste de língua portuguesa e matemática, quatro questionários para serem respondidos pelos segmentos: alunos, professores, diretor e responsável pela coleta na instituição.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi criado no início da década de 1990, tendo como objetivo medir o desempenho acadêmico dos alunos da educação básica e os fatores associados a esse desempenho e que nele interferem (fatores intra e extraescolares). O sistema é composto por duas avaliações: 1) Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) – divulgada com o nome de Saeb, aplicada a uma amostra de estudantes matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio das redes públicas e privadas do país localizadas na área rural e urbana; 2) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) que é divulgada e conhecida por Prova Brasil, aplicada censitariamente a alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que atendam ao menos vinte alunos matriculados na série avaliada (BRASIL, 2012).

O Ideb de uma escola ou de uma rede de ensino é apontado como o produto de um indicador de *desempenho*, assumido “como o nível médio da proficiência dos alunos da escola ou sistema, obtido na Prova Brasil, por um indicador de *rendimento*, definido como o valor médio das taxas de aprovação da escola ou sistema, obtido no Censo Escolar” (SOARES; XAVIER, 2013, p. 906). Para os autores, o fato de o Ideb agregar, em um único indicador,

uma medida de desempenho e outra de rendimento, dimensões tidas como fundamentais para uma análise de cunho relevante de sistemas de educação básica, é um dos motivos que consagra sua respeitabilidade.

Elucidam Soares e Xavier (2013) que os testes são elaborados com base em uma matriz de competências, construída de forma a atender as indicações dos parâmetros curriculares e, além disso, as matrizes dos diferentes sistemas de ensino ao nível estadual ou municipal. Os autores afirmam que são essas matrizes de referências que orientam os itens e a elaboração das provas. Argumentam Soares e Xavier (2013) que essas matrizes traduzem a associação entre os conteúdos praticados nas escolas de ensino fundamental e as competências cognitivas e habilidades utilizadas pelos alunos na construção do conhecimento.

Soares e Xavier (2013) acrescentam que o Saeb optou pela definição de descritores como estratégias para a elaboração das matrizes. Esses são concebidos e formulados de forma a identificar os níveis de desempenho do alunado por meio de itens da prova. Segundo seus elaboradores houve, ainda, o cuidado de garantir que todos os itens fossem inclusos nas provas, desse modo, os testes do Saeb são organizados de modo que alunos diferentes façam testes diferentes, entretanto com itens em comum.

Explicitam os autores que para a obtenção da proficiência dos alunos é necessário o ajuste de três parâmetros da teoria de resposta ao item (TRI). Esse fato, segundo seus elaboradores, garante que mesmo em diferentes anos/séries escolares e letivos testados pode-se expressar a proficiência dos alunos testados nos diferentes ciclos do Saeb e nos diferentes anos/séries na mesma escala. Eles aguardam que naturalmente os valores na escala da 4ª série ou 5º ano sejam menores que os da 8ª série ou 9º anos, bem como do 3º ano do ensino médio.

Subentendem que as diferenças que possam vir a ocorrer serão necessariamente obra de variação amostral ou resultante das intervenções realizadas pelos sistemas entre um e outro teste. Soares e Xavier (2013, p. 905) explicitam as opções metodológicas assumidas na construção do Ideb e os efeitos diretos e indiretos a que ele induz, quando a escola decide buscar, por meio de políticas e práticas internas, sua maximização. Entretanto, admitem que todo e qualquer indicador, inclusive o Ideb, faz um recorte e uma redução do foco de análise, desse modo, consideram importante identificar e discutir como esse indicador define a qualidade e a equidade dos sistemas educacionais brasileiros, especialmente em 2013, ano em que discutem um novo PNE.

Porém, Soares e Xavier (2013) advertem caso seja o Ideb o único indicador aproveitado para nortear as políticas educacionais de educação básica e, na ocorrência

otimista de que suas metas sejam alcançadas, que “podemos ainda assim não ter um sistema educacional que garanta o direito constitucional de educação” (SOARES; XAVIER, 2013, p.).

Nessa perspectiva, Soares e Xavier (2013) admitem que as proficiências padronizadas de Matemática sejam, em geral, maiores que as de Leitura. Como decorrência, a proficiência média, empregada na constituição do Ideb, é mais influenciada pela proficiência em Matemática e assim:

[...] o indicador de aprendizado do Ideb assume, equivocadamente, que os alunos brasileiros de ensino fundamental sabem mais Matemática do que Leitura. Esse diagnóstico não é um retrato fiel da realidade educacional, quando esta é considerada sob o prisma da interpretação pedagógica dos testes da Prova Brasil ou dos resultados de outras avaliações (p. 909).

O cálculo do Ideb resume os indicadores de rendimento e desempenho em um único número, através do produto dos dois indicadores. Ou seja:

$$I D E B = \text{Desempenho} \times \text{Rendimento} = D \times R$$

Assim, “Como o indicador de rendimento é um número menor que 1, o Ideb é sempre menor que o indicador de desempenho. Ou seja, o Ideb penaliza a escola que usa a reprovação como estratégia pedagógica, atribuindo-lhe valores mais baixos” (SOARES; XAVIER, 2013, p. 911).

O raciocínio de que um resultado pode compensar o outro é considerado na metodologia do Ideb em vários pontos: “um melhor aprendizado de um aluno compensa o pior aprendizado de outro aluno na mesma escola; um melhor desempenho em Leitura compensa um aprendizado insuficiente em Matemática; e um melhor aprendizado de alguns compensa a reprovação de outros”. Essas ocorrências são criticáveis do ponto de vista do direito à educação, uma vez que a aprendizagem é um direito de todos e de cada um dos alunos, não de alunos típicos ou médios (SOARES; XAVIER, 2013).

Afirmam Xavier e Soares (2013) que a escala do Ideb tem características difíceis de serem entendidas de forma imediata por um não especialista. Por exemplo, um Ideb de 4,5 não é um valor baixo, é um valor médio mesmo estando longe e não perto do valor 6. Isso se deve ao fato de os valores extremos da escala, acima de 6 e abaixo de 3, serem raros e os valores acima de 8 e abaixo de 2 serem quase impossíveis. O valor de referência para o Ideb é o 6. Está descrita na nota técnica do Inep a heurística dessa opção (BRASIL, 2009b). Essa afirmação por parte do Inep é interessante, pois, desnuda a afirmação que “notas” são mais

objetivas e compreensíveis para todos os envolvidos, inclusive os pais. Cabe-nos indagar: os resultados do Ideb são fáceis de entender e transparentes para quem?

Notamos que nem mesmo os elaboradores atribuem essa medida de proficiência como competente sob o ponto de vista metodológico, capaz de captar de forma adequada o nível de domínio das habilidades e competências cognitivas incluídas em sua matriz de especificação. Apesar disso, os elaboradores do Ideb colocam algumas situações que as contradizem:

No entanto, nem todos os alunos para os quais os testes são enviados fazem as provas. No ano de 2011, voltaram sem resposta 14% dos testes do quinto ano e 22% dos testes do nono ano. São porcentagens expressivas e que, se correspondentes aos alunos mais fracos, fazem com que os valores do IDEB das escolas com muitas ausências sejam superestimados. A portaria do MEC sobre cálculo do IDEB diz que o indicador é calculado desde que mais de 50% dos alunos da escola tenham comparecido. Isso quer dizer que, mantendo-se dentro da lei, as escolas podem escolher seus melhores alunos e assim ter um melhor valor do IDEB. (SOARES; XAVIER, 2013, p. 916)

A Prova Brasil é promovida pelo Inep/MEC desde 2005, sendo a primeira avaliação realizada nas escolas públicas. Participaram da primeira aplicação da Prova escolas em áreas urbanas, com mais de trinta alunos na série avaliada, que ofereciam a 1ª fase e/ou a 2ª fase do Ensino Fundamental. Em novembro do mesmo ano, foram aplicadas provas aos alunos de 4ª e 8ª série, atuais 5º e 9º ano, com o objetivo de avaliar o desempenho em língua portuguesa (leitura) e matemática por escola. Nesse período, 3.306.378 foi o total de alunos que realizaram a prova, totalizando 40.290 escolas e 5.398 municípios compreendendo as regiões brasileiras.

Essa ação foi considerada em caráter universal pelo Inep e permitiu, pela primeira vez, a divulgação dos resultados por unidade escolar. Para o Ministério da Educação, com os resultados obtidos pelas escolas na Prova Brasil, gestores, dirigentes escolares e a sociedade em geral poderiam mobilizar-se em busca de melhorias no ensino, a partir do conhecimento do desempenho de cada uma das escolas do seu estado, município, rede escolar.

Entretanto, os sujeitos deste estudo não relataram preocupação ou mobilização por parte dos pais acerca desses resultados. Como o tema qualidade da escola vem envolvendo diferentes segmentos, Moraes (2010) focou sua pesquisa nos pais em busca de entender como ocorria o processo de avaliação das escolas de ensino fundamental pelos pais. Moraes apontou quatro referenciais de avaliação eleito pelos pais: a localização, a referência de pessoas conhecidas, o trabalho pedagógico, o clima institucional, para justificarem suas avaliações e julgamentos de qualidade.

Para o Ministério, conhecendo o desempenho de seus alunos, a comunidade escolar, os professores e dirigentes passariam a ter maior responsabilidade em relação ao aprender de cada criança. Vale lembrar que os resultados da Prova Brasil serviram de base para o estudo Aprova Brasil, o direito de aprender. O estudo nasceu com o objetivo de identificar aspectos que possam ter contribuído para melhorar a aprendizagem dos alunos em 33 escolas participantes da Prova Brasil. Essas escolas foram selecionadas pelo Inep e pelo UNICEF considerando o desempenho de seus alunos na Prova Brasil, e o perfil socioeconômico dos alunos e do município onde estão inseridas.

Bonamino e Souza (2012), tomando por análise os objetivos e desenhos das avaliações externas, complementam, por meio de estudos e pesquisas, que as avaliações externas fazem parte de uma agenda mundial, assim sendo, apresentam elementos comuns quando comparadas a de outros países.

Em relação ao currículo, na maioria dos países, e independentemente do grau de descentralização ou centralização das formas de regulação dos currículos escolares, o que se constata é uma tendência à utilização de avaliações centralizadas para mensurar o desempenho escolar dos alunos, sob os mesmos parâmetros curriculares aos quais se considera que todos os estudantes deveriam ter acesso. (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 3)

Brooke (2006, p. 389) afirma que o modelo pioneiro no Brasil em políticas de responsabilização, foi “O Programa Nova Escola”, criado no Rio de Janeiro pelo Decreto n. 25.959 12/01/2000, tendo por primeira e principal vertente o sistema de avaliação da aprendizagem. A segunda vertente era a avaliação do fluxo escolar, que era medida pelo percentual de alunos que permaneciam matriculados ao longo do ano letivo escolar.

1.6 Lógicas de responsabilização orientam os testes de rendimento dos alunos?

Os testes surgem fundamentados por pressupostos que orientam políticas de racionalização, quer seja, utilizar investimentos mínimos e obter eficiência máxima dos sistemas. Estes, por sua vez, induzem a um tipo específico de ação avaliativa: aferir o produto, ou seja, medir resultados em detrimento da compreensão dos processos e dos contextos em que ocorrem. Os testes ganham credibilidade como facilmente quantificáveis e comparáveis.

Conforme Soares e Xavier (2013, p. 915): “Com o IDEB a expressão concreta do direito a aprender passa a ser a evidência fornecida pelo resultado da Prova Brasil”.

Inscribe-se assim “O privilégio dos números como uma maneira de dizer a verdade sobre a vida social e as pessoas pode ser expresso através de qualidades e características variadas e historicamente recentes na construção da vida moderna”, segundo Popkewitz (2013, p. 92) reportando-se ao Pisa. O autor afirma também que “a quantificação é uma tecnologia de distância social”. Argumenta o autor que “os números encarnam estilos particulares de pensamentos que estabelecem categorias de equivalência que parecem imparciais, objetivas e democráticas” (*Idem*, p. 96). “O número parece excluir o julgamento”. “A objetividade mecânica dos números parece seguir algumas regras *a priori* que projetam justiça e imparcialidade, excluindo o julgamento e atenuando a subjetividade” (*Ibidem*, p. 93).

Assim, em nome da prestação de contas à sociedade, essa lógica avaliativa realiza a publicação dos resultados, propagando de forma ampla a classificação das instituições avaliadas, em forma de *ranking*. Essa exposição é apresentada e entendida como “verdade” absoluta sobre o trabalho da instituição, uma vez que se reveste de uma capacidade objetiva e neutra de atestar sobre a qualidade de ensinar das redes, sistemas e escolas. Ocorre daí uma condição propícia à comparação e à competição, elementos que na lógica dos negócios são utilizados como forma de promoção da qualidade.

Vinculados ao ranqueamento têm surgido programas estaduais e municipais de pagamento de bônus aos professores e escolas que conseguirem atingir as metas de desempenho como o Saresp em São Paulo. Dessa forma, entendemos que os testes, com seus resultados aparentemente imparciais resultantes de uma objetividade técnica inquestionável, adquirem a função de validar esquemas de punição³ e recompensa que recaem sobre as escolas e seus profissionais, bem como de proporcionar informações aos usuários, entendidos nessa lógica como consumidores dos serviços educacionais.

Com a pontuação entendida como “certificação” de qualidade, não é de se surpreender que aumentar as notas nos testes de desempenho e do rendimento dos alunos tornou-se o principal alvo de algumas escolas. Desse modo, adquirem o poder de induzir o trabalho realizado pelos professores e escolas, atestando-as como de “boa” ou de “má qualidade”. Essa crença faz com que os testes extrapolem sua função diagnóstica ocasionando implicações na

³ A punição ocorre de forma mais severa nos Estados Unidos, em que a Lei NCLF prevê fechamento de escolas e demissão de profissionais, caso estes não atinjam metas de desempenho. Porém, podemos sublinhar que a exposição pública à qual escolas no Brasil são submetidas configura uma forma de punição sutil na moral dos professores e escolas (OLIVEIRA; MENEGÃO, 2012).

vida de alunos, professores e escolas, e conferindo-lhes autoridade de ferramenta infalível e adequada para qualificar.

Para Freitas (2011), esse cenário é típico da “reforma empresarial” consubstanciada pelos valores de mercado imputados à educação, cujas categorias centrais envolvem uma combinação de responsabilização, meritocracia e privatização. Ainda, segundo o autor, essas categorias são “articuladoras da prática de um novo tecnicismo, um neotecnismo que inclui também a desprofissionalização do exercício da educação” (FREITAS, 2011, p. 12). Acirra-se, ainda mais, a desprofissionalização, se considerarmos que a área do profissional da educação está sendo concorrida por outros profissionais, sobretudo da área empresarial.

Essa responsabilização da reforma empresarial pode ser caracterizada como unilateral, pois toma os profissionais que trabalham nas escolas como responsáveis pelo sucesso ou fracasso de sua instituição, por meio das pontuações nos testes padronizados dos alunos e pelas metas estabelecidas. Logo que esses profissionais alcancem as metas instituídas: menores índices de evasão e/ou pontuações nos testes de desempenho dos alunos, eles podem ser premiados ou punidos, o que compõe, desse modo, o caráter meritocrático do sistema, manifestado principalmente sob a forma de políticas de incentivos (bônus). Para Freitas (2013, p. 383): “A meritocracia é uma categoria que perpassa a responsabilização”, uma vez que a divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma alguma recompensa ou sanção pública.

A mídia por sua vez, colabora para fortalecer e propagar a ideia de “escola privada é boa e a pública ruim, contribuindo para a introdução de mudanças que creditam à lógica privada a solução para a ineficácia da educação. Ao refletir sobre a função social da escola torna-se *mister* retomar e colocar em pauta a discussão acerca da concepção de qualidade educacional que se quer, como já foi apontado anteriormente, uma vez que a escola é uma instituição social que, por meio do seu fazer, de sua ação, “no campo do conhecimento, dos valores, atitudes e, mesmo por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros” (FRIGOTTO, 1999) ainda que a contradição existente no interior da escola possa proporcionar mudanças, mediante as lutas que se travam.

Concluimos que pensar a função social da escola implica, sobretudo, repensar o seu papel, sua forma de organização, bem como, os sujeitos que a compõem e articulam, enfim, a “forma escola” em sua totalidade.

2. O QUE DEVE ORIENTAR O CURRÍCULO ESCOLAR: A FORMAÇÃO HUMANA E AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS?

Quanto mais o trabalhador produz, menos tem de consumir; quanto mais valores cria, mais sem valor e desprezível se torna; quanto mais refinado o seu produto, mais desfigurado o trabalhador; quanto mais civilizado o produto, mais desumano o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente se torna o trabalhador; quanto mais magnífico e pleno de inteligência o trabalho, mais o trabalhador diminui em inteligência e se torna escravo da natureza.

(Marx)

Neste capítulo, focaremos o currículo escolar, tendo por pressuposto que o currículo da educação básica, especialmente do ensino fundamental, tem sido proposto à rede de forma prescritiva, minuciosa e padronizada, introduzido por meio das avaliações externas. Igualmente, o professor, nessa perspectiva, tem ação mais técnica e consequentemente menos autônoma do seu próprio trabalho.

2.1 Currículo do Ensino Fundamental: com qual matriz formativa?

O pensamento de Marx, que abre este capítulo, leva-nos a refletir sobre o trabalho escolar e o processo de ensino e aprendizagem considerando os princípios que o fundamentam. O trabalho escolar ministrado nas escolas, com o advento da avaliação externa, está sendo capaz de potencializar as múltiplas dimensões dos estudantes? Que perspectiva de homem e de sociedade o currículo está almejando formar? Freitas (2010, p. 93) tem explicitado que “a função social da escola capitalista é de produzir a subordinação, a conformidade com o sistema e não produzir um pensamento crítico sobre esse sistema”. Reitera o autor, apoiado em Lenin (1986), que “a escola à margem da vida, à margem da

política, é falsidade e hipocrisia” (FREITAS, 2010, p. 97). Nessa direção, propõe uma formação vinculada às lutas sociais que se encontram nas práticas sociais e propõe a retirada da centralidade posta na sala de aula, por considerá-la um refúgio seguro contra a vida.

Na educação, ultimamente, os modelos de desempenho cunhados pelos sistemas de avaliação nacional tornaram central o conceito de competência e de habilidade no âmbito educacional. As inúmeras propostas curriculares originadas na década de 90 têm a sua fundamentação no campo legislativo, que introduziu o paradigma de competência no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (lei 9394/96), em seu Título IV – Da organização da Educação nacional, art. 9º, define como atribuições da União:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

E também no título V – Dos níveis e das modalidades da Educação e do Ensino,

Capítulo II da Educação Básica, no art. 23, seção I, das Disposições Gerais: Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

No que se refere às habilidades, a LDBEN, na Seção III - Do Ensino Fundamental, esclarece, no Art. 32, que a escola pública, tem como um dos objetivos para a formação básica do cidadão: o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.

No Art. 38, § 2º, consta que os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames, o que reforça a necessidade dos sistemas de avaliações construir um currículo como base da elaboração das provas no país.

Diante do aparato legal criado pelo Ministério da Educação, foram instituídas inúmeras propostas educacionais, dentre elas, as Matrizes Curriculares de Referência para o Saeb, que preconizam que, em detrimento dos conteúdos, as competências e as habilidades são fundamentais para a melhoria da qualidade de ensino. No contexto em que esses documentos foram gestados, em que a lógica do mercado tem centralidade, falar em competências é redimensionar os saberes às credenciais educacionais, que passam a vigorar,

não pelo que representam em termos de conhecimento, mas por seu potencial de conquista de espaço na sociedade (MACEDO, 2002, p. 136).

Quando se pratica a ação de avaliar, há que se ter um componente a ser avaliado. A avaliação em larga escala propõe medir a “qualidade da educação” escolar. Torna-se, nesse caso, necessário saber de que concepção de qualidade e de educação se trata. Tendo esse ponto esclarecido, ainda se necessita saber com qual currículo se vai atuar. Questionamentos esses que, mormente, leva-nos a questionar sobre que conhecimentos devem ser ensinados nas escolas. Isso porque nessas definições estará explicitada, ou implícita, a expressão de uma concepção de mundo, de homem e de sociedade.

Daremos destaque ao campo curricular por compreender que tanto o currículo quanto a avaliação da educação são resultantes de um complexo entrelaçamento dos aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos, no qual se encontra amalgamada a “forma escola” intrinsecamente. De antemão sabemos que uma determinada seleção de conhecimentos, mediante ampla gama de possibilidades para se definir o currículo, nunca é arbitrária, mas decorrente da valorização da ideologia de um determinado grupo. Historicamente no Brasil, o currículo tem sido, em grande parte, fruto do pensamento e ideologia dos grupos dominantes, que estabelecem conteúdos, habilidades e crenças que consideram importantes inculcar nos estudantes por meio das escolas. Ousamos afirmar que favorecer a totalidade da população escolar não tem sido o escopo das políticas curriculares e quiçá de avaliação.

Disso resulta que os conhecimentos propostos curricularmente não são atemporais e eternos, ao contrário, são respostas aos interesses e necessidades historicamente situados, que corporificam a reprodução das desigualdades e privilégios, como entende Bordieu (1992). Entretanto, o poder e a dominação associados ao currículo não significam o subjugo mecânico, em que estudantes e professores são passivos receptores de conteúdo, atitudes e costumes, nesse processo, conflitos e resistências ocorrem. Assim, o currículo é um campo em constante tensão.

O conhecimento tem uma dinâmica que se mistura com a própria vida, portanto há um permanente movimento em busca de se conhecer mais e/ou ampliar e aprofundar conhecimentos já existentes. Desse modo eles se expressam de formas distintas em culturas e momentos históricos diferentes. Nesse sentido, elencamos alguns diálogos dos autores da área de currículo e suas respectivas versões acerca das ocorrências e/ou manifestações curriculares, ou seja, algumas das tentativas de conceber o conhecimento a partir de algumas teorias pedagógicas que marcaram as últimas décadas. Afinal, o currículo é a matéria-prima do

processo educativo e a forma de entendê-lo serve de orientação tanto para eleger conteúdos, metodologia, avaliação e outros, que entrelaçados consubstanciam a formação do estudante.

Portanto, assim como concepção de qualidade, a definição conceitual de currículo também tem variadas perspectivas: não há consenso em relação ao que seja currículo. Se tomarmos as discussões teóricas que se travam a esse respeito, veremos perspectivas completamente adversas. Goodson (2007) lembra que aliança entre prescrição e poder foram, ao longo dos anos, cuidadosamente cunhadas, de forma a transformar o currículo num mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade.

Para Biesta (2012), por exemplo, a introdução de uma nova linguagem que usa o termo aprendizagem ao invés de educação. O autor alerta que esta é basicamente um conceito “individualista”. Pois a aprendizagem se refere ao que as pessoas como indivíduos fazem, mesmo que fundamentadas em noções como aprendizagem colaborativas ou cooperativas. Contrapõe-se, assim, segundo o autor, ao conceito de educação que sempre implica relação: alguém educando outra pessoa, tendo por clareza qual é a finalidade da atividade que realiza. Para ele aprendizagem “denota processos e atividades, mas está aberto – se não vazio – em relação ao conteúdo e aos rumos” (BIESTA, 2012, p. 817). Compreendemos que para assumir essa concepção é necessário refletir sobre a proposição de um currículo voltado para a aprendizagem e educação. Um primeiro dilema.

De acordo com Pacheco (2003, p. 6), o currículo é, cumulativamente, uma intenção e uma realidade que ocorrem num contexto determinado e que resulta de decisões tomadas em vários contextos. Nessa direção, o autor traz a contribuição de Hargreaves (2004 *apud* PACHECO, p. 2003) ao afirmar que o currículo é um projeto que diz respeito a professores e alunos, mas abrange todos os intervenientes que, direta ou indiretamente, participam na sociedade do conhecimento ou sociedade da aprendizagem.

Vale salientar que há os que entendem que as características da “sociedade da comunicação e da informação” influenciam diretamente o campo educacional e, desse modo, as políticas da educação básica, tomando por conjectura que a educação atualmente ocupa “[...] junto com as políticas de ciência e tecnologia, lugar nuclear nas decisões macropolíticas do Estado em termos de formação de recursos humanos exigidos pelo padrão de reestruturação produtiva” (CASTRO; LAUANDE, 2009, p. 145).

Desse modo, o currículo pode ser entendido como um significativo instrumento utilizado nos mais diferentes tempos e sociedades, tanto para desenvolver processos de conservação, como de transformação e renovação dos conhecimentos historicamente

acumulados, e assim, socializar os alunos segundo valores tidos como desejáveis. Todavia há que sempre se perguntar: Desejáveis para quem?

Ainda que saibamos que o currículo escolar ancora-se em teorias curriculares que se diferenciam, assumimos que,

Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, nesse sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia (SILVA, 2007, p. 16)

A Teoria Tradicional caracteriza-se por sua objetividade, neutralidade e cientificidade; Teoria Crítica e Pós-Críticas pela argumentação da não neutralidade teórica, e sobre as relações de poder implicadas nas conexões do conhecimento. Adverte-nos, porém, Gimeno Sacristán (2000, p. 62) que “No currículo tradicional da educação básica, a preferência clássica frequente era gerida à cultura da classe média e alta, balizada essencialmente no saber ler, escrever e nas formalizações abstratas”. Por isso, o fracasso dos alunos das classes culturalmente menos favorecidas historicamente tem sido frequente. Vale apostar nessa perspectiva curricular considerando os alunos matriculados nas escolas públicas?

A Teoria Crítica, desenvolvida na Inglaterra e Estados Unidos, iniciada no final da década de 1960, denunciavam o protagonismo do currículo e da escola na reprodução da estrutura social, diante da realidade marcada por injustiças e desigualdades sociais. O propósito desses críticos era apontar caminhos para a elaboração de um currículo e de uma escola centrada em atender os grupos oprimidos. No Brasil, as duas correntes – Sociologia do Currículo com origem nos Estados Unidos e a Nova Sociologia do Currículo com origem na Inglaterra – marcaram a teoria curricular crítica. Michael Apple e Henry Giroux, representantes da primeira, foram os teóricos que se destacaram em anunciar a concepção de teoria curricular voltada aos interesses sociais amplos e em oposição à concepção tecnicista.

Esses autores sinalizaram que ideologicamente a seleção, organização e distribuição do conhecimento atendiam os detentores do poder econômico, como elemento viabilizador da opressão e dominação dos grupos economicamente desfavorecidos pela imposição cultural. Para Giroux, o currículo além de responder pela transmissão de fatos e conhecimentos objetivos é também um local de produção de significados sociais.

A corrente representada, principalmente, por Michael Young, entendia, ainda na primeira linha sociológica de estudo do currículo, a seleção e organização curricular como balizador da estratificação social. Nesse sentido, a crítica se situava no entendimento desse currículo como o proporcionador dos resultados desiguais que ocorria no sistema educacional e o respectivo fracasso de alunos das classes operárias. Nesse caso, o enfoque não estava no conhecimento.

Basil Bernstein (1996) também considerava que a organização e a transmissão de conteúdos tinha relação com a dominação social. Sua teoria identificava-se na realização do currículo, na pedagogia e na avaliação. A pedagogia tinha a função de definir a transmissão dos conteúdos importantes do currículo e a avaliação afirmava as realizações válidas desse conhecimento.

Atualmente, Young (2011, p. 395) admite preocupação quanto às políticas implementadas, pois entende que estas negligenciam e marginalizam a questão do conhecimento, colocando a ênfase nos alunos e em suas diferentes formas de aprender, em resultados e competências mensuráveis de aprendizagem e em tornar o currículo motivador do interesse do aluno em aprender e/ou ainda para sua futura empregabilidade. Significa, segundo Young (2011, p. 399), que quando se pretende realmente dar importância à educação em uma sociedade do conhecimento, é preciso fazer do conhecimento a preocupação central. Para ele as escolhas curriculares são “maneiras alternativas de promover o desenvolvimento intelectual” dos alunos.

Moreira, (2013, p. 41) explicita que Young denomina de “conhecimento poderoso” “um conhecimento especializado, constituído particularmente pelo conhecimento científico, para cujo ensino se fazem indispensáveis professores que o dominem, ou seja professores especializados”, entretanto, Moreira (*Idem*) entende que nessa visão, os conhecimentos referentes à ética, às artes e à filosofia são pouco valorizados.

Todavia ao se referir ao contexto político mais amplo, Young (2011, p. 401) admite que:

[...] quando a ênfase é posta nas notas dos alunos e resultados dos exames, e onde as escolas podem ser classificadas e certificadas nacionalmente com base nesses números, não estaremos levando o argumento longe demais se sugerirmos que o currículo em si mesmo está se tornando crescentemente, um meio de responsabilização ao invés de um guia para os professores.

Young (2011) entende que quando se introduz orientações específicas aos professores, ainda que como recomendação e sem exigência legal, junto com especificações de conteúdos

como no caso das avaliações externas, estas se tornam difíceis de serem ignoradas. Nesse sentido, ele entende o currículo como instrumento de responsabilização.

Para Apple (2005 p. 80), “o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento”. Pois, de acordo com ele, quando faltam recursos humanos e materiais, “é uma fantasia supor que sistemas de avaliação mais padronizados e diretrizes para currículos unificados sejam soluções”, ao contrário só irá exacerbar as diferenças de sexo, raça e classe social.

Os currículos da educação básica que se pautam na ideia dos resultados de aprendizagem a serem alcançados e na exigência do desempenho docente, parte do princípio que:

[...] assume também as exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho, tais como disciplina, exatidão, submissão física, técnica e moral, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade, contenção corporal e efetiva. Ela assume os deveres impostos pela produção, através dos mecanismos do Estado, e relega a segundo plano, sob mil artifícios ideológicos, o direito à educação que fundamenta as demandas da sociedade civil. (CIAVATTA, 2002, p. 128)

Contudo, ainda que os autores assumam concepções diferenciadas de currículo, colocando-o como campo de disputa em permanente tensão, convém assinalar que tendo ou não perspectivas diferenciadas, os teóricos de currículo não se colocam favoráveis aos testes padronizados de desempenho e suas respectivas influências nos currículos escolares. Os pressupostos assinalados pelos autores citados devem ser continuamente alvo de debates, para que não se corra o risco de naturalizar uma pseudo-harmonia social ou até mesmo um aparente consenso político-ideológico.

Reafirmamos que o currículo é sempre resultante de uma tradição seletiva, o que retira de seu bojo a pretensão de neutralidade, posto que seja fruto de relações de poder, emana das escolhas de alguém ou grupos e das suas respectivas visões acerca do mundo e dos conhecimentos a serem legitimados. O currículo assim entendido, representa um produto das tensões, dos conflitos e das concessões culturais, políticas e econômicas que (des)organizam um povo (APPLE, 2005).

Nesse sentido, Moreira (2004) propõe pensar o currículo como construção cultural, histórica e socialmente determinada. Posto que Moreira vem observando e analisando as tensões, as contradições e as convergências de perspectivas e de categorias usadas no campo curricular. Seus escritos defendem a construção de currículos que contribuam para “o

desenvolvimento da consciência crítica”, da “consciência de classe”, que “favoreçam resistências” e incorporem “interesses das camadas populares” (PARAISO, 2010, p. 14).

Mas que conhecimentos propor? Não se trata de apenas de habilidades e competências e nem de “critizar” conteúdos escolares. Freitas (2003, p. 56), baseando-se em Pistrak, apoia como formação do aluno a preparação “para entender seu tempo e engajá-lo na resolução dessas contradições, de forma que sua superação signifique um avanço para as classes menos privilegiadas e um acúmulo gradual e permanente de forças para a superação da própria sociedade capitalista”. O autor apresenta como contradição básica a ser superada “a que faz dos homens os próprios exploradores dos homens”.

Não coadunando com currículo restrito, com educação excludente e seletiva, entendemos com Caldart (2011, p. 26) que a educação num sentido mais alargado,

Trata-se de considerar, centralmente, em um projeto educativo, que as pessoas se formam pela inserção em um determinado meio, sua materialidade, atualidade, cultura, natureza e sociedade, fundamentalmente através do trabalho que lhes permitem a reprodução da vida e é a característica distintiva do gênero humano, é a própria vida humana na sua relação com a natureza, na construção do mundo.

Em se tratando de currículo, estamos diante de uma discussão importantíssima, porém inacabada. Há clareza, todavia, sobre muitos aspectos que a educação, o currículo e a avaliação devem encerrar para nos aproximarmos da qualidade social que almejamos alcançar. Temos que compreender que currículos formam subjetividades nos alunos, criam sensibilidades, interesses, ajudam desenvolver determinadas formas de ver o mundo, de pensar o mundo, exercitam valores éticos. Para este trabalho, assumimos a seguinte concepção:

O currículo deve ser entendido como processo, que envolve uma multiplicidade de relações, abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão da prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas, na escola como instituição e nas unidades escolares especificamente. Para compreendê-lo e, principalmente, para elaborá-lo e implementá-lo de modo a transformar o ensino, é preciso refletir sobre grandes questões. (GIMENO SACRISTAN, 2000)

Nesse sentido, o currículo faz com que os alunos deem importância a determinados aspectos e não a outros, enfim, interfere e/ou cria identidades. Percebemos que além dos conhecimentos propositalmente colocados, temos um currículo oculto que se desdobra o

tempo todo em todos os espaços vivenciados ou negados aos estudantes, sendo mais uma das dimensões de formação.

Pontuamos a importância de se desenvolver nas escolas a dimensão cognitiva, ou seja, a apropriação dos conhecimentos construídos historicamente por meio das áreas do conhecimento. Esta é uma das dimensões fortemente reconhecida pelas escolas; porém, essa dimensão exige cuidados, cabendo sempre refletir: O que se entende por conhecimento? Qual conhecimento? Por quê? Como? Quando? Para que finalidade? Nessa dimensão há que se pensar ainda na forma metodológica de organização, para que não haja fragmentação do conhecimento, ao contrário, estejam articuladas às outras dimensões e, em suas múltiplas relações com a realidade social. Nesse sentido, temos as contribuições de Pistrak (1981) com os Complexos Temáticos, e de Freinet (1998) com as Oficinas, O currículo coleção e o currículo integrado de Bernstein (1980).

Entendemos a dimensão cultural como propõe Moreira (2008), pois, para esse autor, a ausência da cultura popular nos currículos escolares reafirma a superioridade de uma cultura associada à classe, gênero e raça. Nesse sentido, o autor defende a tese de que a cultura do aluno da classe trabalhadora precisa tornar-se parte integrante de uma pedagogia voltada aos seus interesses e necessidades, pois

ainda que ver sua cultura aceita pela escola não mude sua situação de opressão, permite ao aluno, que tem sua voz negada dentro e fora da escola, reconhecer-se como portador de cultura, como autor de seu discurso, como agente ativo, capaz de lutar pela melhoria de suas condições de vida. (MOREIRA, 2008, p. 41)

Moreira, (2013, p. 41) sugere que a escola, “além de ensinar conhecimentos que melhor expliquem o mundo (o que certamente precisa fazer), procure subsidiar e comprometer o aluno em direção a esforços pela mudança desse mundo”.

Assim, há outras dimensões também importantes, além da cognitiva, que devem ser introduzidas no currículo escolar. A dimensão afetiva (WALLON, 1989); a dimensão da criação dos valores; dimensão das relações interpessoais, com destaque à coletividade; dimensão da criatividade (VIGOTSKI, 2004).

Por certo, não temos a pretensão de esgotar as possibilidades, mas apontar alternativas para a organização de um trabalho escolar que permita uma formação mais qualificada, consistente e ampliada do ser humano para a compreensão do mundo, de si mesmo e do outro. Que o ser humano não seja entendido como mais uma mercadoria a ser explorada. Uma

educação que se recusa sustentar ações de preconceitos em relação a gênero, classes sociais e etnias, entre outros. Enfim, onde não se aceite o descaso e a indiferença em relação às misérias humanas.

2.2 A política curricular nacional: algumas considerações

A publicação da primeira versão brasileira dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental* (PCN) completou 20 anos em 2015. Os PCN para os anos iniciais e finais do ensino fundamental foram os primeiros a serem definidos pelo Ministério da Educação (MEC), tornando-se públicos no final de 1995, com a versão preliminar encaminhada para professores e acadêmicos de várias instituições do país para consulta e avaliação.

As primeiras análises e pareceres acerca de seus efeitos tomaram por referência, sobretudo o acervo teórico de Saviani (1994); Moreira e Silva (1994); Silva e Moreira (1995); Moreira, (1999), autores que contribuíram para o desvelamento da pretensa neutralidade dos PCN. Os autores instituíram nos estudos de políticas de currículo centralidade nas ações do Estado e nos marcos econômicos globais. Segundo Lopes (2006, p. 34): “Nesses trabalhos, permanecem como centrais a crítica às ações do Estado e/ou a análise dos limites e possibilidades de aplicação das propostas oficiais na prática”.

Vale ressaltar que na CF de 1988 encontram-se artigos alusivos a uma formação básica comum, dimensão esta avalizada após intensa discussão entre atores políticos que, durante a Assembleia Nacional Constituinte, tinham polemizado sobre questões curriculares. Assim, a CF fixa conteúdos mínimos para o ensino fundamental dentro dos princípios de igualdade e de diversidade, com vistas a assegurar uma formação básica comum e a coexistência de registros culturais diferenciados, em qualquer proposta curricular e nos diferentes níveis de governo e nas unidades escolares.

O art. 210 da CF dispõe que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Outros dispositivos curriculares, na CF como o art. 242, § 1º, das Disposições Constitucionais Gerais: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Dispositivo reforçado pelo art. 215, § 1º, o qual assinala sobre as manifestações culturais

populares, indígenas e afro-brasileiras, e as de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional, deve ser objeto de proteção especial da parte do Estado.

As discussões sobre o currículo incidiram ainda em torno da LDB que tramitava no Congresso desde 1988. Essa LDB reafirmou a CF ao considerar ser encargo da União, em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios, constituir diretrizes para orientar os currículos e seus conteúdos mínimos que assegurem a formação básica comum (art. 9º, IV).

A Faculdade de Educação da UFRGS, ao analisar os PCN/MEC, elaborou um texto sob a coordenação de Silva e Gentili (1996, p. 106-127) colocando o posicionamento do grupo frente aos mesmos. Iniciou levantando pontos antecedentes ao documento elaborado. Nesse propósito, questionam a noção de “parâmetros curriculares nacionais” e de “currículo nacional” e o suposto consenso acerca de “qualidade de ensino” e “cidadão” postos no texto. Alegando que esses pontos, muito provavelmente, levariam a discussões. Defendiam, ainda, que a política curricular deveria ter incluído a participação da pluralidade de vozes, por entendê-las necessárias para o estabelecimento de um “currículo nacional”.

Nesse sentido, entendem a proposição de conteúdos mínimos como preceito constitucional, no entanto, creem que a Constituição não prevê impeditivo à discussão sobre a conveniência e significado de se ter um Currículo Nacional. Além do mais, declaram que o estabelecimento de conteúdos mínimos pode ser elaborado considerando variados graus de especificação e detalhamento frente à evasiva justificação acerca da adoção dos Parâmetros Curriculares, que, embora de forma dispersa no texto, o aludem ao preceito constitucional, ao compromisso assumido perante organismos internacionais e uma suposta conexão com a qualidade da oferta educacional.

Também consideraram baixos os esforços para definir oferta educacional de qualidade, pois ao levar em conta as referências estatísticas sobre evasão e repetência, tomou-se a qualidade vinculada à eliminação desses problemas. Deu-se a entender que uma escola de qualidade consistiria em conter baixas taxas de evasão e repetência, nesse caso, como elemento central os PCN garantiriam a desejável situação.

Os membros da FE/UFRGS contestaram tal argumento afirmando que os problemas de evasão e repetência fazem parte de um complexo conjunto de elementos e variáveis, desse modo, não creem que podem ser reduzido a (ine)existência de um padrão curricular comum de referência. Ademais, entendem que “o currículo, a escola e a educação como um todo fazem parte desse complexo padrão de distribuição desigual de recursos simbólicos e materiais”, mas que na raiz dos baixos desempenhos está uma política econômica e social de privação e exploração que os transcende. Portanto, colocar a ênfase na proposição de um

currículo nacional significa desviar a atenção dos fatores que estão no início da cadeia causal dos problemas.

O grupo apontou que pensar os PCN como instrumento de diagnóstico é no mínimo redundante, e, como solução atira em alvo errado, uma vez que, para atingir a raiz da origem do conjunto complexo de fatores que levam ao baixo desempenho, a existência de um padrão curricular nacional não é o mais importante.

Além do mais, justificam que num país “tão cheio de divisões como o Brasil, quaisquer tentativas de definição de uma identidade cultural nacional seriam, no mínimo, extremamente problemáticas e sujeitas a múltiplas interpretações” (SILVA; GENTILI, 1996, p. 111). Além disso, assinalaram que estudos evidenciavam que a imposição de um currículo nacional padrão supostamente tido como universal, simplesmente, aprofundaria as desigualdades e divisões existentes.

Portanto, consideram que pela centralidade e importância não se devia ter subestimado a pergunta, que na visão deles deveria anteceder aos PCN: “Devemos ter um Currículo Nacional”? Nesse caso,

1. Interrogam se são “Parâmetros curriculares” considerando seus desdobramentos e especificações minuciosas;
2. A questão da (não) obrigatoriedade;
3. As vozes presentes e ausentes na elaboração dos PCN;
4. A qualidade educacional e os PCN;
5. A noção de currículo dos PCN e o viés psicologizante;
6. Os vínculos dos PCN com a política social e educacional mais ampla.

À época, Moreira convocou os(as) professores(as) das escolas para resistirem à instituição de um Currículo Nacional no Brasil. Afinal, como previa e anunciava, a política seria acompanhada de várias outras políticas e medidas que buscariam assegurar a implementação dos PCN nas escolas, tais como: avaliação nacional, livros didáticos, materiais de apoio, formação dos docentes a distância etc. (MOREIRA, 1996).

Mesmo diante de críticas, o ministério apostou na implementação dos PCN pelos professores e escolas e, assim, confeccionou, em 1999, material impresso para a realização de um Programa de desenvolvimento profissional continuado, denominado “Parâmetros em ação” para o 1º e 2º ciclos do ensino fundamental.

Bonamino (2002, p. 371) lembra sobre um possível descompasso entre o discurso e a prática.

Quem conhece os PCNs pode perceber claramente a distância existente entre o que poderia ser um conjunto de conteúdos mínimos e obrigatórios para o ensino fundamental, ou uma proposta de diretrizes curriculares, e uma complexa proposta curricular, que contém diretrizes axiológicas, orientações metodológicas, critérios de avaliação, conteúdos específicos de todas as áreas de ensino e conteúdos a serem trabalhados, de modo transversal na escola. (BONAMINO, 2002, p. 27)

A autora diz interpretar os desentendimentos entre o MEC e o CNE acerca das definições curriculares, ilustrativos da lógica implícita à política educacional do governo, a partir da segunda metade dos anos de 1990: “excessiva centralização das decisões no governo federal e escasso envolvimento das outras instâncias político-institucionais e da comunidade científica com a educação básica” (BONAMINO, 2001, p. 273).

Não se podem desconsiderar demais discussões travadas em torno dos PCN. A opção pelo modelo psicológico como modelo único de concepção e diretriz teórica também faz parte dessas discussões, pois se entende que a proposição seja que, a partir de um direcionamento teórico metodológico construtivista, assegura-se uma formação básica “comum” para os educandos. Entendemos, dessa forma, que o estado restringe a autonomia das instituições, que, em tese, fornece as diretrizes básicas para planejar os currículos escolares e, assim, direciona a escolha dos conteúdos “fundamentais” para um modelo de escola igualitária e inclusiva.

Segundo Campos e Shiroma (1999, p. 491),

A centralidade na subjetividade dos indivíduos, expressa na idéia de valorização dos talentos, potencialidades ou capacidades individuais, repõe os princípios meritocráticos como princípios reguladores da equidade social. Assiste-se, neste final de século, a um *revival* de teorias psicológicas que retomam aspectos como potencialidades, capacidades, talentos, compreendidos como elementos diferenciadores nos itinerários de cada indivíduo.

Para Bonamino e Sousa, (2012, p. 3), em relação ao currículo, o “que se constata é uma tendência à utilização de avaliações centralizadas para mensurar o desempenho escolar dos alunos, sob os mesmos parâmetros curriculares, aos quais se consideram que todos os estudantes deveriam ter acesso”. Complementam afirmando que:

Essa perspectiva mais universalista é reforçada pelo consenso que parece existir em escala mundial a respeito da pequena variabilidade das propostas curriculares, o que se reflete nos conteúdos das avaliações nacionais e na participação recente de 65 países no *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes* (PISA), a partir da ideia de que o currículo da cada país comparável aos dos outros países envolvidos. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 3)

Indiscutivelmente, todo esse percurso nos mostra o projeto de educação e escola que vem se colocando em marcha. Vivemos os interstícios diários da falácia dos conceitos e palavras e dos números. A expectativa de um futuro democrático e libertador continuam sendo uma distante miragem a exigir mudança de planos, rotas e procedimentos por parte dos que o almejam.

2.3 A política curricular da rede pública municipal de Cuiabá

A rede pública municipal de Cuiabá, em meio às políticas de educação implantadas no processo de reorganização da escolaridade no Brasil, na década de 80 e 90, implantou a experiência de gestão democrática em 1988. Essa ação foi idealizada e implementada pela SMEDEL, que a descreve como um projeto arrojado e “revolucionário para os padrões da administração escolar no estado de Mato Grosso” (CUIABÁ, 2000, p. 15).

A aprovação da Lei nº. 3201 que trata da gestão democrática causaram expectativas renovadas para os profissionais da rede e oportunizou um processo de retomada de antigas discussões acerca do papel da escola. Assim, os sujeitos envolvidos nesse processo reflexivo voltaram seus olhares para os problemas que existiam na rede, ou seja, não pensavam no vazio. Foi um tempo de fervorosas discussões na rede, onde vivenciamos [como professora da rede] o movimento denominado: *A escola toma a palavra*. Esse movimento oportunizava a discussão com a comunidade escolar, pais, alunos, professores, funcionários e outros membros, em cada uma das unidades escolares de Cuiabá.

Nesse momento, todos eram convidados a dizer sobre a escola que se tinha e a escola que se queria ter. Os dados resultantes dessas discussões foram coletados, organizados e analisados com o objetivo de subsidiar as ações que se entendiam necessárias promover na rede à época do ocorrido.

Entendendo que uma educação democrática não pode ser conivente com a situação de seletividade e exclusão de tantos estudantes, surge a necessidade de repensar o tempo e espaço de aprendizagens vivenciadas nas escolas, culminando com a implantação do projeto de reorganização curricular das Escolas da Rede Municipal de Cuiabá, em 1994, cujo eixo metodológico do currículo era o ensino globalizado por tema gerador.

Nesse processo, as escolas tinham que organizar, inicialmente, o seu diagnóstico educacional considerando os seguintes aspectos: Políticas educacionais do município, caracterização socioeconômica do bairro e da escola com um breve histórico, e elencar os elementos da estrutura física e administrativa das unidades, as condições de trabalho, a situação financeira da escola. Esse momento de coletar e organizar os dados, durante todo o ano de 1993, foi importante para as escolas reconhecerem tanto seus limites quanto suas possibilidades.

Os profissionais da escola recebiam assessoria da Universidade Federal de Mato Grosso, com estudos sistemáticos nos referenciais da educação crítica, para construir a proposta curricular. Em 1994, iniciaram a proposta curricular voltada para as ações docentes de sala de aula, explicitando os pressupostos e princípios do currículo pela educação crítica, seus objetivos, estrutura orientadora técnico-metodológica com eixo teórico na globalização, integração e interdisciplinaridade e também a definição da concepção de avaliação.

Em suma, as escolas que passaram por esse movimento em 1995 tinham um documento previamente sistematizado na estrutura mencionada. Esse documento consolidava anseios e preocupações da época, por meio do esforço teórico-prático dos professores, e do coordenador pedagógico das escolas. Essa trajetória, que incluía o tema gerador na rede compreendeu o período de 1994 a 1998, quando então surgiu o ciclo de formação em 1999.

O Tema Gerador estava em plena expansão na rede, porém não sedimentado. As informações e formações, dos envolvidos nesse processo, ocorriam a partir das necessidades que estes apresentam. Desse modo, buscou-se trilhar um percurso de forma coletiva e participativa para a construção de um projeto de educação.

No movimento em que a escola tomou a palavra, o coordenador pedagógico era o mediador entre a SME e a escola onde atuava. Nesse processo, tornou-se claro que a escola que se queria não era aquela que se tinha, intensificando a necessidade de se construir outra escola.

Entretanto, com a mudança do cenário político e as alterações que essas costumam trazer, muitos profissionais, dentre os quais faço parte, consideraram que houve uma ruptura brusca nos rumos dessa ação. Pois, a reorganização curricular em Cuiabá tinha trazido à tona

discussões interessantes sobre o currículo e os tempos escolares, entendia-se, pois, que o currículo que vislumbravam não caberia nos tempos escolares trabalhados até então (ano letivo, grade curricular, hora aula).

Nesse aspecto, entendo com Rodrigues (2005, p. 48) que “A Secretaria Municipal de Educação, envolta deste processo de conflitos nas escolas, a partir de uma nova gerência educacional, apodera-se dos anseios – incertos – da escola, trazendo para discussão o Projeto Saranzal”. Reorganização essa que se valia de dois propósitos básicos: correção do fluxo escolar (progressão continuada) e ressignificação do tempo escolar (ciclos de formação).

Uma das justificativas, colocadas na escrita dessa política, era que a rede de Cuiabá em 97 “possuía 40 011 (quarenta mil e onze) alunos matriculados, destes 10 699 (dez mil, seiscentos e noventa e nove) voltaram a cursar a mesma série em 98, nesse cenário, consideram ter tido uma perda de 356 (trezentos e cinquenta e seis) turmas de 30 (trinta) alunos” (CUIABÁ, 2000, p. 27-28).

Cuiabá, a exemplo de outras redes brasileiras, também teve seu foco na redução do índice de repetência dos alunos. Assim, como propõe a LDB, a fim de garantir o direito dos alunos ao acesso, continuidade e terminalidade dos estudos. E, nasce o ciclo de formação, como mecanismo de correção de fluxo escolar, ainda que justificadas como medida de inclusão social pelo veio da democratização do saber e do ensino. Portanto, explica-se ainda no documento, a necessidade de desenvolver uma nova proposta que superasse a fragmentação e rupturas na construção do conhecimento encontrado na escola seriada. Para esse intento, criou-se uma comissão composta por técnicos da Secretaria Municipal de Educação e representantes das unidades escolares. O trabalho desse grupo resultou na escrita do “Projeto Saranzal” (CUIABÁ, 2000, p. 20).

Lançado para apreciação em fevereiro de 1998, para toda a comunidade escolar, a SMEDEL, afirma o surgimento do respectivo projeto como proposição capaz de atender as necessidades dos educandos e dos educadores municipais. “No decorrer das discussões, proposições e deliberações, essa proposta passou a representar as aspirações das comunidades escolares e de toda a sociedade envolvida” (CUIABÁ, 2000, p. 21).

Assim como Rodrigues (2005), entendemos que o órgão central reconhecia que a proposta elaborada não representava as aspirações da comunidade, mas que, após validação na rede, conseguiram-na e assim a descreveram: “tendo como princípio fundamental a construção coletiva da proposta, ou seja, o projeto deveria ser analisado, discutido, reelaborado por todos os segmentos da escola – pais, professores, alunos e funcionários contribuindo para sua efetivação” (CUIABÁ, 2000, p. 20).

O Projeto Saranzal, com base nas propostas de alteração enviadas pelas unidades escolares foi sistematizado pela comissão do projeto e apresentado para a discussão em um Fórum Deliberativo com a participação de delegados representantes de todos os segmentos das escolas, do SINTEP (Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública) e do Colegiado de Diretores.

Constatamos, assim, uma inversão na forma de construção do projeto educativo: “*Escola toma a palavra*”; “*Projeto Saranzal*”, uma proposta pensada de dentro outra pensada de fora. Uma sendo escrita pelo coletivo das escolas, outra por representação colegiada e especialistas. Desse modo, proclamando-se democrática, foi realizada uma intervenção *top down* para ser “adaptada” à realidade da escola.

Contudo, o documento: *Escola Sarã – um novo contexto político-pedagógico para as Escolas Municipais de Cuiabá* foi entregue aos profissionais da rede. Nesse processo, tem início o ciclo de formação em Cuiabá, na Rede Pública de Ensino, após as deliberações sobre os princípios e diretrizes de sua implantação, com a inserção de 42 unidades escolares em 1999. Em 2000, o sistema de Ensino Público Municipal já contava com 83 e, destas, 68 estavam organizadas em Ciclos de Formação.

A Escola Sarã diz ter por fundamento orientador a concepção de Educação Crítica, onde tomadas de posição têm caráter ético-social e histórico, o eixo filosófico-epistêmico de concepção dialética para dar resposta aos problemas colocados pela sociedade contemporânea. Desse modo, marcou teoricamente sua opção pela pedagogia crítica levantou a necessidade da primazia ao social, cultural, político e econômico, Pedagogia essa comprometida com os imperativos emancipatórios de conferir poder ao indivíduo e de provocar a transformação social.

A Escola Sarã referendou-se também no relatório Jacques Delors (1996), reafirmando os quatro pilares para a educação do século XXI: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser*. Especialmente no que diz respeito ao “aprender a aprender”, “competências”, “educação por toda a vida”.

Atendendo aos aspectos preconizados nos estudos sobre desenvolvimento humano, a Escola Sarã foi organizada em três ciclos: Infância (6 a 9 anos), pré-adolescência (9 a 12 anos) e adolescência (12 a 15 anos), a partir das contribuições de Piaget, Wallon, Feizi e Vygotsky.

Quadro 1 – Base Curricular do 2º Ciclo – Escola Sarã

	Dimensão Globalizada Interdisciplinar	C.H.S.	C.H.A.
ÁREAS DE CONHECIMENTOS, BASE NACIONAL COMUM, LEI Nº 9.394/96. – ART. 26	Conhecimento Lingüístico Conhecimento Lógico-Matemático Ciências Físicas e Naturais Ciências Socioculturais Arte Educação Física		
PARTE DIVERSIFICADA ART. 26 §5º.	Língua Estrangeira Moderna		
TOTAL		20	800

Fonte: CUIABÁ, 2000, p. 67.

Assumem como central para o currículo da rede a organização prática social dos educandos. Assim, três dimensões da prática foram colocadas como condição fundamental e eixos estruturadores do fazer pedagógico curricular: a cultura, o trabalho e a natureza, mediatizados pela linguagem humana (CUIABÁ, 2000, p. 34). Essas dimensões reafirmam que o homem (aluno ou professor) é um ser de relações, que se relaciona com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. Compreendendo essas relações como fundamentalmente práticas, que se dão através de ações, operações, intervenções que o homem faz nesses elementos como referências de seu agir humano-histórico, político e cultural. Para o currículo, toma o conceito de Gimeno Sacristán ao entender: “O currículo é a estruturação, sob chaves psico-sócio-históricas e pedagógicas dessa cultura, exprimindo o papel social da instituição escolar, já que este se realiza em grande medida através do currículo a que dá lugar...” (SME, 2000, p. 35).

Postula o professor como elaborador de currículo. E propõem o planejamento de ensino, referendando-se no que Freire (1970) e equipe denominaram de processo de “investigação do universo temático”. Quanto aos aspectos metodológicos da prática curricular, a Escola Sarã (CUIABÁ, 2000, p. 59) fez a

[...] opção por um desenvolvimento curricular dialético, voltado para uma metodologia globalizada e interdisciplinar, tendo como eixo condutor o Tema Gerador, é uma forma de pensar e fazer currículo de modo reflexivo, crítico, integrando a teoria e a prática, o fazer e o pensar.

A globalização fundamentada em Santomé (1997) compreende o processo global da percepção humana. “É a compreensão global de aprendizagem em que se incluem os

interesses e as experiências dos educandos, o afetivo e o cognitivo” (CUIABÁ, 2000, p. 60). Colocam que a interdisciplinaridade é entendida como um termo ligado à globalização. “Pode-se dizer que a interdisciplinaridade favorece o suporte prático para que a globalização aconteça na sala de aula. Ela aparece com a finalidade de corrigir possíveis erros provocados pela fragmentação da ciência” (CUIABÁ, 2000, p. 60). Reafirmaram no documento que a interdisciplinaridade proposta exige mudança de atitude frente ao conhecimento, pois busca a superação dos limites entre as diferentes disciplinas e organizações do conhecimento, para facilitar a unificação dos saberes, e entender melhor a complexidade das relações sociais na contemporaneidade.

[...] O princípio da globalização presente no tema gerador não é uma adição de matérias e conteúdos, mas sim um amplo processo de reflexão que requer tempo e formação. Então, não há possibilidade de improvisar e juntar simplesmente os diversos conhecimentos e nem tentar fazer surgir conexão onde não existe, forçando a integração.

Compreende-se que o tema gerador:

[...] possibilita na ação pedagógica uma mediação com a realidade sociocultural dos alunos, com o desenvolvimento infantil e com os interesses da criança e ainda com os conhecimentos já produzidos pela humanidade. Esta organização curricular possibilita uma nova relação entre currículo e realidade local que se interagem, dando um fundamental significado aos conteúdos escolares, e o planejamento tem como elo inicial a investigação do universo temático, e é: A partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto das aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política [...]. É na realidade mediatizada, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento de este buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É no momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores. (FREIRE, 1987, p. 86-87)

A avaliação da aprendizagem, na Escola Sarã, deve ser vivenciada como prática pedagógica investigativa capaz de acompanhar o movimento de aprendizagem do aluno, onde o erro é compreendido como parte do processo de aprendizagem que deve ser transformado didaticamente em novas situações de ensino. Assim, a avaliação se constituirá em reflexão sobre a prática pedagógica, que ganhará sentido por meio de intervenções, nas ações do professor e dos alunos com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Fundamentados em Hadji (1992), para o qual a avaliação poderia ser um belo auxiliar, e o

primeiro meio de uma pedagogia eficaz se conseguir fornecer indicações esclarecedoras, ao invés de oprimir com recriminações os alunos; “capaz de preparar a operacionalização das ferramentas do êxito, mais do que resignar a ser apenas um termômetro (até mesmo um instrumento) do fracasso”.

Atualmente a rede conta com escolas organizadas por ciclos (maior quantidade), há também as escolas que se mantiveram trabalhando com séries/anos escolares. E, uma minoria propõe o trabalho pedagógico com ambiências temáticas. Assim, é proporcionada às escolas relativa liberdade para propor e realizar o trabalho pedagógico de forma diferenciada, desde que as diferenças sejam incluídas em seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

Apresentamos abaixo a Matriz curricular vigente na rede:

Quadro 2 – Matriz Curricular do 5º ano - ensino fundamental de Cuiabá

MATRIZ CURRICULAR – ANO 2012					
Organização Curricular Integrada / Ensino Fundamental Ampliado – 1º ao 5º ano					
LEI Nº 9394/96 Resolução 02/98 CNE/CEB Base Nacional	ÁREAS DO CONHECIMENTO	Números de Horas Aulas e Carga Horária Semanal e Anual			
		2º Ciclo			
		4º Ano		5º Ano	
		S	A	S	A
	- Língua Portuguesa	05	200	05	200
	- Ciências Naturais e Matemática	06	240	06	240
	- Ciências Humanas e Sociais	05	200	05	200
	-Arte	02	80	02	80
	-Educação Física	02	80	02	80
	Total	20	800	20	800

- Número de dias letivo anual: 200
- Número de dias letivo semanal: 05
- Número de semanas anual: 40
- Duração da hora/aulas: 20h
- Carga horária anual: 800.....

No 1º CICLO, a Educação Religiosa será trabalhada pelo professor referência, em conformidade com o Art. 33 da Lei 9.394/96. Já no 2º CICLO, a referida disciplina está incluída na área das Ciências Humanas e Sociais, sendo devidamente ministrada pelo professor da área ou referência. Os vários aspectos da vida cidadã (Saúde, Sexualidade, Vida Familiar e Social, os Direitos dos Idosos e das Crianças, a preservação do Meio Ambiente, a educação para o Trabalho, a Ciência e a Tecnologia, o Consumo, a Pluralidade Cultural e para o Trânsito) serão trabalhados de forma Transversal, integrados aos Componentes Curriculares convencionais, Conforme Res. CNE/CEB. 7/2010.

Fonte: Cuiabá, 2013

2.4 O currículo escolar na lógica do desempenho

Se pretendemos ter um sistema educacional de qualidade, segundo Freitas (2011), o primeiro passo é a realização de amplo debate sobre o que se entende por qualidade e definir o

projeto formativo que se quer oferecer aos estudantes. Adianta-nos, entretanto, o autor, que isso não cabe nos testes. Freitas postula recusa ao projeto apresentado pelos reformadores empresariais. E pontua que

(...) O PNE estabelece como “projeto educacional” sair-se bem no IDEB e este foi vergonhosamente amarrado aos resultados do PISA, teste de aprendizagem conduzido por organismo internacional a serviço dos empresários, a OCDE – Organização de Cooperação para o Desenvolvimento econômico. Assim fica definido nosso “projeto educacional”: os alunos devem se sair bem na Prova Brasil (...). (FREITAS, 2011, p. 11)

Bonamino e Sousa (2012, p. 3) também admitem que em relação ao currículo, na maioria dos países, constata-se o emprego de “avaliações centralizadas para mensurar o desempenho escolar dos alunos, sob os mesmos parâmetros curriculares aos quais se considera que todos os estudantes deveriam ter acesso” é a ideia de se universalizar e de se comparar o currículo dos diferentes países.

Santos (2004, p. 1152) nos informa que o argumento central de Ball (2003), acerca da cultura do desempenho, está em revestir-se da possibilidade de exibir a qualidade, porém, termina identificando e salientando a parte negativa do trabalho dos professores e instituições escolares. Assim, expõe-se à comunidade em geral mais as falhas e o que deixou de ser feito do que os aspectos positivos das atividades escolares, sem, contudo, apresentarem uma análise contextual dos resultados.

Para a autora, no que diz respeito à cultura do desempenho e trabalho docente, a avaliação externa tem influenciado na criação de novos interesses e valores, uma vez que esse processo vem forjando a subjetividade docente, em consonância com os novos padrões de trabalho que estão predominando nas instituições escolares. “Na cultura da performatividade vão se configurando novas facetas nas relações entre profissionais do ensino, seu trabalho e sua identidade profissional” (SANTOS, 2004, p. 1154).

Nesse cenário, a autora, fundamentando-se em Ball (2001) e em Elliot (2001), aponta três consequências: o primeiro é que as escolas e professores imersos nessa cultura perdem o interesse em propor atividades e aspectos que não sejam inteiramente pautados nos indicadores de desempenho, assim, os alunos passam a ser treinados, já nos primeiros anos escolares do ensino fundamental, com o objetivo de terem bom desempenho nos testes, dessa forma, a restrição substitui a ampliação das finalidades educativas. Ilustramos essa problemática com relatos dos sujeitos da rede pesquisada na página 217.

Freitas (2011, p. 11) afirma que os reformadores argumentam que “português e matemática é o básico para se formar a cidadania, ainda que não definam o que entendem por cidadania, o que termina resumindo-se em atender os interesses das corporações empresariais”. Freitas nos lembra de que as crianças, especialmente, das camadas populares não passam duas vezes na escola: uma para aprender o básico e outra para expandir o básico. Assim o básico, que exclui tudo o que não é básico, ainda que importante para a formação do estudante, torna-se tudo o que caberá ao aluno aprender. Cria-se, nesse cenário, dualidade educacional, uma de cunho assistencialista restrita aos conhecimentos básicos e uma escola que realmente forma.

Retomando Santos (2004), a segunda consequência é que se difunde de forma sutil nos professores um modo ou um procedimento de adotar todo o encargo e problemas relacionados ao seu trabalho, de forma a tornarem-se pessoalmente comprometidos com o bem-estar da instituição; alarga-se gradativamente os problemas de saúde dos professores da educação básica, elevando o índice de estresse, provenientes da culpa por falhas que acontecem no processo de escolarização de seus alunos, como se estas fossem exclusivamente uma falha pessoal. Uma das consequências da responsabilização imputada a avaliação externa.

Cardelli (1998) adverte que a prática de avaliação presente no interior da maioria das reformas educacionais implantadas servem, dentre outras coisas, para reforçar o diagnóstico prévio da baixa qualidade da escola pública, culpabilizar os professores pela crise e mostrar quão necessários seriam os ajustes neoliberais (CARDELLI, 1998 *apud* NAJAR; CAMARGO, 2006).

Desse modo, a identidade dos professores como profissionais reflexivos, autônomos e capazes de imprimir qualidade ao seu trabalho fica comprometida com a medida de desempenho do aluno, pois os testes de alto impacto, da forma como estão sendo utilizados, têm o poder de responsabilizar as escolas, como se seus resultados fossem reflexo unicamente do trabalho dos professores e do que ocorre no contexto escolar. Essa situação tem gerado conflitos nas escolas, especialmente para os docentes que acabam sendo avaliados mais pelos resultados de proficiência dos alunos e menos por aquilo que efetivamente realizam em termos profissionais.

Como já foi dito, a função dos testes e indicadores educacionais nas sociedades contemporâneas é impor um projeto educativo fundamentado no básico, proposto nas matrizes de referência dos testes baseados em habilidades básicas de português e matemática. E, assim, substitui-se o debate qualificado sobre os fins da educação nacional.

O modelo de ser humano que a escola favorece formar, considerando o ideal neoliberal e conservador, é a de um “ser humano ansioso, apolítico, que vive e valoriza uma cultura positivista e mercantilista, um modelo “desdemocratizador”, segundo o qual a linguagem da democracia e da justiça social dá lugar a formas cada vez mais violentas de desigualdade entre os seres humanos” (MOREIRA; FLORES; OLIVEIRA, 2015, p. 10).

Acerca do momento histórico da educação, Santomé (2015, p. 31), referindo-se à Espanha, pontua que:

Estamos viviendo un momento histórico de una fuerte consolidación de las filosofías y políticas neoliberales, con lo cual el sistema educativo vuelve a instrumentalizarse, pero esta vez para ponerlo al servicio de dos grandes objetivos. Uno, covertir el próprio sistema educativo em um mercado. [...] Otro, diseñar um nuevo modelo curricular, uma nueva propuesta de contenidos escolares obligatorios para educar hombres y mujeres que com uma cosmovisión y sentido común em el que las filosofías y medidas neoliberales se perciban como las únicas opciones posibles, como lógico, obvio y necesario.

Compreendemos ser importante colocar as críticas feitas por curriculistas de outros países e ficar mais atentos(as) àquilo que se está se instituindo entre nós. Santomé (2015, p.32) adverte que uma educação neoliberal se preocupa em preparar consumidores, críticos no que se refere aos seus interesses como consumidores, entretanto, não para serem capazes de imaginar e refletir sobre que modelos de sociedade que podem ser mais justos e respeitosos com os interesses coletivos.

Nesse sentido, Santomé (2015, p. 32) pontua as possíveis características de um ser humano neoliberal⁴:

- Uma pessoa competitiva que vive no mundo da eficácia e do rendimento.
- Obcecado e guiado por ideias mercantilistas na hora de planejar e organizar sua vida pessoal, seu tempo de lazer, suas relações sociais, profissionais, suas decisões no trabalho.
- Assume uma racionalidade positivista, concebendo o conhecimento como objetivo, neutro, quantificável, consumível e padronizado.
- Entende como despolitizada a racionalidade econômica, de negócios e receitas tecnocráticas para tomar decisões, decidir processos e avaliar a eficácia.
- Assume como lógica a dimensão coercitiva e violenta dos processos burocráticos neoliberais. A estatística e a avaliação possibilitam avaliações permanentes de indivíduos, comparações e valorizações; e os padrões de controle da eficácia de processos e ações.
- É uma personalidade autoritária, porque carece de conteúdo, procedimentos e valores sociais que lhe levem a contemplar o bem comum e a justiça social.
- Em suas interações todas as pessoas são manipuladas, tratados como mercadorias. Sua aspiração de ter sucesso na vida envolve competição.

⁴ O texto de Santomé (2015) está escrito em Espanhol. Tradução nossa.

Santomé (2015, p. 33) apresenta três tipos de personalidades cunhadas como consequência da intensificação do capitalismo financeiro: “o *Homo economicus*, *Homo consumens* e o *Homo debitor*”. Para o autor, essas personalidades em funcionamento cotidiano se guiam por três tipos de comportamento moral: “*la moral del esfuerzo, la moral de la promesa y la moral de la culpa*”. Assim, segundo Santomé (2015) “nos encontramos ante um modelo de ser humano fora da história, reduzido e transformado em mais uma mercadoria”. Uma pessoa competitiva e muito suscetível a enfermidades típicas do auto empresariado neoliberal: depressão, ansiedade e estresse. Esses atributos são para tentar fazê-los se encaixarem bem e reforçarem as características de um homem conservador.

Adverte-nos, porém, Santomé (2015, p. 34): “Para se tornar realidade esta nova personalidade precisará de instituições educativas capazes de moldá-las”. Utilizando-se do enorme poder mediático que tem os grandes poderes econômicos, tem se colocado em ação uma forma de discurso com o propósito de ganhar legitimidade e o consentimento da população. Por isso, essa bateria de discursos e informes sobre o rendimento dos alunos pode convergir para fazer com que a iniciativa privada fique com o controle das unidades escolares. Prossegue Santomé (2015, p. 34)

[...] la obsesión de las reformas educativas que asumen esta filosofía por promover la cultura del emprendimiento en el alumnado, y por las auditorías o pseudoevaluaciones basadas en pruebas objetivas para medir el rendimiento de los centros, profesorado y estudiantes.

Assim, a cultura positivista e mercantilista vem utilizando uma nova linguagem, ressignificando, de modo conservador e neoliberal, conceitos que possuem maior poder mobilizador para avançar a democracia. Desse modo, a cidadania, ao perder sua linguagem, perde suas possibilidades de ver, defender e trabalhar para conquistar um mundo melhor.

Nesse sentido, Santomé (2015, p. 36) apresenta alguns termos que habitam a lógica empresarial que vem invadindo as políticas públicas, sobretudo as educacionais:

Acreditación – estratégia burocrática para legitimar os resultados “credíveis” dos alunos depende unicamente da validação das avaliações externas realizadas nas escolas.

Buenas prácticas – mas sem debater antes os critérios que as definem; torna-se dependente da dimensão que decide unilateralmente quem as avalia.

Calidad – segundo a medição dos indicadores e dos testes.

Competencias – definidas, operacionalizadas e avaliadas por e para o mercado capitalista.

Competitividad – estratégia promovida para fazer a melhoria da educação, consiste na competição de escolas, professores e alunos entre si.

Diálogo - É o mesmo que o consentimento forçado, sob coerção, pois não se cogita que as autoridades possam ceder como fruto do processo de debate de propostas.

Eficacia y calidad del profesorado – a depender unicamente das pontuações dos seus alunos nos testes de avaliação externas.

Elección – um mantra para convencer as famílias a apostarem na educação privada, construída por meio de uma manipulação informativa pelos dados que lhes proporcionam.

Empleabilidad – encontrar um trabalho unicamente no atual sistema produtivo capitalista, não em outro modelo.

Emprendimiento – uma filosofia e metodologia para formar na mais tenra idade futuros empresários e empresárias.

Esfuerzo – a única característica do aluno capaz de explicar seus êxitos e fracassos escolares.

Estándares – controle imposto pelo Ministério, sem debate prévio, para vigiar, dirigir e avaliar o trabalho docente

Estudiantes – clientes, capital humano e cultural, os ativos das unidades escolares.

Evaluación – medição dos resultados escolares recorrendo unicamente aos testes elaborados pelas agências externas.

Excelencia – equivalente a bons resultados dos alunos nos testes da avaliação externa.

Innovación – estratégia para substituir por tecnologias uma parte dos professores e outros profissionais da educação, ou para baratear recursos didáticos.

Outputs – os resultados acadêmicos considerando somente as notas dos testes e não as condições das unidades escolares, o tipo de estudante, a cultura das famílias do bairro e dos investimentos realizados.

Ránkings – hierarquizações construídas por parte da administração, ou com sua aprovação, para facilitar a privatização das instituições escolares, e também rotular e ou punir os professores e as escolas pior pontuadas.

Este tipo de política vai afastando cada vez mais a democracia, pois vai cerceando direitos e espaços contrários ao interesse coletivo, à justiça social, elegendo outros interesses.

Nesse cenário, ainda segundo Santomé (2015) para consolidar e tornar hegemônica a ideologia neoliberal, as unidades escolares e o currículo escolar são vistos como recursos imprescindíveis para instrumentalizar e se por a serviço dessa causa. Não podemos nos esquecer da influência desses – escola e currículo – na criação de novos interesses e valores, uma vez que esse processo ajuda forjar a subjetividade dos alunos.

2.5 O papel do professor na elaboração e desenvolvimento curricular

Segundo Gimeno Sacristán (2000, p. 209) “Se é certo que não há dois professores, nem duas situações pedagógicas ou duas aulas idênticas, também é verdade que não há nada mais parecido entre si.” Apesar da ação de ensino ser dinâmica, fluida e imprevisível, os esquemas de atividades que as ordenam não são. No processo de ensino e de aprendizagem, embora existam traços e acontecimentos imprevistos, não é puro fluir espontâneo. Gimeno Sacristán (2000, p. 209) pontua que as atividades têm uma estrutura configurada por um plano interno de alguma forma.

Assim, são as atividades entendidas como complexas, frutos da própria complexidade da função e finalidades da ação educativa escolar que mais diretamente possibilitam a realização da função cultural da escola e, que de forma concreta desenvolvem o currículo escolar. Desse modo, podemos entender que a prática escolar não pode ser analisada “(...) desde o estreito campo do pensamento e capacidade de decisão dos professores” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 210).

Sabemos que a organização escolar traz em seu bojo a burocratização, as ideologias e a reprodução das relações sociais capitalistas que acentuam o fortalecimento da racionalidade tecnocrática materializada pelas metas de eficiência e eficácia registradas na dinâmica do trabalho escolar. Ainda que não se tenha dois professores que agem de forma idêntica, a ação do professor é resultante também desse contexto.

Nesse sentido, Candau (1996) criticou tendências que privilegiavam fenômenos psicossociais, centrada no espaço intraescolar e aspectos internos do próprio desenvolvimento profissional, que contribui para secundarizar e até mesmo negar as dimensões contextuais e político-ideológico da profissão. Serrão (2002) nos lembra, ao realizar questionamentos acerca da posição de professor reflexivo proposto por Schon (2000), que no trabalho do professor há aspectos que são de ordem institucional e política, desse modo, não estão sujeitos unicamente a uma atitude reflexiva e crítica, que possa por si só, romper com uma prática profissional envolvida pela trama social complexa e contraditória.

Vale ressaltar a posição de Contreras (1997, p. 102) que nos alerta para o fato de a “imagem habitual da reflexão como prática individual” e a demanda de que os professores “devem refletir mais sobre sua própria prática podem levar a supor que é neles que recai a responsabilidade de resolver os problemas educativos”. Lembra-nos ainda o autor que a prática de culpabilização em termos individuais (aluno, professor, diretor e escola) pode incorrer no risco de transportar a responsabilidade do nível social para o individual.

A perda do controle sobre o desenvolvimento profissional é um ponto importante a se destacar no cenário atual, pois o ranqueamento das escolas deixa docentes e escolas expostos institucional e socialmente. Isso pode levar à produção de formas identitárias negativas, concomitantes com o não reconhecimento do seu valor social, o que não coaduna com a perspectiva do desenvolvimento profissional (GARCIA, 1992). Rever e reverter esse quadro situacional são ações necessárias e urgentes, embora saibamos que os professores devem ser entendidos como trabalhadores que determinam e criam espaços de desenvolvimento profissional, com capacidade de entender o mundo em movimento de mudança e com autoridade para promover modificações ou resistências fundamentadas na ética, nos princípios

humanistas e no direito à formação dos estudantes. Porém, reconhecemos a importância do contexto situacional em que se encontram e não admitimos a responsabilização unilateral.

Como vemos, as questões sociais e educacionais não são simples, logo entender a situação contemporânea dos professores implica uma visão multifacetada para dessa forma revelar a complexidade existente. A evolução linear e inexorável da profissão não é apropriada para dar conta dos movimentos da profissão, com seus percursos de lutas e de conflitos, hesitações, recuos e interferências de toda ordem.

A história da profissão docente, mesmo partindo de diferentes perspectivas, desenvolve-se segundo processos contraditórios. Assim, não é de se estranhar que os professores têm estado sujeitos especialmente, nas últimas décadas, a situações de desqualificação docente. A ideologia corrente coloca o professor no centro sem, contudo, ser ele o sujeito, sendo-lhe atribuída a responsabilidade pelo ensino de má qualidade.

Para a Unesco, na atualidade, o papel primordial do professor é formar atitudes nos alunos perante os estudos e “[...] despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente” (DELORS, 2001, p. 152) consonantes com os princípios advogados pela “sociedade do conhecimento”. Desse modo, o professor se vê diante de um quadro em que a melhoria da qualidade da educação está na interdependência do melhoramento do recrutamento, da formação, do estatuto social, das condições do trabalho docente, paralelamente se espera qualidades pessoais do professor, competências novas e as motivações requeridas.

Entendemos que o conceito de desqualificação está relacionado à intensificação do trabalho compreendido como condição para a manutenção do capitalismo. Segundo Apple (1997, p.184): “A intensificação leva as pessoas a ‘tomar atalhos’ de modo que é feito o que é ‘essencial’ em relação à tarefa a ser imediatamente executada”. Acrescenta o autor, que isso força a entrada de especialistas para dizer-lhes o que fazer, contribuindo, desse modo, para fazer com que as pessoas percam a confiança nas próprias capacidades que desenvolveram ao longo dos anos. Contribui também para sacrificar a qualidade em prol da quantidade no decorrer do processo.

Enfim, na afirmação do autor, “o trabalho bem feito acaba sendo substituído por trabalho que simplesmente se cumpre”. Tais implicações no processo escolar, aliadas ao aumento da base técnica, têm contribuído para desfigurar o trabalho docente. Consideramos ainda que na atual conjuntura os conteúdos que “caem” na Prova Brasil têm se constituído o atalho e o essencial a ser feito pelos professores.

Concebemos o ato educativo como um processo comprometido com a formação humana, onde tudo que foi produzido historicamente, tais como: valores, artes, ciências, crenças, tecnologia, direito, são partes integrantes desse processo.

O trabalho na escola é profundamente complexo e gerador de tensões que obrigam os professores a um esforço constante de produção de sentido e de justificação do seu trabalho.

Entendemos que essas políticas mexem na função social da escola, logo, altera a organização do trabalho pedagógico para além da sala de aula. Nessa direção, assinalamos a advertência de Shiroma (2006) sobre a introdução dos aspectos gerenciais nos documentos oficiais e discursos reproduzidos pela mídia como balizadores das atividades dos profissionais da educação. Para a autora, além de difundir um novo receituário e discurso sobre gestão educacional, também querem operar uma transformação na subjetividade dos educadores, nesse intento, justifica-se a implantação de mecanismos objetivos de controle de forma a afetar a organização, avaliação e, por conseguinte, a gestão do trabalho docente. “Está em processo a criação de uma nova identidade do dirigente escolar” (SHIROMA, 2006, p. 10).

O gerencialismo, segundo Shiroma (2006), é um movimento que tenta modificar a organização da escola, lançando nova lógica sobre seu funcionamento. Nesse sentido, atua de forma radical e invasiva, com vistas a impregnar desde a formação inicial e continuada a ação dos profissionais da educação, para assim, assegurar o monitoramento da instituição do novo perfil demandado para o professor e para o gestor educacional.

A escola, de acordo com Pérez Gómez (2001, p.17), ao mesmo tempo em que propicia a mediação reflexiva dos valores e das relações sociais de uma dada sociedade, desenvolve e reproduz sua própria cultura, suscitando um conjunto de significados e comportamentos próprios. Logo, podemos dizer que a escola situa-se em um constante movimento de contradições, nesse caso, entre a introdução da nova cultura gerencialista que está se forjando e a cultura existente no espaço escolar.

É nessa conjuntura que o professor gestor escolar, no desempenho do seu papel, se vê na responsabilidade de elaborar e desenvolver atividades relevantes que corroborem para a promoção de melhorias na ação educativa escolar. Sobretudo, porque o trabalho pedagógico com vista à formação do aluno não se esgota na sala de aula, de modo geral, utilizando-se ou não de reflexão crítica, continua nos debates, nas reuniões, durante o horário complementar, sempre em busca de solucionar os mais diversos problemas que incidem sobre a escola. Também nos momentos coletivos de planejamento, na elaboração e desenvolvimento do Projeto-Político-Pedagógico e ainda durante momentos de avaliação de todo o processo

escolar fruto de um processo reflexivo coletivo, que em tese, deveria ocorrer em todas as unidades escolares.

Concebemos que tanto o professor quanto o coordenador pedagógico se veem constantemente envolvidos em relações entre eles, seus alunos e o conhecimento. Desse modo, pode se dizer que estão rotineiramente diante de problemas que surgem no cotidiano da escola, em muitos casos, precisando de solução imediata. Diante disso, a atenção e atuação desses profissionais são requisitadas, continuamente, sejam pelos docentes, pais ou alunos esperando que suas ações resultem em medidas de intervenção agregadoras e mediadora.

Nesse cenário, o coordenador pedagógico se torna por excelência o profissional, convocado a atuar em situações pedagógicas, sobretudo porque essas questões fazem parte de sua função. Portanto, espera-se que o coordenador pedagógico seja o “artesão” que reconstrói permanentemente seus saberes, nas relações travadas entre os demais membros da comunidade escolar (CHARLOT, 2005, p. 22).

No enorme rol de atribuições destinada à coordenação, por um lado está a de contribuir para promover relações democráticas, no sentido mais amplo que o termo possa ter, dentro do espaço escolar, bem como contribuir para o desenvolvimento do PPP com vistas à educação de qualidade social relevante, por outro cobrar e pressionar os professores imputando-lhes responsabilização pela qualidade educacional.

Assim, a coordenação pedagógica escolar, por exemplo, no contexto em que se insere, precisa conhecer e analisar as propostas de reformas e/ou inovações que adentram a escola, buscando elucidá-las, ou mesmo refutá-las na realidade da unidade escolar, desde que consiga explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas que possui, promover as devidas articulações no interior da escola para que ocorra reflexão e debate sobre essas propostas. Isso tudo em condições não favoráveis para esse intento.

Os professores tanto com que trabalham com turmas de alunos como os que trabalham em outras atribuições na escola, como a coordenação pedagógica, tem sido atingida por questões que permeiam o ambiente escolar que emergem de um contexto mais amplo, o cenário nacional social, político, econômico e educacional.

3. DELINEAMENTO E PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

“Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”.

(Paulo Freire)

A finalidade deste capítulo é apresentar a trajetória da pesquisa relacionada às escolhas metodológicas assumidas, os critérios definidos para a seleção dos sujeitos, enfim, elucidar o processo de coleta, organização e sobretudo a análise dos dados.

3.1 Opção metodológica: a escolha de um caminho

A partir do panorama esboçado e considerando a importância da temática mediante leitura e análise de pesquisas acadêmicas acerca do tema, propomos por objeto de estudo a avaliação externa em larga escala (PB/Ideb) na interface com o currículo escolar a partir das perspectivas enunciadas pelos professores dos 5º anos do ensino fundamental e gestores, pois entendemos que esse recorte se refere a um tipo específico de profissional e de trabalho docente nas unidades escolares da rede pública municipal de Cuiabá-MT.

Diante da sedimentação dessas políticas e da necessidade de compreender como vem se dando a convivência dos professores com as mesmas, especialmente em relação ao currículo escolar, perguntamos: Como a avaliação externa em larga escala está se materializando na escola e no currículo escolar? Que alterações os professores e gestores dizem ter se configurado nos currículos escolares no contexto dos testes de desempenho escolar? Partimos da premissa de que, além das especificidades que cada um dos contextos escolares apresentam, os conceitos, valores, procedimentos e atitudes que os professores possuem também exercem o importante papel de fundamentar e orientar sua prática docente.

Porém, como afirma Gamboa (2007), é o próprio objeto definidor do processo para se chegar a ele e não contrário. Guiados por esses pressupostos o escopo da pesquisa converge para análise da percepção atribuída pelos/as docentes em relação às avaliações externas em larga escala e suas influências/controle na e para a definição das propostas curriculares. Temos por objetivo principal: identificar, descrever e analisar como os sujeitos estão se posicionando nesse cenário, e mapear as alterações que dizem realizar nos currículos escolares impelidos pelas avaliações externas, especialmente pela Prova Brasil/Ideb; e por objetivos específicos: identificar e analisar o entendimento atribuído pelos professores e gestores aos testes de desempenho e seus resultados no contexto escolar; compreender e analisar as relações imbricadas entre a Prova Brasil e as propostas curriculares dos 5º anos do ensino fundamental segundo seus protagonistas, os professores e gestores escolares.

Assim, para conseguir “descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais” (RICHARDSON, 1999, p. 80) nos valem dos relatos dos professores e gestores para analisar e compreender as influências que as avaliações externas (PB/Ideb) têm provocado nos currículos das escolas da rede municipal de Cuiabá, pois entendemos que “o conhecimento é o resultado da relação entre um sujeito cognoscente e um objeto a ser conhecido” (GAMBOA, 2007, p. 41).

Na pesquisa, tanto o pesquisador quanto os participantes (professores e gestores) “são sujeitos; o objeto é a realidade. A realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos que se encontram juntos ante uma realidade que lhes é comum e que lhes desafia para ser conhecida e transformada” (GAMBOA, 2007, p. 41). Dessa forma, a descrição do pesquisador se apresentará numa linguagem que torne acessíveis os relatos da pesquisa e permita ao leitor fazer suas próprias “generalizações naturalísticas”, ou seja, estabelecer conexão entre dados apresentados na pesquisa e os dados adquiridos em experiências pessoais, a partir dos quais possa representar os diferentes e até conflitantes pontos de vista sobre um mesmo foco de pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Considerando que “o Estado brasileiro é marcado por desigualdades sociais e assimetrias entre os entes federados e, por consequência, apresenta limites no horizonte de efetivação dos direitos sociais e na capilaridade das políticas, com destaque para as políticas educacionais” (DOURADO, 2013, p. 763) e, entendendo que as desigualdades e assimetrias se efetiva em singularidades nos diversos contextos educacionais brasileiros, propomos o trabalho com o coletivo mais amplo, pois, segundo Arroyo (2007, p. 173), “é mais variado, mais dinâmico que o coletivo de uma escola, traz as marcas e as diferenças de embates

políticos, de lutas coletivas, de consciências construídas por anos reivindicando direitos como categorias”. Para compor esse coletivo, elegemos os cinquenta e cinco (55) professores efetivos que lecionavam nas turmas de 5º ano, no ano letivo de 2013, nas escolas urbanas da rede municipal de educação de Cuiabá-MT, *lócus* privilegiado para a coleta de informações. Compõem ainda esse coletivo dentro desse cenário dezoito (18) gestores escolares, ou seja, diretores e coordenadores e seis (06) gestores que atuam na SME, ou seja, externos à escola.

Por determinamos que essa investigação qualitativa tenha enfoque descritivo analítico, iniciamos por explicitar que em busca de obter uma interpretação contextualizada, de modo a retratar a realidade de forma mais completa, propomos como fonte de informações a análise de documentos diversos e, especialmente, os relatos orais e escritos dos próprios sujeitos. Isso por entender que a relação do sujeito com o objeto não é neutra.

O sujeito e o objeto do conhecimento não são duas entidades que entram em reação através de uma terceira entidade chamada sensação, observação ou experimentação, mas são dois aspectos de uma mesma realidade numa relação de unidade e de contradições dialéticas. (GAMBOA, 2007, p. 41)

Dentre as turmas que realizam a Prova Brasil na rede municipal de Cuiabá-MT, nossa opção recai nas turmas de 5º ano. Tal escolha se deve às suas particularidades, dentre elas, a de ser um ano de passagem, uma vez que se encontra como ano intermediário entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental, tanto nas escolas de organização seriada quanto nas de organização por ciclos. O 5º ano é singular ainda por ser momento de algumas rupturas como números de disciplinas, cobranças, término da infância e entrada na puberdade. Outra característica peculiar do 5º ano é o número de professores, a composição das turmas, que, apesar de orientada oficialmente para unidocência, ou seja, o professor polivalente que trabalha com todas as disciplinas do currículo, muitas escolas atuam com a pluridocência, ou seja, as turmas têm dois ou mais professores sendo cada um deles responsável por uma ou mais áreas do conhecimento curricular.

Vale ressaltar que essa forma de composição docente faz parte da discussão dos professores dessa rede, desde a década de 90, quando foi implantada, na rede municipal de Cuiabá, a política dos ciclos de formação, denominada Escola Sarã. As discussões se deram em torno de dois pontos, o primeiro formado especialmente pelos idealizadores da política que defendiam os pedagogos para formar o coletivo docente para o 1º e 2º ciclos, o segundo tinha por preferência manter os professores de área a partir do 5º ano. No ano de 2013, foi

legalmente oficializada pela Portaria nº 001/2013 a lotação do professor unidocente com a prerrogativa de alteração, a partir das justificativas apresentadas pelas unidades escolares.

Nossa opção pela rede municipal de educação de Cuiabá se deu especialmente, por esta cogitar, na época inicial deste projeto, ano 2010, o pagamento de bônus para os professores, a exemplo da rede estadual de São Paulo. Quando o prefeito proferiu a intenção de implementar a bonificação na rede cuiabana, tomando como exemplo a rede de ensino estadual de São Paulo, ambas geridas pelo PSDB, houve discussão no interior das escolas, por parte dos profissionais, que solicitavam clareza nos procedimentos a serem adotados. Sem chegarem a um consenso, e com a saída do prefeito para candidatar-se a governador do estado, o bônus não foi implantado. Assistindo às discussões e movimentos da rede, delimitamos a política de avaliação na interface com o currículo escolar como objeto deste estudo, ainda que o bônus não tenha sido implantado.

Definido o coletivo de professores e gestores de uma rede para investigarmos o objeto de estudo, procuramos procedimentos metodológicos compatíveis com nosso escopo. Assim, nossa opção foi para um estudo de natureza qualitativa a fim de “descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais” (RICHARDSON, 1999, p. 80).

Entendemos com Bogdan e Biklen (2004, p. 49) que a investigação na abordagem qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, tudo tem potencial para constituir uma pista que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo”. Nesse sentido, assumindo o que os autores propõem como primeira característica da pesquisa qualitativa, e tomamos o ambiente natural como fonte direta da coleta dos dados tendo no investigador o principal instrumento.

Desse modo, em busca de procedimentos que permitissem apreender a visão dos professores, gestores escolares da secretaria da rede, protagonistas na implementação/ ou não implementação das políticas no espaço escolar, localizamos o sujeito em sua escola de atuação. Nesse caso, as escolas selecionadas foram as que tinham em seu quadro docente professores efetivos lecionando na(s) turma(s) do 5º ano do ensino fundamental.

Os sujeitos desta investigação foram professores efetivos lecionando no 5º ano, em especial o regente, no ano letivo de 2013. Tomando por consideração que a política de avaliação por ser nacional é implantada via *top down*, ou seja, de forma verticalizada e considerando a hierarquia colocada no sistema escolar e na “forma escola”, ainda no decorrer da investigação, conjecturamos importante ouvir também os gestores educacionais internos e externos à escola. Compreendemos como gestores internos à escola: o diretor/a escolar e o

coordenador/a pedagógico/a. E externo à escola os professores que atuam, por tempo indeterminado na SME. Nesse sentido, optamos pelos que estavam atuando na coordenação da coordenação da gestão pedagógica, coordenação da formação de professores, na coordenação do currículo e na coordenação de avaliação. Essas quatro coordenadorias fazem parte da diretoria de ensino, todas elas responsáveis pela implementação de políticas e demais aspectos pedagógicos escolares. Obtivemos ainda entrevista com a diretora da diretoria de ensino e com a secretária adjunta de políticas educacionais da SME/Cuiabá.

Tal posicionamento de se investigar esses gestores se deve ao momento histórico ímpar, pois todos os cargos citados se encontram em posse de professores efetivos, profissionais de carreira. Procedimento pouco comum na rede, que historicamente adotava por critério principal, quando não exclusivo, “cargos de confiança” política. Ressaltamos que todos os sujeitos são professores, em que pese sua situação e sua função temporária como diretor, coordenador e/ou em cargos de chefia, gratificados na SME/Cuiabá. Nesse caso, buscamos conhecer como esses gestores/professores pensam, traduzem e realizam as diretrizes e orientações emanadas da SME às escolas, aos gestores e professores das unidades, uma vez que são aqueles os profissionais responsáveis em estabelecer elos entre o órgão central e as unidades escolares da rede.

Nesse sentido, identificar e compreender a dinâmica que as políticas de avaliação com seus testes de larga escala provocaram na rede de ensino, nos coletivos docentes, nos diretores, coordenadores pedagógicos e professores na função de gestores do órgão central se faz necessário. As questões colocadas, as dúvidas provocadas, as incertezas que se espalham, os focos de debate, as práticas suscitadas e as possíveis transgressões que se oficializam e se legitimam no cenário educacional são importantes. Por compreendermos que a rede com suas instituições escolares compõe uma engrenagem estruturada e estruturante, ampliamos o rol de sujeitos para além das escolas, em busca de captar o máximo de informações para nos subsidiar na compreensão do objeto em estudo.

Tabela 1: A rede municipal de Educação de Cuiabá ano 2013

	Todos os níveis e modalidades	Urbana	Rural	Com 5º ano	Urbana com 5º ano	Rural com 5º ano	*Urbana 5º ano - professores efetivos	Percentual
Total Escolas	92	80	12	54	43	11	30	70%
Total Alunos	39.590	-	-	3068	2.880	188	2.286	5,77%

Fonte: SME/ Cuiabá, 2014 (* *locus* deste estudo)

3.2 Trajetória investigativa: procedimentos no campo

A atividade de coletar dados teve seu início com uma visita à Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, onde apresentei os objetivos do estudo aos responsáveis e obtive deles o consentimento para entrar nas instituições escolares, bem como uma listagem das escolas com seus respectivos endereços. A lista oficial apresentava 54 unidades escolares compreendendo urbanas e rurais, destas, 47 urbanas. Entretanto em visita às mesmas verificamos que apenas 43 escolas urbanas ofertavam de fato o 5º ano do ensino fundamental. Entretanto, da amostragem total, apenas 30 escolas possuíam o critério definido para escolha dos sujeitos deste estudo, ou seja, professores efetivos lecionando para turmas do 5º ano.

Vale salientar que em algumas dessas escolas o quadro docente não era totalmente constituído por professores efetivos, havia também interinos e/ou contratados nas turmas de 5º ano, concomitantemente. Destes, constituíram-se sujeitos somente os efetivos. Possuir hora-atividade e ter vivenciado a avaliação externa na rede foram os principais motivos em optar pelos efetivos.

Após o contato com a SME fui às escolas para expor a pesquisa, seu objetivo, os sujeitos que a comporiam. Nessa ocasião, já explicava como seria o contato com os professores/sujeitos e o tempo médio a ser gasto com cada um deles. Alguns gestores chamavam os professores, ou pediam que eu aguardasse o intervalo para então abordá-los solicitando sua participação. As visitas, em sua grande maioria, eram acertadas para o dia da hora-atividade (h/a) do professor. O professor efetivo da rede tem um percentual de 20% das horas para trabalhos extraclasse, assim, aquele que possui 20h ou 40h tem 4h ou 8h respectivamente. Essas h/a são destinadas à realização de outras atividades que não propriamente a regência em sala. Na ocasião, início de ano letivo, geralmente os professores a cumpriam no próprio ambiente escolar elaborando seu planejamento e respectivos planos de ensino e/ou atividades pedagógicas ou participando de formação oferecida pela rede.

Com a finalidade de coletar os dados, um cronograma de ida às escolas foi esboçado. A coleta foi realizada inicialmente nos meses de fevereiro e março, nos turnos matutino e vespertino, no ano letivo de 2013. As 43 escolas possuíam em média uma soma de mais de 103 turmas de 5º ano, o que demandaria no mínimo a necessidade equivalente de professores, entretanto, encontramos apenas 53 professores efetivos e atuantes. Destes, um (01) deles se negou a participar da pesquisa, ficamos então com 52 regentes (titulares da sala) e/ou de áreas (trabalham com uma das áreas do conhecimento). Todavia o diálogo se deu com 54

professores, pois contamos ainda com a participação de 01 professora articuladora e uma professora de Língua Inglesa, ambas com muitos anos de experiência nas turmas de 5º ano que, além de demonstrarem interesse, solicitaram também participação.

Optamos por utilizar como instrumentos para a coleta, inicialmente, um **questionário**.

No final do ano de 2012, elaboramos a primeira versão do questionário e realizamos o pré-teste com professores da rede estadual de Campinas, resultando na necessidade de reelaborá-lo, pois, no estado de São Paulo, há outras avaliações além da nacional e consideramos que isso confundiu o professor participante do pré-teste. O segundo pré-teste foi realizado em uma escola da rede municipal de Cuiabá, que possuía o maior número de turmas de 5º ano da rede e contou com a participação de 3 professores, destes 2 contratados atuando aproximadamente por cinco anos na rede. Posteriormente, para validar o instrumento, indagamos aos colaboradores sua avaliação acerca do instrumento – quantidade de questões, tempo gasto, clareza, etc. Anotadas as observações, realizamos mais alguns ajustes no questionário (Apêndice 3).

Nas visitas às escolas, iniciava me apresentando como professora efetiva da rede, assim como eles, e deixando claro que a prioridade do trabalho era ouvi-los e, assim, dar visibilidade ao que pensam, entendem e vivenciam acerca da política de avaliação. Afirmava aos sujeitos que a preocupação era assegurar o que eles professores concebiam em relação às questões levantadas no instrumento de pesquisa, que, no primeiro caso, foi o questionário. Após essas explicações informava que a participação era voluntária e não obrigatória, contudo, deixava claro que a participação era importante uma vez que se buscava a voz do coletivo de professores efetivos do 5º ano da rede, e quanto maior a participação, melhor a representação e conseqüentemente sua fidedignidade.

Afirmava também que manteria a identidade dos/as entrevistados/as oculta, assim como o nome da escola, independentemente das informações fornecidas. Nesse caso, também não precisavam temer represálias, pois os dados não eram para a SME, mas para uma pesquisa de doutorado realizada na Faculdade de Educação da UNICAMP. Após esses acertos iniciais, abria espaço para que os professores/as, prováveis sujeitos, perguntassem e sanassem suas dúvidas. Depois de esgotadas as dúvidas e com aceno positivo à participação, solicitava o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias (Apêndice 1), em duas cópias, ficando uma delas com o sujeito.

A Ficha de Identificação (Apêndice 2), em sua maioria, foi preenchida também nessa ocasião de visita às escolas. Esses momentos foram importantes por oportunizar uma conversa

informal, quebrando o gelo inicial e criando um espaço de diálogo. Os encontros foram, na maioria, nos dias em que os docentes estavam em hora-atividade.

Os ambientes disponibilizados eram geralmente a sala dos professores ou biblioteca da escola, nesse sentido, propícios e confortáveis, pois eram climatizados evitando o desgaste do calor excessivo da cidade de Cuiabá, além do mais, por serem fechados, não se ouvia o barulho externo. E, talvez o mais importante, o professor não estava em sala de aula e não precisava dividir a atenção entre alunos e pesquisador, fato que facilitava o diálogo com os sujeitos da pesquisa.

No entanto, três (3) sujeitos responderam dentro de suas salas de aula com os alunos e comigo, pesquisadora, presente, pois a escola não contava ainda com o professor de Educação Física. O professor de educação física faz parte do coletivo docente dos ciclos sendo responsável em ministrar 4 horas semanais em cada uma das turmas do 5º ano. Faz parte da cultura dessas escolas organizar o horário de forma que o professor de Educação Física fique com aulas duplas nas turmas, uma vez por semana, quando o professor titular da sala tem então sua hora-atividade.

Nesse sentido, o tempo e espaço disponibilizados foram preciosos, oportunizou aos professores responderem as 26 questões do questionário, contendo perguntas fechadas e abertas. Também puderam fazer perguntas, sanar dúvidas e discorrer sobre o tema. Além disso, oportunizou a mim fazer anotações de pesquisa em um caderno de campo de forma a clarear o que os sujeitos diziam ou entendiam no momento de responder. O tempo consumido nesta etapa foi de aproximadamente uma hora e meia a duas horas com cada um dos professores.

Vale ressaltar que os sujeitos aceitaram participar da pesquisa de pronto agrado. A aceitabilidade foi surpreendentemente positiva. Eles mergulhavam nas questões demonstrando interesse em compartilhar suas respostas. Alguns no final disseram que o questionário era extenso, entretanto, apreciaram respondê-lo porque os levou a refletir sobre questões que no dia a dia nem sempre conseguiam.

Tabela 2: Instrumentos aplicados e participação dos sujeitos

INSTRUMENTOS	PROFESSORES				TOTAL
	Sala aula	Direção	Coordenação	SME	
Ficha Identificação	55	08	10	06	79
Questionário	55	-	-	-	55
Entrevistas	20	08	10	06	44

Fonte: Pesquisadora – Agosto 2013

Fomos, em cada uma das 30 unidades escolares, uma ou mais vezes, pudemos ver a diversidade de escolas na rede, poucas localizadas nas proximidades do centro da cidade, a maioria em bairros mais distantes, dentre elas haviam unidades de portes grandes, médios e pequenos. Percebemos, mesmo sem ser objeto de análise do estudo, que algumas escolas eram mais limpas e bem organizadas, outras mais degradadas, muitas precisando de melhorias físicas e estruturais.

Dentre elas, destacou-se uma considerada péssima, em relação às condições físicas para o trabalho escolar, pois era pequena para comportar adequadamente o número de alunos da sala, dificultando, sobretudo, a circulação do professor entre as carteiras. Nessa escola, fiquei na sala com os alunos para que o professor respondesse o questionário. O único ventilador que funcionava era pequeno e não girava, dessa forma, beneficiava somente os alunos que sentavam à sua frente. As carteiras eram velhas e estragadas. A falta d'água nas torneiras parecia uma constante, pois em duas visitas anteriores, as turmas tinham sido dispensadas por esse motivo. Essa unidade escolar não estava assentada em prédio próprio, mas alugado, portanto, em tese, provisoriamente.

É válido registrar que, nessas visitas às unidades escolares, encontravam-se presentes na escola ao menos um dos gestores escolares.

Embora a coleta dos dados em campo tenha sido efetivamente realizada no ano letivo de 2013, pontuamos que, nos anos de 2010 a 2011, tive a oportunidade de observar alguns eventos organizados pela SME com as escolas, ora com os gestores escolares e ora com os professores para tratarem de assuntos pertinentes às avaliações em larga escala. Vale lembrar também que participei de visitas realizadas nas escolas como assessora pedagógica no ano de 2011. Com efeito, as observações e as visitas relatadas acima foram decisivas para instigar o interesse em estudar a temática proposta.

Acreditamos que os dados que emergiram do contexto pesquisado evidenciam a apropriação e a potencialidade dos docentes para atender ao chamamento de reflexão sobre o objeto em estudo e, logo, os principais problemas que circundam as escolas. O contato com as escolas e professores possibilitou contextualizar como a política de avaliação externa vem se delineando nas escolas e se impregnando nos currículos escolares.

Com os questionários respondidos pelos cinquenta e cinco (55) sujeitos em mãos, demos início à leitura, denominada por Bardin (2012), “de leitura flutuante”. A partir desses dados, foi organizado um conjunto de informações a respeito da leitura e compreensão que os sujeitos envolvidos na implementação da política de avaliação fazem acerca das novas

exigências para o trabalho docente e as concepções que possuem em relação à melhoria da qualidade da Educação Básica.

Após uma análise mais acurada dos questionários, surgiram questões que ainda precisavam ser esclarecidas e/ou aprofundadas; posto isso, definimos a análise documental e as **entrevistas semiestruturadas** como instrumentos metodológicos potencialmente capazes de complementar, com informações significativas, o objeto em pesquisa.

Nesse sentido, foi elaborado um roteiro de entrevistas com o objetivo de compreender com mais exatidão e profundidade as questões que foram respondidas de forma sintética nos questionários, bem como as que deram margem à dubiedade.

Para tanto, elaboramos a entrevista semiestruturada, como propõe Manzini (2004), centralizada em um assunto sobre o qual se elabora um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. O autor assevera que esse instrumento tem o potencial de “fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas” (MANZINI, 2004, p. 154). Desse modo, o intento foi captar explicações acerca das avaliações em larga escala e a avaliação da aprendizagem realizada na escola.

A entrevista é recomendada quando se espera obter informações sobre opinião, concepções, expectativas, percepções a respeito de objetos ou fatos ou apenas complementar informações a propósito de fatos ocorridos e não observados pelo pesquisador, como acontecimentos históricos e história de vida, sempre lembrando que as informações coletadas são versões sobre fatos ou acontecimentos (MANZINI, 2004, p. 4). Assim, a entrevista possibilita estudar o relato dos protagonistas acerca dos fatos.

Ao eleger a SME/Cuiabá como *locus* de investigação, partimos do pressuposto de que também deveriam ser perscrutados os gestores que compõem as equipes da Secretaria responsáveis pela implementação das políticas e ações na rede, pois temos a hipótese que estes podem acompanhar, coordenar, senão controlar ou regular o trabalho desenvolvido nas instituições de ensino. Dessa forma, para investigarmos em que medida os dados da PB e indicadores do Ideb são utilizados pela SME/Cuiabá em sua ação nas escolas da rede, utilizamos também como procedimentos metodológicos a análise documental, mais a frente e as entrevistas semiestruturadas.

A entrevista semiestruturada cumpriu seu potencial em dar vida ao diálogo entre a pesquisadora e sujeitos, e não ser um instrumento fechado. Assim, foi potencialmente capaz de oportunizar novos elementos por meio dos relatos dos entrevistados ao permitir-lhes autonomia para discorrer livremente sobre os assuntos.

O instrumento utilizado partiu de um esquema básico e não rígido para a apreensão das informações e, ao mesmo tempo, tornando possível ao entrevistador fazer as adequações necessárias (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Desse modo, houve preocupação em coletar dados contendo informações indispensáveis para uma análise detalhada, e ricos em pormenores justificando o uso de instrumentos flexíveis como pode ser a entrevista semiestruturada (BOGDAN; BIKLEN, 2004).

Os roteiros das entrevistas semiestruturadas foram elaborados tomando por modelo a sugestão de Manzini (2003, p. 12), que propõe analisar três pontos: forma e sequência das perguntas, abrangência do fenômeno estudado, e o não cometer “deslizes metodológicos”. Assim, o roteiro teve por função auxiliar a condução da coleta de dados por meio das entrevistas como elemento que auxilia o pesquisador a se organizar antes e no momento da entrevista; elemento que auxilia indiretamente o entrevistado a fornecer a informação de forma mais precisa e com maior facilidade.

Manzini (2003, p. 24) pontua cuidados a serem tomados, pois o “planejamento estará relacionado intimamente com a qualidade das informações coletadas”. Diante disso, elaboramos um roteiro procurando utilizar linguagem simples e clara tanto do ponto de vista do pesquisador quanto do entrevistado.

As questões foram apresentadas seguindo uma ordem, forma e profundidade cuidadosamente pensada, a depender das respostas dos entrevistados sua disposição, conhecimento para dar qualidade às respostas. Entendemos que as entrevistas são fundamentais quando se precisa e deseja mapear práticas, crenças, e valores de universos sociais específicos, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados (DUARTE, 2004). Pois estas quando bem realizadas, possibilitam ao pesquisador:

[...] fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 216)

Alguns procedimentos importantes foram adotados na preparação de entrevistas para a análise. O primeiro se refere à transcrição: as entrevistas inicialmente foram transcritas por mim, entretanto, dado o volume, algumas foram transcritas por profissionais com experiência no assunto.

Tabela 3: Participação dos Gestores Escolares e Gestores SME

	Função	Entrevista	Tempo gasto	Laudas transcritas
01	Secretaria Adjunta	Gravada	39:35 minutos	09
02	Coord. Diretoria de Ensino	Gravada	21:40 minutos	05
03	Coord. Organização curricular	Gravada	14:48 minutos	04
04	Coord. Gestão Legislação	Gravada	15:43 minutos	05
05	Coord. Formação	Gravada	40 minutos	09
06	Coord. Avaliação Institucional	Gravada	1h17minutos	13
07	Diretor 01	Gravada	17:23 minutos	07
08	Diretor 02	Escrita	-	06
09	Diretor 03	Gravada	11:53 minutos	04
10	Diretor 04	Gravada	06:00 minutos	03
11	Diretor 05	Gravada	18:37 minutos	05
12	Diretor 06	Gravada	12:18 minutos	04
13	Diretor 07	Gravada	20:39 minutos	04
14	Diretor 08	Gravada	24:59 minutos	07
15	Coordenador Pedagógico 01	Gravada	13:23 minutos	04
16	Coordenador Pedagógico 02	Gravada	16:25 minutos	03
17	Coordenador Pedagógico 03	Gravada	32:26 minutos	07
18	Coordenador Pedagógico 04	Gravada	21:29 minutos	05
19	Coordenador Pedagógico 05	Gravada	18:17 minutos	05
20	Coordenador Pedagógico 06	Gravada	14:42 minutos	04
21	Coordenador Pedagógico 07	Gravada	12:35 minutos	04
22	Coordenador Pedagógico 08	Gravada	16:37 minutos	05
23	Coordenador Pedagógico 09	Gravada	30:31 minutos	07
24	Coordenador Pedagógico 10	Gravada	13:25 minutos	04
	TOTAL		8h 30m 40s	133

Fonte: Pesquisadora - Agosto 2013

Posteriormente realizamos a conferência de fidedignidade: ouvir a gravação tendo o texto transcrito em mãos, acompanhando e conferindo cada frase, mudanças de entonação, etc. Procuramos manter na íntegra as entrevistas, tais como pronunciadas. Entretanto, admitimos exceção em frases demasiadamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoetes e excessivos erros gramaticais. Vale esclarecer que uma versão original, sem as correções, foi mantida. Houve ainda preocupação em retirar os relatos obtidos por meio de perguntas que se apresentavam ambíguas, tendenciosas ou que tenham levado o entrevistado a admitir ou negar afirmativas feitas pelo pesquisador.

No que diz respeito à interpretação das questões abertas do questionário e das entrevistas semiestruturadas, análises temáticas foram cogitadas como recurso. Nesse caso, foi tomado o conjunto de informações recolhidas junto aos entrevistados e organizados primeiramente, em grandes eixos temáticos, articulados aos objetivos centrais da pesquisa. A partir das temáticas, estabelecemos a constituição de subeixos temáticos, procurando torná-los mais precisos e específicos em relação ao objeto de pesquisa, em torno dos quais se organizaram as falas dos entrevistados.

Entendemos com Rampazzo (2002, p. 52) que os documentos determinados por um órgão ou instituição “constituem em uma fonte rica e estável de dados”. Desse modo, a

análise documental teve o propósito de levantar informações nos documentos oficiais, disponíveis para consulta.

- a) Governo Federal: Projeto básico da Avaliação, Portarias e Relatórios que apresentaram elementos sobre ou relacionados às avaliações externas;
- b) SME/Cuiabá: Portarias, Instruções e Relatórios que apresentaram elementos relacionados à política da rede e ainda sobre as avaliações externas.

Os dados levantados na análise documental foram os relacionados às portarias de lotação dos sujeitos da pesquisa. Os demais foram organizados e cruzados com a percepção dos sujeitos e ajudou compreender melhor como se dá o processo de reconfiguração do currículo escolar no contexto atual, permeado pelos testes de desempenho, a partir das percepções dos professores efetivos da rede que atuam nas escolas, inclusive na gestão escolar e ainda, os que trabalham em postos estratégicos do órgão central.

3.3 Os sujeitos: algumas características e peculiaridades

Os sujeitos nesta investigação são os professores, nesse sentido, buscamos realizar um esboço do que se pode entender, atualmente, por professor, compreendendo que o uso de nomenclaturas diferenciadas para designá-lo é determinado pelo momento histórico, ou seja, quando a conjuntura política e econômica imprime força maior ou menor ao modo de tratamento deste profissional.

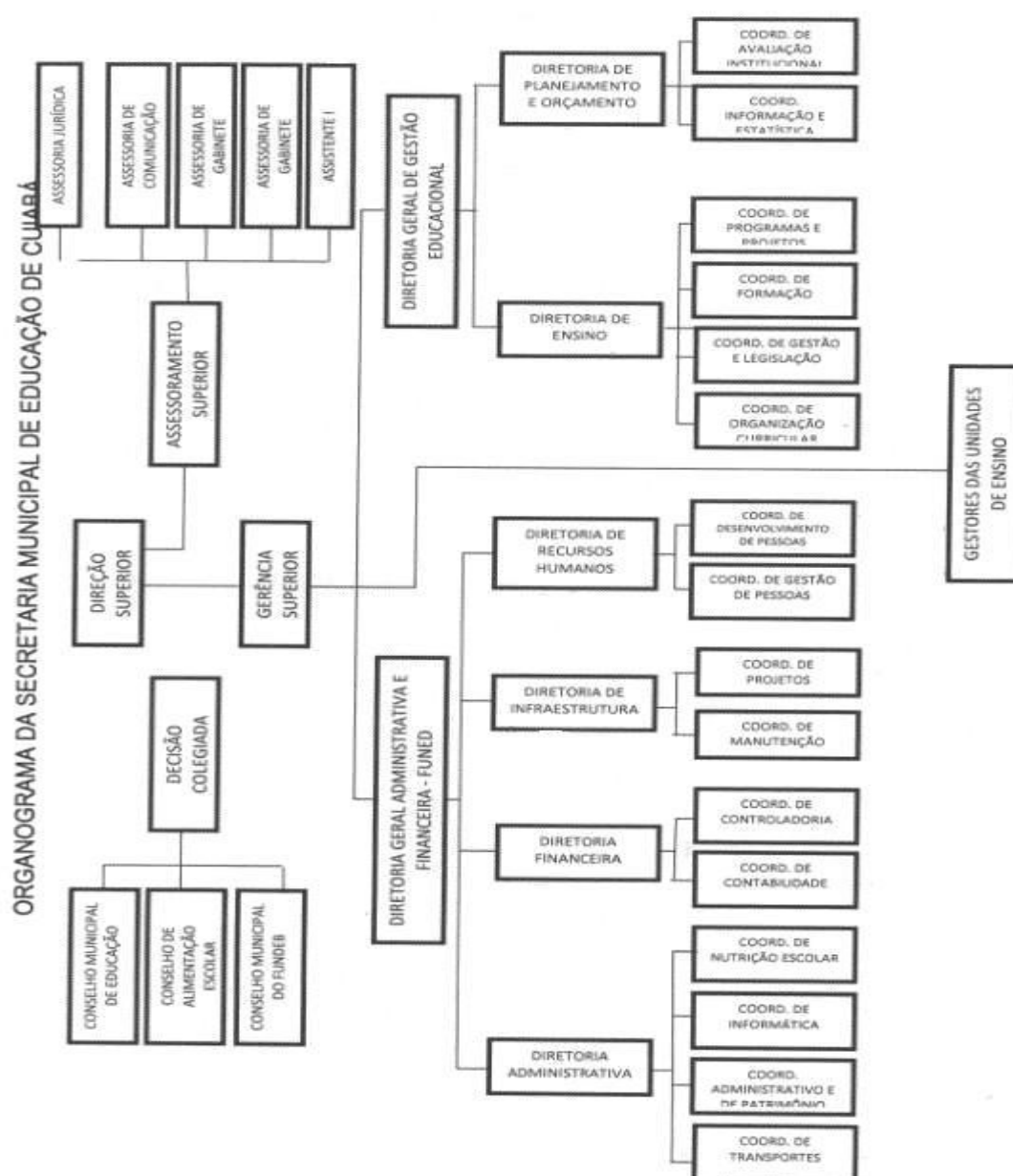
Contudo, quando nos referirmos a professor como educador, estamos compreendendo que esse conceito carrega em si uma responsabilidade ética, política e social que abarca questões referentes à sua prática pedagógica, impedindo-o de submergir em uma suposta neutralidade. A formação desses professores deve ser pautada na emancipação humana com base na omnilateralidade (GRAMSCI, 1991; FRIGOTTO, 2001; ANTUNES, 2003a). Perspectiva que coloca esses trabalhadores como capazes de contribuir para a formação de outro modelo societário.

Todavia, entendemos o professor não como mero executor de tarefas, com objetivo único de conseguir seu salário, mas como trabalhador numa dimensão social mais ampla e que estabelece relações de envolvimento pessoal e político com seu objeto de trabalho.

Nessa ocasião, firmamos a decisão de também dialogar com outros sujeitos, e assim, introduzimos a perspectiva dos diretores das escolas, coordenadores pedagógicos e ainda dos

coordenadores da SME na Coordenadoria de Gestão, Coordenadoria de Currículo e Coordenadoria de Formação de Professores, de Avaliação e a Secretária Adjunta de Políticas Educacionais acerca das questões do estudo, por meio de entrevistas semiestruturadas previamente agendadas, por entendermos a importância da interlocução dessas instâncias com as escolas.

Figura 1: Organograma da SME Cuiabá



Fonte: Cuiabá, 2012.

A Equipe Gestora escolar na rede é composta pela direção, coordenação pedagógica e secretário/a. Para assumir esses cargos é necessário ser efetivo na rede, isto é, ter sido aprovado em concurso público e ainda se submeter a uma seleção por meio de eleição.

A sede da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá mantém, em suas equipes, uma gama de profissionais de diversificadas áreas para atender as mais variadas necessidades da rede. Entretanto, optamos pelos professores efetivos que compõem o que denominamos de atividades fins educacionais. Desse modo, entendemos que A Diretoria Geral de Gestão Educacional, especificamente a Diretoria de Ensino, que compreende as Coordenadorias de Gestão e Legislação, Coordenadoria de Formação, Coordenadoria de Organização Curricular, contribuiriam para nossa investigação. Optamos ainda em dialogar com a coordenação da Diretoria de Avaliação Institucional.

3.3.1 Professores que lecionam em turmas de 5º ano

Para definir os sujeitos da pesquisa, o critério inicial era ter atuado por dois ou mais anos nas turmas de 5º ano, entretanto, essa opção foi alterada no campo, quando percebemos que o percentual de professores atuando pela primeira vez nessas turmas era significativo (ver Tabela 4). O prejuízo foi em razão das perguntas elaboradas no questionário que pedia algumas respostas acerca da experiência com o desenvolvimento curricular nas turmas de 5º ano que, nesse caso específico, os iniciantes não tinham como responder. Mesmo assim, optamos em mantê-los como sujeitos.

Neste trabalho, a defesa é em favor da ideia de professor, mais precisamente, de trabalhador da educação, com formação específica exigida pela Lei 9.394/96 para o exercício da profissão. Assim, escapamos da possibilidade de ser confundida com o “profissional” defendido na atual “sociedade do conhecimento” como caracterizado nos vários documentos dos organismos internacionais.

Consideramos ainda a posição de Nóvoa (2009, p. 30), ao apontar para a constituição de uma *profissionalidade docente* construída no interior de uma *personalidade do professor*. Que o professor é uma pessoa e a pessoa é o professor. Nóvoa enumera cinco dispositivos que considera indispensáveis na constituição de um “bom professor”: o conhecimento (conhecer bem aquilo que ensina); a cultura profissional (diálogo com os colegas, reflexão sobre o

trabalho e o exercício da avaliação para avançar na profissão); o tato pedagógico (capacidade relacional e de comunicação); o trabalho em equipe (dimensões coletivas e colaborativas); o compromisso social (concepção de educar) (NÓVOA, 2009, p.30-31).

Com base nessa concepção de professor, optamos pelos professores que lecionam para o 5º ano levando em consideração algumas particularidades, entre as quais: ser um dos anos escolares em que se realiza a Prova Brasil – uma das avaliações nacionais em larga escala; ser o ano intermediário do ensino fundamental, tanto em escolas organizadas por ciclos quanto nas seriadas. Os alunos em sua maioria não são mais crianças e nem adolescentes ainda, ou seja, estão na pré-adolescência. Além do exposto, historicamente esse ano escolar finaliza os anos iniciais do ensino fundamental e antecede o 6º ano, que geralmente apresenta um alto índice de reprovação quando séries e retenção quando ciclos, consistindo em um dos denominados gargalos do ensino fundamental.

A jornada de trabalho dos professores é outra peculiaridade dessa turma, pois é possível atribuir as turmas a um único professor (unidocente/polivalente) que trabalha com todas as disciplinas do currículo, ou a dois ou mais professores (pluridocente) sendo cada um responsável em ministrar aulas de uma ou mais áreas do conhecimento. Vale salientar que a discussão sobre unidocência ou pluridocência não é consensual e está presente nas reflexões e pauta de reivindicações dos professores dessa rede há mais de uma década, ou seja, desde a implantação da política dos ciclos de formação no ano de 1999/2000.

A rede de ensino de Cuiabá-MT tem por política a organização escolar por ciclos de formação. Essa política recomendou algumas alterações importantes para a organização do tempo, do espaço e para a organização do trabalho dos professores. Uma das alterações era assegurar a permanência dos Professores Regentes (unidocentes) nos três anos de cada ciclo de formação. Essa lógica está embasada no princípio de que o tempo mais longo e menos fragmentado do que o anual permite ao professor conhecer melhor os seus alunos e acompanhá-los em seus processos de aprendizagens durante sua permanência em cada ciclo e ao mesmo tempo contribuir para que o professor amplie suas experiências num determinado ciclo e em sua concernente faixa etária. Outro princípio que justifica essa alteração é a possibilidade de trabalho coletivo e colaborativo dos professores de um mesmo ciclo.

A pesquisa se propõe identificar e analisar a dinâmica que as políticas de avaliação em larga escala com seus testes provocam nos professores das escolas da rede *lócus* do estudo. Desse modo, para melhor entender essa dinâmica foi preciso questionar como esses trabalhadores percebem sua realidade, bem como o impacto e o envolvimento que a Política de Avaliação (testes de desempenho) ocasiona(m) em seu trabalho docente.

Para tanto, os dados contidos nas Fichas de Identificação preenchidas nos meses de fevereiro e março de 2013, destinada a levantar o perfil dos professores, identificando algumas de suas características pessoais e profissionais foram tabulados e organizados, pois se acredita que essas características podem influenciar as concepções e práticas desses sujeitos. O mesmo foi realizado com os dados que compunham as (26) vinte e seis questões com perguntas abertas e fechadas, ambas significativas no intento de capturar a concepção atribuída pelos sujeitos sobre o objeto investigado.

Ressaltamos a singularidade desse momento, sujeitos com vontade de falar para alguém que realmente quisesse ouvi-los, fato materializado no quantitativo de adesão de quase cem por cento (apenas uma professora se recusou participar alegando falta de tempo). Assim, a primeira rodada de coleta de dados, sujeitos e pesquisadora em papéis complementares e interesses em comum constituiu-se em um evento rico e proveitoso.

Analizando os dados, podemos afirmar que os professores dos 5º anos, a exemplo dos demais, no Ensino Fundamental no Brasil, assim como em muitos outros países, formam um campo majoritariamente feminino, uma vez que 83,3% são mulheres e apenas 16,6% homens.

Tomamos por referência duas das quatro etapas do Modelo de análise: Processo de profissionalização do professorado de Nóvoa (1999, p. 20), para apresentar nossos dados. A primeira delas foca as atividades docentes e propõe que estas sejam exercidas como principal, de forma integral e não passageira. A segunda etapa toma a licença oficial como condição de “profissionais do ensino”. Os sujeitos desta pesquisa são em sua totalidade professores efetivos, servidores públicos, estáveis, estatutários com licença oficial para o trabalho, uma vez que foram aprovados em concurso público. Convém esclarecer que este se tornou o único critério na definição dos sujeitos. Destacamos também que alguns desses professores são efetivos em um turno (20h) e contratados com horas excedentes no outro turno.

Nem sempre o professor com 40h efetivas consegue trabalhar em uma mesma unidade escolar os dois turnos, ainda que efetivo. E, quando consegue não necessariamente atua com os mesmos anos escolares, por exemplo: leciona para turmas do 5º ano no período matutino e para o 1º ano no vespertino. Atuar em uma mesma escola, ou os dois turnos no mesmo ano letivo, não é uma prática intencional proposta nessa rede, sua ocorrência é casual ou fruto do esforço por parte de alguns gestores escolares.

Entendemos que essa questão é importante tanto para o professor como para a escola. O pressuposto é de que mais tempo na mesma unidade escolar oportuniza ao professor conhecer melhor a instituição e suas especificidades, criar laços com a comunidade que a escola atende e que a circunda, além de ampliar a participação em reuniões pedagógicas, de

pais, entre outras. O mais importante é a possibilidade de, com professores com mais tempo na escola, melhor construir o Projeto-Político-Pedagógico (PPP). Entretanto, tais situações são previstas da seguinte forma na Port.001/2013/SME. Parágrafo único – “O professor detentor de duas cadeiras em unidades distintas poderá optar por atribuir em uma única escola, de acordo com a sua classificação, em cada cadeira, caso haja vaga” (CUIABÁ, 2013).

A maioria dos professores pesquisados (80%) admitiu ter a docência como atividade principal. Desses, 65% possuem carga horária de 40h e 15%, mais de 40h. Todavia, convém assinalar algumas situações encontradas, tais como: os professores de áreas possuem duas turmas ou mais, assim, trocam de uma para outra sala de aula, na própria escola, sem que o mesmo tenha mais de duas turmas num único turno. No entanto, a corrida de uma escola para outra na mudança de turno, permanece na realidade de muitos deles, sejam, unidocentes – professor polivalente, ou das áreas de Linguagem ou Matemática. Vale salientar que a situação pode ser ainda mais difícil para os professores de Artes, Língua Estrangeira,⁵ Educação Física, contratados ou interino (longa jornada na rede sem concurso público), pois esses atuam, em sua maioria, com o que se denomina vulgarmente “aulas picadas⁶”.

Os demais professores pesquisados, que perfazem 20%, atuam um período de 20h, ou seja, um turno de 4 horas diárias deixando o outro turno para atividades domésticas ou para outro trabalho, sendo que dois deles assumiram tacitamente estarem de passagem pela educação. Alguns autores advertem sobre essa situação de “estar de passagem pelo ensino” e de ser essa passagem demasiadamente longa, mantendo, assim, professores a contragosto nas escolas (NÓVOA, 1995, p. 25).

O tempo de vida e profissão dos professores sujeitos, em sua maioria (87%), está entre 41 a 51 anos de idade, condizentes com a longa jornada na profissão.

Percebemos, pela Tabela 4, que os professores que lecionam para os 5º anos do ensino fundamental, em sua maioria, não são professores iniciantes, possuem mais de sete (7) anos no magistério público. Nesse caso, esses professores têm vivenciado as alterações políticas e pedagógicas pelas quais a rede tem passado, especialmente, as relativas à avaliação.

Encontram-se, em sua maioria, nos ciclos denominados diversificação e serenidade e de afastamento afetivo, caracterizados por Huberman (1992). O autor propõe como

⁵As escolas podem optar por um(a) professor(a) para uma dessas duas disciplinas deixando a outra para o regente de sala.

⁶Entram todos os dias em turmas diferentes, muitas vezes atuam em turnos diferentes e para dificultar ainda mais, se veem obrigados a complementarem sua carga horária em escolas e até mesmo bairros diferentes.

desenvolvimento da carreira de professor “ciclos de vida”, considerando os anos de experiência docente.

Tabela 4 - Tempo de atuação dos professores/as sujeitos no(a):

Tempo	Magistério	%	Escola Atual	%	5º Ano	%
1º ano	–	–	02	3,7	16	29,6
Até 3 anos	03	5,5	19	35,1	09	16,6
4 a 6 anos	02	3,7	05	9,2	05	9,2
7 a 10	04	7,4	07	12,9	10	18,5
11 a 15	04	7,4	11	20,3	05	9,2
16 a 20	08	14,8	03	5,5	03	5,5
21 a 25	10	18,5	05	9,2	01	1,8
26 a 30	18	33,3	01	1,8	01	1,8
31 a 35	06	11,1	-	-	-	-
Mais de 36	-	-	-	-	-	-
TOTAL	54	99,9	53	97,7	50	92,2

Fonte: Pesquisadora – fevereiro/março de 2013

Uma minoria (5,5%) dos professores se encontra no que Huberman denomina de *entrada na carreira* (1 a 3 anos). Para o autor essa é uma época marcada pelo choque real, determinada pela complexidade da profissão e pelas dificuldades para lidar com seus alunos. A luta pela sobrevivência em meio ao paradoxo teórico adquirido na academia e o contexto escolar é sua principal característica.

Menos professores ainda encontram-se (3,7%) no denominado período de *estabilização* (4 a 6 anos), caracterizada como tempo em que se sente confiante e confortável porque tem o domínio das regras e funcionamento da sala de aula.

O maior percentual (48,1%) encontra-se na fase de *diversificação* (7 a 25 anos), esse ciclo, para o autor, pode ser de ativismo e experimentação. Os professores tornam-se mais conscientes dos condicionantes institucionais, comprometem-se mais em busca de inovações, contrapõem-se às carências do sistema, procuram novos desafios e anseiam cargos que lhes permitem assumir maior autoridade e responsabilidade. Em contrapartida, há os que deixam o mal-estar e a rotina se consolidarem, surgindo daí verdadeiros conflitos existenciais ou profissionais, deixando-se contaminar pela monotonia e ausência de entusiasmo pelas suas atribuições.

No ciclo *serenidade e distanciamento afetivo* (25 a 35 anos), encontram-se 44,4% dos sujeitos da pesquisa, para o autor, nesse ciclo alguns professores canalizam o ativismo para a serenidade, baixam o nível de desempenho e distanciamento afetivo na relação com os alunos. Os que lamentam sobre a evolução dos alunos, as políticas educacionais, o empenho dos colegas novatos entre outros, direcionam sua atuação numa perspectiva de conservadorismo.

Ressaltamos, entretanto, que cada professor é único e que os contextos educacionais e sociais onde os sujeitos estão inseridos passam por constantes alterações, o que nos remete ao entendimento que as situações vivenciadas podem ser diversas, o que implica dizer que nem todos se desenvolvem do mesmo jeito e num mesmo tempo, assim, os tempos propostos não são entendidos como lineares e engessados. Nessa perspectiva, Mizukami *et al.* (2002) afirma que a função do professor é complexa e exigente, demanda um eterno investimento, pois, aprender a ensinar é um processo longo que pode levar toda a vida profissional do professor. Para a autora, apesar de distintos, os processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor são conformados nos “contextos da experiência”, ou seja, cada um é único e é informado por múltiplas e diversas fontes de conhecimento; e nesses contextos há que se considerar – passado, presente e futuro.

É preciso ponderar, ainda, segundo Ferenc e Mizukami (2009, p. 97), que o professor, ao iniciar “sua prática docente, já possui uma trajetória formativa com saberes acumulados ao longo desse tempo em que foi aluno e esteve num processo de formação”. As autoras admitem que “é na intersecção desses saberes que vai construir os saberes da prática, da experiência”. Pois, o exercício da docência não parte de um vazio conceitual; muitas vezes, as situações da prática resultarão da transposição desses saberes em sua realidade.

Vale ressaltar que, além do conhecimento adquirido no exercício da profissão, os professores também investiram e ampliaram a formação acadêmica, uma vez que 74% desses professores, quando iniciaram na profissão docente, tinham por formação o magistério e índice dos que possuíam licenciatura e especialização no início da carreira saltou de 1,8% para 65%. Todavia, mesmo compreendendo a importância dessa qualificação para a qualidade educacional, não a tomamos por objeto neste estudo.

Outro dado interessante que o quadro suscita é o tempo de permanência na escola, que não tem na ampla maioria dos casos correspondência com o tempo de trabalho no magistério. Dá-se a entender que mesmo os professores mais antigos ou experientes movimentam-se o tempo todo nas e pelas escolas e que o mesmo acontece em relação às turmas em que atuam. Nessa perspectiva, para Cavaco (1991),

A experiência adquirida vai tornando menos dramático o enfrentar sucessivo de novos públicos e a adaptação a organizações de escolas diferentes”, todavia indica a autora que “os compromissos decorrentes da vida familiar construída podem tornar cada deslocamento mais difícil que o anterior. (p. 164)

Em síntese, os professores sujeitos dessa pesquisa são efetivos, têm o magistério como atividade principal e uma formação acadêmica e profissional condizente com o trabalho que realizam. Ressaltamos que estão em uma fase de vida em que são considerados adultos e experientes. A maioria possui uma longa jornada de trabalho, aspecto que consideramos positivo, ainda que não seja o determinante na garantia de reflexão e inovação para todos esses profissionais. Dentro do que se estabelece a legalidade, podemos afirmar, com referência aos sujeitos da pesquisa, que o quadro docente que a rede pesquisada apresenta é no mínimo ideal.

Nessa perspectiva, trazemos a contribuição de Mészáros (2008, p. 52), que aponta duas importantes lições fundamentadas nos escritos de Gramsci: a primeira é a afirmação de que todo indivíduo contribui, de forma direta ou indireta, para um determinado tipo de constituição societária, norteadas pela sua concepção de mundo; e a segunda é que esse mesmo indivíduo pode colaborar para a conservação do modelo existente ou para a superação deste. Seja a atuação dos indivíduos voltada para a transformação ou para a manutenção da ordem social existente, o importante é a necessidade de alterar, de forma constante, o modo de internacionalização predominante.

3.3.2 Gestores

Com a finalidade de compreender as influências e os efeitos que a avaliação em larga escala (Prova Brasil /Ideb) gera nos contextos escolares, sobretudo na configuração curricular, além de analisar os documentos que subsidiam a política de avaliação, buscamos igualmente captá-los nos relatos dos professores que a vivenciam (Prova Brasil/Ideb) tanto na função de gestor escolar, coordenação pedagógica ou na direção escolar; quanto na gestão de coordenadorias na SME.

Por reconhecermos o caráter indutor da política de avaliação, os mecanismos de “envolvimento” proposto pelo órgão central às unidades escolares e seus respectivos profissionais, necessário se faz conhecer como estes estão lidando com essa inusitada

situação. Tomando como base os relatos desta pesquisa, consideramos os gestores externos à escola (SME) e os gestores escolares como viabilizadores da avaliação externa e da realização dos testes de rendimento dos alunos em suas respectivas escolas.

Os gestores externos à escola compõem o quadro de profissionais da Secretaria Municipal de Educação nas coordenações que desenvolvem questões de caráter pedagógico junto às instituições escolares. Os gestores escolares são os diretores e coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas. Elegemos para sujeitos deste estudo os que são oriundos das escolas que tiveram os professores do 5º ano também sujeitos desta investigação. Chamamos os sujeitos professores que atuam com áreas do conhecimento de PA e os unidocentes, de PU, seguidos do número de sujeitos participantes. Os gestores escolares foram enumerados de um a dez (Coordenador Pedagógico: CP01 a CP10) e (Diretores: D01 a D08) seguido do mesmo código de escola que foram utilizados com os professores.

Nosso escopo é analisar como política de avaliação (Prova Brasil/Ideb) para o ensino fundamental é entendida pelos gestores escolares, bem como perscrutar as articulações, orientações e usos que os gestores escolares dizem realizar em sua respectiva comunidade escolar no que se refere ao objeto de estudo.

Vale ressaltar que, para compor a equipe de gestão escolar, em escolas da rede municipal de Cuiabá, alguns requisitos são necessários dentre os quais: ser professor/a efetivo/a, ter no mínimo cinco anos na rede e dois na unidade escolar que se candidata e passar por um processo de seleção e eleição na escola. O processo seletivo para a função ocorre, geralmente, de dois em dois anos na rede, mesmo tempo de duração do mandato. Abre-se um edital que é divulgado nas escolas, colocando os critérios e documentos necessários à inscrição e as datas em que ocorrerão as etapas da seleção. Geralmente, esse processo contempla uma prova escrita cujas notas são divulgadas nas instituições escolares dos candidatos. É pedido ao candidato que elabore e apresente o Plano de Trabalho à comunidade escolar e por último a eleição propriamente dita.

A função de coordenação pedagógica surgiu a partir das transformações na organização do trabalho escolar, postas pelas reformas educacionais da década de 90 que, pautando-se numa perspectiva democrática, alterou a organização do trabalho na escola, buscando a supressão de hierarquias, estabelecendo ênfase no trabalho coletivo e participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico e na tomada de decisões pedagógicas e administrativas.

Nas décadas de 80 e 90, a rede passava por uma reestruturação, fruto de calorosas discussões, sindicato, partidos políticos, e comunidade científica, quando então, definiu-se,

oficializando a Gestão Democrática Escolar. Desde então, na rede municipal de Cuiabá, o cargo de diretor escolar é ocupado por professores efetivos eleitos pela comunidade interna e externa a escola. Antes desse episódio, a direção das escolas era um cargo de “confiança” de partidos políticos, escolhidos à revelia das escolas.

Tabela 5: Características e tempo de atuação dos gestores escolares

Pessoal		Formação Acadêmica		Profissional					
				Cargo	Tempo de atuação				
Idade	Gênero	Graduação/Pos		Função	Efetivo	Educação	Escola	Cargo	Em sala
46	Fem	Matemática	E	Diretora	40h	13	13	09	03*
45	Fem	História	E	Diretora	40h	20	13	05	-
42	Fem	Pedagogia	M	Diretora	20h	19	03	03	01*
58	Fem	Filosofia	E	Diretora	20h	20	10	06	01*
50	Fem	Pedagogia	E	Diretora	40h	18	13	08	09
41	Fem	Pedagogia	E	Diretora	20h	16	11	03	03*
45	Fem	Pedagogia	E	Diretora	40h	18	15	03	-
43	Masc	História	E	Diretor	20h	20	14	09	-
48	Fem	Pedagogia	E	Coordenadora	40h	25	25	04	10
54	Fem	Pedagogia	E	Coordenadora	40h	26	16	06	-
47	Fem	Pedagogia	D	Coordenadora	40h	25	03	03	10*
62	Fem	Pedagogia	E	Coordenadora	40h	28	15	13	03*
48	Fem	Pedagogia	E	Coordenadora	40h	26	18	18	08*
50	Fem	Pedagogia	E	Coordenadora	40h	25	13	06	-
50	Fem	Pedagogia	E	Coordenadora	40h	25	05	03	01*
44	Masc	Pedagogia	E	Coordenador	40h	14	06	03	03*
52	Fem	Pedagogia	E	Coordenadora	40h	26	13	09	-
51	Masc	Pedagogia	E	Coordenador	40h	20	12	11	01*

Fonte: pesquisadora – ano 2013 - *Lecionou para turmas de 5º ano

Os professores que compõem a gestão escolar não fogem à regra dos demais já mencionados acima. Eles são em sua maioria do gênero feminino, o que reafirma o que historicamente tem ocorrido, ou seja, esse gênero tem predominado no magistério brasileiro. Possuem graduação e pós-graduação, sendo a Licenciatura Plena em Pedagogia a mais recorrente e requisito necessário aos coordenadores escolares. O cargo exige um mínimo de 40h de trabalho semanal, logo, os quatro que possuem somente 20h efetivas ampliam sua jornada de trabalho enquanto estiverem nessa função.

Os gestores, sujeitos da pesquisa, possuem mais de uma década de atuação no magistério, o que lhes dá uma concessão de profissionais com experiência na educação. Chama a atenção o fato de alguns possuírem mais de uma década no cargo de gestor escolar e um mínimo de três (3) anos. A legislação vigente prevê interventores às escolas que não apresentarem candidatos. Entre os sujeitos, apenas um tornou-se gestor assumindo inicialmente como interventor tutelado pela SME.

Esse momento histórico é atípico, no que tange à composição dos cargos de liderança nas equipes pedagógicas da SME, uma vez que estes estão sendo ocupados por professores de carreira da rede, não necessariamente somente por serem de “confiança” dos partidos políticos. Desses, 50% já ocupavam cargos de uma longa data e os demais 50% vieram pela primeira vez e diretamente das unidades escolares. Todavia, ressaltamos que os que vieram das escolas ocupavam cargos de gestão na direção ou na coordenação pedagógica.

Tabela 6: Características e tempo de atuação dos Gestores na SME

Pessoais		Acadêmicas		Profissionais				
				Tempo de Atuação				
Idade	Gênero	Graduação/Pós		Efetiva	Magistério	SME	Cargo	Em sala
44	Fem	Pedagogia	E	40h	26	Meses	meses	07*
52	Fem	Pedagogia	E	40h	22	Meses	meses	12*
38	Masc	Biologia	M	50h	15	01	meses	-
48	Fem	Matemática	E	20h	12	12	01	-
50	Masc	Pedagogia	E	40h	27	20	06	03*
48	Fem	Pedagogia	M	40h	24	22	15	02*

Fonte: pesquisadora - ano 2013 - *Lecionou para turmas de 5º ano

3.4 Organização dos dados das entrevistas para análise e tessitura do estudo

Justificadas as estratégias metodológicas assumidas, mediante descrição dos procedimentos priorizados e das formas pelas quais as informações foram obtidas e sistematizadas, consideramos importante explicitar também o uso das entrevistas:

- a) as razões pelas quais se optou pelo uso do instrumento;
- b) os critérios definidos para a seleção dos entrevistados;
- c) número de informantes;

d) quadro descritivo dos sujeitos – sexo, idade, profissão, escolaridade, posição ocupada no universo investigado, tempo de atuação, etc.

e) informar como se deram as situações de contato (como os entrevistados foram convidados a dar seu depoimento, em que circunstâncias as entrevistas foram realizadas, como transcorreram etc.);

f) roteiro da entrevista e questionário (em anexo);

g) procedimentos de análise (anexando, no final do texto cópia de uma das transcrições preservando a identidade do informante) (DUARTE, 2001, p. 27).

De posse dos dados, partimos para a análise de conteúdo proposto por Bardin (2011, p. 36), que a entende como um conjunto de técnicas de análises apropriadas para aplicação no vasto campo das comunicações.

A análise de conteúdo é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento, exceto para uso simples e generalizados.

Bardin (2011) afirma que, de maneira geral, o método corresponde aos seguintes objetivos: a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura. E que, nesses dois polos – o desejo de rigor e a necessidade de descobrir para além das aparências – expressam a potencialidade, a força do desenvolvimento histórico e aperfeiçoamento da análise. A autora esclarece que a análise de conteúdo possui duas funções que, na prática, podem ou não dissociar-se: a função heurística “para ver o que dá” e a função de administração da prova de “hipóteses” ou afirmações provisórias “para servir de prova” (*Idem*, p. 35). Ressalta a autora, porém, que pode ser análise dos “significados” e dos “significantes”, sendo a primeira fase desse procedimento o tratamento descritivo.

Assim, fundamentando-nos em Bardin (2011, p. 41), para a qual uma “descrição analítica funcione segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos das mensagens”; no que diz respeito à interpretação do questionário e entrevistas semiestruturadas, tomamos o conjunto de informações recolhidas junto aos sujeitos e fizemos uma “leitura flutuante”, definida por Bardin (2011, p. 75) da seguinte forma:

[...] leitura intuitiva, muito aberta a todas as ideias, reflexões, hipóteses, numa espécie de *brainstorming* individual – que ainda que seja parcialmente organizada, sistematizada, com o auxílio de procedimentos de descoberta,

permite situar um número de observações formuláveis a título de hipóteses provisórias.

Desse modo organizamos, primeiramente, em eixos temáticos, utilizando as regras de fragmentação, de exaustividade e de adequadas ou pertinentes ao conteúdo e aos objetivos centrais da pesquisa, proposta por Berelson e apoiada por Bardin (2011, p. 42). Esse tipo de análise pode ser definido, segundo a autora, por análise categorial.

Esta pretende tomar em consideração a totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. Isso pode constituir um primeiro passo, obedecendo ao princípio de objetividade e racionalizando por meio de números e percentagem uma interpretação que, sem ela, teria de ser sujeita a aval. É o método de categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem. É, portanto, um método taxonômico bem concebido para satisfazer os colecionadores preocupados em introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente”. (BARDIN, 2011, p. 43)

Assim sendo, utilizamos as orientações citadas acima para compreender como se dá “*Avaliação externa em larga escala e currículo escolar na voz dos professores e gestores sujeitos da pesquisa*”. Tendo em vista que a avaliação provoca impactos na escola, de modo geral e, no currículo em específico, organizamos os dados e suas respectivas discussões em dois capítulos. No capítulo quatro, analisamos os impactos provocados pelas avaliações externas no contexto escolar, compreendendo o trabalho do professor, do gestor e a vivência escolar dos alunos. No capítulo cinco, analisamos os impactos da avaliação externa especificamente no currículo escolar.

A partir desses encaminhamentos, procedemos à construção de subeixos temáticos, procurando mais precisão e especificidade em relação ao objeto de pesquisa, em torno dos quais foram organizados e analisamos os dados obtidos em campo.

Na conclusão do trabalho, articulamos as duas discussões, escola e currículo, no sentido de compreendermos o quanto essas avaliações causam impactos no contexto educacional.

4. AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA NA VOZ DOS PROFESSORES E GESTORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CUIABÁ

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de seu sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.
(Bakhtin)

Observamos que, enquanto a educação se torna notícia e ganha espaço e relevância nos debates públicos, nacionais e internacionais, não parece haver grande preocupação em ouvir a voz dos professores, ao contrário, essas vozes têm sido desconsideradas, em muitos casos, até mesmo silenciadas. Contrariamos esse fato, elegendo o professor⁷ como sujeito desta pesquisa.

Lembramos que os instrumentos e sujeitos foram definidos de forma a garantir a voz dos envolvidos no processo da política de avaliação externa, por acreditarmos que o conhecimento da realidade a partir dos olhares de quem a vivencia no cotidiano pode assegurar uma melhor leitura do contexto em pauta. Entendemos que são os agentes educacionais que efetivam (ou não) as políticas e as práticas pedagógicas escolares. A esse respeito, tomamos as palavras de Ball e Bowe (1992), para os quais, “O contexto da prática é o lugar onde a política é sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que pode representar mudanças e transformações significativas na política original” (BOWE *et al*, 1992, p. 58).

Desse modo, a análise que empreendemos resultou dos materiais escritos sobre o Saeb que tomamos por norte do discurso político que sustenta a avaliação em larga escala, acrescidos de conhecimentos teóricos acadêmicos acerca da temática da avaliação externa em larga escala na interface com os dados coletados no campo da pesquisa.

Apresentaremos a seguir a descrição referente às manifestações dos sujeitos registradas pelos instrumentos de coleta de dados (questionário e entrevista): os professores que atuam em sala de aula, professores na função de gestores escolares e professores na função de gestores na SME/Cuiabá. Concebemos, por um lado, que o fazer dos professores é

⁷ Lembramos que a função de Coordenação Pedagógica e de Direção escolar, na rede de Cuiabá, é ocupada por professores efetivos mediante processo de eleição.

carregado de significados e que suas escolhas implicam sistemas de valores, permeados pelas condições de trabalho, e por outro, que não existe prática desvinculada de intenções e interpretações, uma vez que esta se desenvolve em contextos reais, como afirma Gimeno Sacristán (2000).

A nossa opção foi pela investigação qualitativa com enfoque descritivo analítico. Inicialmente demos um tratamento matemático aos dados, entendendo que este representa importante ponto de partida para a interpretação. O tratamento matemático foi simples, recorrendo apenas a algumas tabelas e ao uso da distribuição percentual dos relatos sobre os diferentes motes apresentados.

4.1 Avaliação externa e a qualidade da educação: compreensão dos professores

Ainda que a escola não tenha a prerrogativa de recusar sua participação na PB, almejamos saber dos sujeitos que posição assumem frente à avaliação. Assim, passamos a apresentar a percepção dos sujeitos desta pesquisa. Todos os sujeitos admitiram ter conhecimento da existência da Prova Brasil e dos indicadores do Ideb, ambos constituintes do Saeb e dos seus resultados.

Os professores, em sua maioria, são favoráveis (68,5%) à realização da PB, embora haja contrários (20%) e indiferentes (5,5%). Vale ressaltar que, nesse quesito, os professores⁸ unidocentes, que denominamos PU, apresentaram maior percentual para favoráveis, pois os professores de área (PA) mantiveram quase o mesmo percentual para favoráveis e não favoráveis. Mesmo com posições diferenciadas, depreendemos que não há desconhecimento acerca da PB e Ideb por parte desses protagonistas escolares.

Todavia, podemos analisar, considerando a ambiguidade da situação, que o posicionamento dos sujeitos tem consonância com a dos especialistas, pois ambos entendem que avaliar a qualidade das escolas é prerrogativa do poder central, desse modo, regular esse campo é um dever. Os professores aceitam que se faça avaliação, porém não a aceitam como esta ocorrendo, de forma verticalizada e com a finalidade de apontar culpados. Nessa

⁸PA: Professor de Área, que trabalha com uma das áreas do conhecimento curricular.

PU: Professor Unidocente, que trabalha com todas as áreas previstas no currículo.

EA: Refere-se às escolas que propõe currículo e professores por área.

EU: Refere-se às escolas que trabalham com professores polivalentes nas turmas de 5º ano.

perspectiva, concordamos com Sordi e Lüdke (2009, p. 160) que a realização da avaliação deve ser para tomar decisões de forma circunstanciada, para modificar e superar fragilidades encontradas, bem como para manter e desenvolver as potencialidades do projeto educativo, procurando assegurar a base ético-epistemológica da avaliação que, portanto, precisa ser desvelada e problematizada pelos protagonistas.

(...) há muitas razões práticas, inúmeras razões políticas, e há inclusive, razões legais para avaliar a qualidade de nossas escolas. Mas, indubitavelmente, há razões éticas que determinam que estes processos de avaliação da qualidade não possam mais ser postergados. As crianças precisam de uma escola pública de boa qualidade. E a resposta a este chamamento social não pode prescindir da participação dos atores da escola. 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. (SORDI, SOUZA, 2009, p. 42)

Nesse sentido, entendemos que a escola precisa de diagnósticos, precisa se autoconhecer, pois é a partir da percepção de suas fragilidades e potencialidades, resultantes de uma avaliação reflexiva, realizada, preferencialmente, pelo coletivo escolar, com a participação da SME que encontrará possibilidade de (re)organizar-se com vistas à melhoria da qualidade que espera alcançar. Resta-nos saber qual a contribuição, ou não, da PB/Ideb nessa modalidade avaliativa.

Dada sua forma autoritária, porque obrigatória, de entrada nas escolas, a PB é um “artefato” com seu próprio efeito de veracidade, desse modo, sua consolidação nas escolas vem funcionando como “verdade inquestionável”. Mesmo os profissionais da educação que não a veem como aceitável, não vislumbram outra possibilidade.

Não seria essa palavra ‘mais apropriado’, mas o que convém. Eu e todos os outros professores somos avaliados, convém para o MEC, para o estado, para o município, se essa é a melhor alternativa para aumentar o índice de escolaridade no ensino em qualidade, em quantidade dos alunos... se é o melhor... Se perguntasse pra mim, eu poderia estar sugerindo outras, mas não perguntaram, simplesmente foi-nos imposto que seria assim. (Entrevista, 2013. PA12 – EA02)

Se eu pudesse eu daria um jeito de não ter essa PB porque ela é muito vaga, você tem que levar em conta muitos fatores na hora de avaliar. Fazemos cursos que falam que avaliação não é só aquilo que está no papel, é todo um histórico. E quando chega a PB ela simplesmente apaga tudo isso, ela fala que o que você respondeu é o que você sabe, e o ser humano não é assim, além disso, isso entristece muito porque você avalia o aluno dentro da sala de aula levando todo o contexto em consideração, a gente não avalia só no dia da prova, mas todos os dias, mas a PB não vê isso, o professor não tem

direito de ver a resposta, só vem o resultado: - É isso, e você foi mal. A escola vai mal, o professor fica mal, porque quando vem aquela bendita nota você se sente incapaz. Têm pessoas que não querem mais quinto ano quando tem PB. Se eu pudesse não faria mais a prova. (Entrevista, 2013. PA18 – EA03)

Podemos entender que a política de avaliação contempla e é parte inerente à criação de uma nova lógica afiançada pelo Estado avaliador, que, por meio de discursos de apelo democrático, tais como “tornar transparente a forma como as instituições atuam e utilizam os recursos públicos”, tem atraído o interesse público e se legitimado. Contudo, a transparência prevista na avaliação é parcial e deixa de fora questões importantes como as contextuais que também confluem para os resultados nos testes e, no entanto, conforme relato do sujeito acima, não são levadas em consideração na Prova Brasil.

Soma-se a esse cenário o reforço do uso do instrumento prova como avaliação: “a ideia de que a avaliação é uma medida dos desempenhos dos alunos [...] solidamente enraizada na mente dos professores... e, frequentemente, na dos alunos”, conforme afirmação de Hadji (2001, p. 27).

Eu sou daqueles professores antigos, gosto de fazer a prova, corrigir, colocar os conceitos, a criança é avaliada por aquilo que ela faz e seu conhecimento é pesado naquilo que se propõe a cada etapa. (Entrevista, 2013. PA02 – EA07)

Tentei fazer um simulado com nota, porque quando eu escrevo apenas um conceito o aluno não tem nítido quanto ele deve alcançar, qual o objetivo daquela avaliação. Fiz essa pesquisa com o próprio aluno, ele me perguntou se ia dar nota ou conceito e o próprio aluno pediu para voltar a questão da nota de número. É só ver a quantidade, quantificar, foi feito avaliação, foi feito gráfico, tabela, para que eles tenham noção de uma medida, quanto seria e como ele estaria. (Entrevista, 2013. PA14 – EA06)

Não existe mais “nota” e isso para mim é a incoerência, pois a provinha Brasil e as outras avaliações são com notas. O próprio Enem e concursos também, então avaliar por “relatório” acho incoerente e absurdo. (Questionário PU35 – E19)

Essa conjuntura traz à tona situações que fortalecem a política de avaliação: a obrigatoriedade de realizar a PB por parte do sistema educacional e a crença e valorização de notas e provas por parte de alguns docentes. Resultam disso concepções de avaliação antagônicas por parte dos professores.

Acreditamos que o conjunto dessas situações têm acarretado dificuldades para que os sujeitos realizem uma reflexão coletivamente acerca da PB, cuja análise poderia redundar em tomada de posição acerca da mesma, ainda que para elucidá-la.

Assim, não é de se admirar que trazer para a discussão os pressupostos e princípios, em que se baseiam essas avaliações e a PB, não foram conjecturados pela maioria dos sujeitos os quais contatamos neste trabalho.

4.2 Uso dos dados: mecanismo de melhoria da aprendizagem? Responsabilização?

Indagamos dos professores a utilização dos resultados da PB e Ideb. Desses, 78,5% afirmaram que o uso dos dados se dá especialmente pela escola e 68,5%, pelos próprios professores, com exceção de 5,5%. Questionados sobre como utilizam e/ou quais os motivos para não utilizá-los, eles apresentaram os seguintes argumentos:

O professor usa aproveitando as questões da PB, ou seja, trabalha as provas. E a escola faz a divulgação dos resultados no interior da escola. (Questionário PA1 – EA5; PA11 - EA2)

Professor: verificar as questões onde houve menor desempenho por parte dos alunos e trabalhar essas dificuldades. Escola: É divulgado para a comunidade escolar, incentivando principalmente os pais para ajudar os filhos a superar as dificuldades apresentadas. (Questionário PA2 – EA7; PA3, EA7; PA14, EA6)

A escola para elaborar ações de melhoria e o professor como referencial de habilidades a serem desenvolvidas. São utilizados para focar o trabalho nas áreas onde o desempenho dos alunos ficou abaixo do esperado. (Questionário PA5 – EA8)

Analisando os resultados e (re)planejando os aspectos que precisam ser reforçados. (Questionário PA7 – EA8)

Primeiro divulgar conduzindo pelos gestores, para depois refletir individualmente com cada responsável, no entanto há uma grande dificuldade de trabalhar com esses resultados. (Questionário PU08 – E17)

Eu utilizo os resultados, trabalho os conteúdos que direciona para a prova. (PU09 – E12)

A partir desse momento que eu começo a fazer essa análise dentro da escola com uma visão micro e passo a fazer um comparativo na rede, eu posso ter

uma percepção do quanto nós precisamos crescer, do quanto nós precisamos desenvolver habilidades, competências, conhecimentos dos alunos e me apropriar dos descritores que são necessários para que a gente alcance as metas estabelecidas pelo MEC, é um dos objetivos, o outro acredito que é ter possibilidade de dar ao professor um referencial para que ele possa planejar traçando objetivos estratégicos, metas e as ações que ele vai desenvolver para que a criança evolua no seu quadro de desempenho. (Entrevista, EU17 – PU08)

Desse modo, o plano de ensino fica aprisionado às dificuldades apresentadas pelos alunos na realização da prova. Logo, o plano de ensino é revisto com o objetivo de (re)trabalhar as questões e conteúdos da PB com os estudantes que não atingiram a performance almejada. Dada à dificuldade dos docentes em trabalhar com atividades diversificadas em sala, arriscamos dizer que os conteúdos em que alguns alunos apresentaram dificuldades são, muito provavelmente, colocados para todos os estudantes da turma.

Ressaltamos que as proposições de objetivos reducionistas assumidos pelo sistema de ensino contribuem para um retorno, também reducionista, incorrendo no erro de admitir que as medidas do rendimento dos alunos orientem os professores quanto aos conteúdos a serem propostos e retomados. Diante disso, podemos dizer que os usos dos dados vêm contribuindo para o estreitamento do currículo.

Os dados apresentados reiteram a confirmação de Freitas (2012, p. 389) para o qual “a proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico”. Adverte-nos, Freitas (2012), que não se explicitam 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’” (grifos do autor). A preocupação de Freitas (2012) está em se postergar para um futuro distante uma formação capaz de dar elementos de análise crítica da realidade para os estudantes em favor do “conhecimento básico” e em assinalar para o magistério que, se conseguirem ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres.

Esse quadro se coaduna com a avaliação do Banco Mundial para o qual a capacidade das empresas de utilizarem produtivamente as tecnologias adquiridas assinala para os desafios impostos no que se refere à formação de capital humano. Pois, o Banco considera “pouco provável que a tecnologia adquirida seja adotada e adaptada com eficiência se os trabalhadores não tiverem conhecimentos básicos, de modo que as empresas possam maximizar as vantagens da inovação comprada” (BONFIM, 2012, p. 18).

Para Freitas (2012, p. 390), “a argumentação de que o básico é bom porque tem que vir primeiro é tautológica, ou seja, nos leva a acreditar que o “o básico é bom porque é básico”. O efeito é que, a partir deste estereótipo, não pensamos mais”. O sociólogo Florestan Fernandes, refletindo a respeito da escola, numa perspectiva marxista e com base em fundamentos da corrente crítico-reprodutivista afirma que:

O lado dramático e cruel da situação educacional brasileira está exatamente aí. O homem da camada social dominante tira proveito das deformações de sua concepção de mundo. Ao manter a ignorância, preserva sua posição de mando, com os privilégios correspondentes. O mesmo não sucede com o homem do Povo. As deformações de sua concepção de mundo atrelam-no, indefinidamente, a um estado de incapacidade, miséria e subserviência. Transformar essa condição humana, tão negativa para a sociedade brasileira, não poderia ser uma tarefa exclusiva das escolas. Todo o nosso mundo precisaria reorganizar-se para atingir-se esse fim. No entanto, é sabido que as escolas teriam uma contribuição específica a dar, como agências de formação do horizonte intelectual dos homens. (FERNANDES, 2007, p. 155-156)

Ao se definir a cultura mínima e obrigatória, reafirma-se qual cultura e qual conhecimento são considerados valiosos e os padrões pelos quais todos serão avaliados ou medidos. Nesse sentido, a definição de mínimo para o ensino obrigatório “adquire uma profunda significação cultural e social, expressando uma importante opção política, da qual é preciso examinar todas as consequências.” (SACRISTÁN, 2000, p. 112), pois, nesse caso, não é simplesmente um problema técnico ou de regulação-burocrática.

Entendemos que os docentes estão submetidos a uma situação que beira ao trabalho alienado, pois quase sem autonomia para propor seu trabalho cumprem o que lhes determinam. Muitos desses profissionais sem a devida clareza do “porquê” fazem determinadas tarefas, se sujeitam à dominação como fatos naturais e passam, portanto, a compartilhar uma concepção de mundo e educação dentro da qual só têm acesso às informações postas hierarquicamente, sem desvelar o processo histórico real.

Essa é uma situação que pode ser denominada alienação. Assim, a ideologia é entendida como sistema ordenado de ideias, de concepções, de normas e regras que obrigam os homens, no caso os professores, a comportarem-se segundo a vontade “do sistema”, como se estivessem se comportando segundo a sua própria vontade.

4.2.1 O uso dos dados - Prova Brasil/Ideb na percepção dos gestores escolares

Muitos dos gestores da presente pesquisa acreditam na política de avaliação como propulsora de melhoria na qualidade, nesse sentido, indagamos sobre os usos que fazem dos resultados.

A primeira coisa que a gente faz é divulgar os resultados e depois analisar junto aos profissionais da escola o que poderia ter melhorado. Fazemos reuniões pedagógicas com todo mundo, porque o resultado não é só do professor do 5º ou do 9º ano, “o resultado é da escola toda”. (Entrevista, 2013. CP06 – EA09)

Em relação aos resultados do IDEB temos procurado dar visibilidade, temos um IDEB tranquilo em relação à rede, ao município, e temos procurado trabalhar com os professores buscando motivar cada vez mais em relação a esse IDEB para que não venha a cair, mas em relação à motivação. (Entrevista, 2013. CP07 – EA08)

Tem que divulgar para ver como está o ensino no Brasil e para o próprio professor ver a turma dele. Não é uma turma só dele, é de todos que já passaram desde a Educação Infantil até o 5º, mas recai a responsabilidade no professor do 5º ano. Aqui o IDEB é alto. Então a gente tem que puxar cada vez mais porque não é a mesma turma que faz as avaliações. (Entrevista, 2013. CP01 – EU19)

Os resultados são esperados com preocupação e euforia. Nosso trabalho é divulgar à comunidade e refletir. Divulgar o *ranking* acho constrangedor, principalmente para as escolas com os índices baixos, pois expõe os profissionais dessa instituição à sociedade que acaba “correndo” dela, tornando-a mais frágil. (Entrevista, 2013. D02 – EU08)

Notadamente, preocupante é a publicitação dos dados, especialmente, se entendem como “dar visibilidade”, constranger escolas e professores como estratégia para gerar melhorias no rendimento dos alunos.

Avaliando o relato dos gestores, podemos constatar que aumentaram as cobranças em relação ao trabalho do professor e consequentemente sua responsabilidade; o mesmo tem acontecido em relação aos alunos e pais. Os sujeitos da pesquisa, por sua vez, também ficaram mais ansiosos, pois entendem que esses posicionamentos e situações refletem também sobre suas ações.

O relato abaixo muda a direção e enuncia situações que podem comprometer o trabalho da escola sem, contudo, consistir em responsabilidade dos professores.

A gente sempre atingiu a meta. Ah, ano passado já ultrapassou a meta de 2015. Mas, não ficamos confortáveis porque, pensamos o seguinte, eu penso: se fosse meu filho eu ia estar feliz com 4,5? Não ia. Com as minhas filhas eu falava que eu queria 8, 9 e 10, por que com os alunos aqui eu tenho que ficar confortável com 4,5? Os professores estão batalhando, estão incomodados... Só que, em contrapartida, a gente vai numa mão e os alunos vêm em outra. Porque a gente se empenha, se dedica, passa tarefa, cobra as tarefas, e os alunos a cada dia que passa têm menos compromisso com a educação. (Entrevista, 2013. D01 – EA09)

Os gestores escolares reafirmam a divulgação como principal uso dos dados reiterando o que os professores haviam relatado. Vimos, assim, que diferentes atores estão implicados na implementação de políticas. No caso, as equipes gestoras parecem ter se apropriado da política de avaliação, pois não apresentaram discordâncias e nem inseriram modificações alguma no que está proposto, ao contrário parecem estar articulando os interesses de forma a ampliá-la.

Nós discutimos. É apresentado pelos professores, mostrado assim pra toda escola, não só para os professores, como para todos os funcionários da educação da escola. Todos nós temos acesso a esse resultado e com reflexão do nosso trabalho. Quanto à aprendizagem dos alunos, quanto aos pais, a comunidade toda fica ciente do resultado, até pra que elas possam também fazer a sua reflexão e se comprometer com a parceria entre a escola e comunidade. E a reflexão também é de todos os anos. Até porque pra chegar ao 5º ano já passou 1º, 2º, 3º e 4º. (Entrevista, 2013. CP09 – EU13)

Divulgamos, trabalhamos, fazemos uma análise das questões que houve grande número de acertos e também de erros, rever o que precisa ser trabalhado com atividades no currículo para que melhore e reforçar aquilo que saímos bem no geral. Com todos os professores. Especialmente com os dos 5º anos. A gente tem tido o cuidado de trabalhar com os anteriores, 3º e 4º, mas focando nos 5º anos. E os resultados são divulgados pra comunidade nas reuniões. Fazemos faixa e colocamos no portão da entrada pra eles terem as informações. (Entrevista, 2013. CP10 – EU06)

Nesses últimos relatos, percebemos uma tentativa de ver o resultado do desempenho dos alunos como frutos de um coletivo de professores, e não do professor que atua com o aluno no ano de realização dos testes. Sugerindo, nesse caso, que o conhecimento é processual. Resta-nos esclarecer se acreditam mesmo que o conhecimento se dá ao longo da escolaridade ou se é uma convocação/cobrança de todos à responsabilização.

4.2.2 Gestores da SME: que usos fazem dos dados do Ideb?

A Secretaria traz todas as escolas, mostra no site, compara sua escola com outra escola que tem as mesmas características, indicando por que e o que precisa fazer pra melhorar, onde teve mais dificuldade, qual a proficiência a sua escola em relação às que são caracterizadas iguais a você. [...] Dentro da escola o responsável pelo IDEB não é o professor do quinto ano, o IDEB é uma qualidade de ensino desde a educação infantil, então você tem que trabalhar com essa construção de conhecimento, se todo mundo fizesse o dever de casa o IDEB seria de todas as escolas um IDEB favorável à educação. Infelizmente percebo que tem gestores que não se apropriam desse resultado, não se sentem responsáveis por esse resultado (...). (Entrevista, 2013. GS02)

Enquanto professora depois gestora de escola eu acredito que o IDEB por ser uma referência ele deve ser trabalhado. Quando eu trabalho com a proficiência em LP e MAT eu preciso me apropriar dessa proficiência, analisar, verificar o que significa eu estar com uma escola com 165 pontos na escala ou o que significa estar com uma escola com 147, qual a nossa meta e a partir desse momento que eu começo a fazer essa análise dentro da escola com uma visão micro e passo a fazer um comparativo na rede, eu posso ter uma percepção do quanto nós precisamos crescer, do quanto nós precisamos desenvolver de habilidades, competências, conhecimentos dos alunos e me apropriar dos descritores que são necessários para que a gente alcance as metas estabelecidas pelo MEC, é um dos objetivos, o outro acredito que é ter possibilidade de dar ao professor um referencial para que ele possa planejar traçando objetivos estratégicos, metas e as ações que ele vai desenvolver para que a criança evolua no seu quadro de desempenho. (Entrevista, 2013. GS01)

Implementar uma política de formação, mas no sentido de fortalecimento da equipe gestora principalmente porque quando se tem um coordenador bem instrumentado, bem fundamentado, replica mais do que fazer um monte de formações para professores de áreas. Claro que viriam umas demandas específicas, mas principalmente que se refletisse no trabalho da figura do coordenador pedagógico que na maioria das vezes é fragilizada. (Entrevista, 2013. GS01)

É automático, direto com as escolas e a coordenadoria de avaliação acompanha e faz todo o processamento do acompanhamento depois da tabulação dos dados conforme o que vem do MEC. Depois a reunião com as escolas pra dar resultado e estar trabalhando com as escolas. (Entrevista, 2013. GS05)

A Secretaria em si faz, reúne com as escolas e trabalham esses dados que foram apresentados no sentido de melhorar a prática dessas escolas e especificamente em orientação ao coordenador da escola que tem essa função pedagógica. (Entrevista, 2013. GS4)

A avaliação da PB do MEC dos alunos tem que servir de alerta a todos os gestores no sentido de que o gestor tem uma meta a seguir e essa meta nada mais é do que fazer avançar o processo de ensino e aprendizagem da criança, a orientação da Secretaria é que os gestores, seja diretor ou coordenador, tem que estar “*linkado*” no processo de aprendizagem, tomar como análise a PB e provinha Brasil para estar estabelecendo e reforçando as metas estabelecidas enquanto gestor da unidade. Quando é feito isso? Nas reuniões pedagógicas, de formação, de gestores. Isso é muito feito conjuntamente, as coordenadorias todas tomam isso como norte. (Entrevista, 2013. GS4)

Da PB a gente fazia um estudo das capacidades de leitura e as de matemática orientava a parte metodológica. Como trabalhar isso, aquele material que o MEC mandava. O livro da PB a gente ressignificava porque as escolas às vezes nem liam, a gente tinha que falar “você receberam o livro?”, aí eles iam procurar o livro porque viam o quanto ele era importante porque ele dava exemplo de questões de leitura, como trabalhar isso, a gente levava esses materiais pra trabalhar com esses coordenadores pedagógicos pra eles orientarem porque como o resultado da PB não vem especificado, ele vem geral, a gente tinha que se ater ao que significava aquele 150, por exemplo, de leitura, significa que o seu aluno só lê frases de sujeito e predicado em textos simples, então isso é muito ruim pra criança de quinto ano, então a gente fazia esse trabalho todo com eles. Depois que veio pra coordenadoria de avaliação não teve uma reunião desse tipo pra detalhar. (Entrevista, 2013. GS6)

Os gestores entendem que o objetivo da avaliação é avaliar o trabalho dos professores, ver a semelhança ou disparidade entre as escolas no território brasileiro e como possibilidade de equiparar nacionalmente os conteúdos escolares. Enfim, de modo geral, os gestores consideram que a avaliação externa contribuiu para a melhoria da educação escolar.

Segundo Alavarase (2013), ainda que os resultados de avaliações externas não se constituam em medida exclusiva da qualidade do trabalho escolar, elas dispõem de escalas métricas, que deveriam ser consideradas, uma vez que possibilita que os resultados sejam comparados ao longo do tempo permitindo compará-la com ela mesma naquilo que os dados expressem. Nesse sentido, propõe analisar os resultados das avaliações externas como possibilidade das equipes escolares terem “um panorama mais amplo de avaliação do trabalho na Unidade Educacional ao disporem de dados de outras escolas e isso não pode ser confundido com uma simples hierarquização da escola em relação a outras”. (ALAVARSE, 2013, p. 149)

Entretanto, o sujeito abaixo, contrariando a lógica posta pelos demais sujeitos, adverte sobre a restrição das áreas e sobre a competitividade que o ranqueamento induz.

Penso que ela seja mais geral no sentido de abarcar outras áreas do conhecimento, se repense esse “ranqueamento” porque está se disputando, está se correndo atrás de números e não de formação educacional dessas crianças, nesse sentido tem que se repensar porque a gente percebe no real

que a qualidade não está condizendo com os números. (Entrevista, 2013. GS3)

O sujeito acima entende a avaliação como uma amostragem restrita da aprendizagem do aluno, uma vez que não é capaz de analisar a visão crítica do aluno. Para o sujeito esse deveria o objetivo maior em uma avaliação. O sujeito afirma ainda que, de maneira técnica e instrumental, é possível aumentar o rendimento dos alunos sem que necessariamente reverta em aprendizagem para os alunos.

Quanto à política de avaliação, os gestores externos às escolas assumem o discurso de que: gestores escolares e professores são responsáveis pelos resultados do Ideb; a PB deve ser um referencial/parâmetro a ser empregado por escolas e professores; precisa orientar a formação dos professores; servir de referencial para as orientações e reuniões pedagógicas da SME e das próprias escolas; considera importante ter um comparativo das escolas da rede.

Posicionamento dos gestores da SME frente ao *ranking*:

Nós fazíamos no sentido de regional, a gente colocava o ranking na regional, nós trabalhávamos não no sentido de reforçar a competição, mas no sentido de que mesmo quem tinha o IDEB maior tinha coisas que precisavam ser melhoradas [...] Teve uma escola que a questão que fez ela cair bastante foi a reprovação então eu usei como exemplo. O problema aí é a avaliação, como a escola está vendo a avaliação da aprendizagem, a concepção dos professores de avaliação. No sexto ano, a reprovação era grande. Por exemplo, uma escola que foi pra 147 em leitura é algo que demanda atenção pra exigir mais medidas que o outro que está lá pra frente, um investimento na sala de apoio maior, um investimento no processo de alfabetização das crianças, tem que ver o todo porque se você olhar só o quinto ano, de onde essa criança veio? Ela é da escola? Desde a educação infantil? Então era pra ela estar melhor. Eu monitorei uma turma que não está alfabetizada na Prova Cuiabá, uma turma inteira de quarto ano. Essa turma iria gerar o próximo IDEB da escola, e a proficiência caiu. (Entrevista, 2013. GS6)

Eu penso que a instituição Secretaria de Educação tem por função em primeiro momento dar um sustentáculo para as escolas para que ela possa melhorar o nível de desempenho acadêmico. Nesse sentido o papel da Secretaria frente às escolas seria propiciar formação adequada às escolas, monitoramento da prática pedagógica, acompanhamento desses professores, preparar um processo de lotacionograma na escola que atendam as reais necessidades da escola, ou seja, subsidiar a escola para que essa possa melhorar o seu IDEB, o seu desempenho, através de projetos diferenciados, investimentos diferenciados no pedagógico porque uma Secretaria de Educação precisa ter claro que o maior objetivo dela é fortalecer a escola no processo ensino/aprendizagem. (Entrevista, 2013. GS1)

Sempre fui a favor que ranqueasse, faz você olhar pra se ver no contexto. Tenho minhas reservas em relação a essas medidas, então é por aprovação, por evasão? Escola que tem EJA, por ex., como tem muita evasão o IDEB

cai porque não é só conhecimento, é uma média de alguns pontos que o MEC considera importante. (Entrevista, 2013. GS2)

Uma voz discordante.

Não acho legal, acho que da forma como estão fazendo acabou isolando as escolas, uma disputando, às vezes nem disputando, mas querendo números, correndo atrás de números e quase que robotizando os alunos, não acho legal isso não. E o mais preocupante é que às vezes esses números produzidos não são verdadeiros, têm que escolas que nas duas provas anteriores tinham o IDEB de 2.8 e agora em 2011 quase 5. Você percebe que não é real, nos discursos dos coordenadores, no próprio fazer pedagógico da escola. Infelizmente tem isso também. (Entrevista, 2013. GS3)

A análise nos permite afirmar que, no âmbito municipal, ocorreu uma valorização da política educacional nacional baseada nas evidências expressadas pela ênfase dada à avaliação externa. Os relatos também ajudam a visualizar o quanto as avaliações externas estão sendo consideradas e absorvidas pela rede. É possível afirmar que a SME acolhe as propostas de avaliação em larga escala.

As situações apresentadas sugerem que as avaliações externas de larga escala da educação básica se articulam em um espaço de colaboração na SME/ Cuiabá.

Em síntese, o uso dos dados focaliza especificamente dois pontos: a divulgação dos resultados por parte da escola e o uso das questões, pelos professores, para melhorar o rendimento dos alunos. Assim, está posta a engrenagem de funcionamento. A gestão cobra e exige a obtenção de melhores resultados e os professores (re)fazem o plano de ensino com o objetivo de assegurar melhor rendimento da turma. O resultado de todo esse processo é a formação de “qualidade” que se quer para os estudantes.

4.3 Efeitos da avaliação externa no contexto escolar na percepção dos sujeitos

Os sujeitos indagados sobre as possíveis alterações ou mudanças advindas da avaliação externa em larga escala na organização do trabalho docente, na instituição escolar que lecionam, 87% afirmaram que houve implicações no trabalho do professor, 57% admitiram que houve mudanças na escola em que atuam; 40,7% disseram que houve

alterações no currículo da turma. Entretanto, percebemos, pela versão desses sujeitos, que o trabalho docente foi o maior impactado pelas avaliações externas.

Assim organizamos os relatos abaixo focando a lotação, a formação e a prática docente, de modo a tornar mais evidente o que alterou e como a alteração ocorreu.

4.3.1 Avaliação externa e alterações no trabalho do professor: atribuição de turmas, formação e prática docente

Após ouvir as explicações dos sujeitos acerca das situações que ocorrem no contexto escolar que atribuem às avaliações externas, notamos que uma das primeiras alterações nas condições do trabalho do professor se refere a sua lotação na turma. Abaixo elencamos alguns relatos dos gestores sobre como agem em relação à lotação do professor para lecionar nas turmas do 5º ano:

É contagem de pontos, mas antes da contagem de pontos a gente já sabe a prévia de quem vai pegar qual ano, geralmente o professor pega no 3º vai até o 5º. Pega no 1º vai até o 3º. O professor acompanha a turma. Há sempre um rodízio e tem dado certo. É mais fácil, porque no ano seguinte não é preciso fazer uma sondagem de reconhecimento da turma, você sabe onde você parou e como dar continuidade ao trabalho. (Entrevista, 2013. CP01 – EU19)

O nosso professor é escolhido a dedo, se falar que não foi, estaremos mentindo, acho que isso é em todas as escolas da rede. Já tivemos um professor do 5º ano sem compromisso [...], Nós tínhamos uma efetiva do 5º ano que não deu certo. Mantivemos uma contratada para o 5º ano porque ela faz um ótimo trabalho aqui na escola. (Entrevista, 2013. CP02 – EU19)

Eu tenho que escolher a dedo profissionais com o perfil de trabalhar com esses anos. Mas acredito que o sucesso do trabalho é questão de compromisso, de estudar e refletir. Hoje nós temos Olimpíadas de Matemática na escola e têm algumas turmas que praticamente zeraram. Nesse momento a gente tem que parar para refletir, se a turma foi mal é porque trabalharam errado. [...] Por que todo ano classificamos para a segunda fase das Olimpíadas. (Entrevista, 2013. CP03– EA05)

É conforme atribuição. A gente faz avaliação, contagem de pontos. [...] Mas, temos a preocupação de não ter mudança de professor porque a gente sabe que se ficar mudando, trocando tem problema com o rendimento das crianças. O nosso IDEB é bom: 5.3. Até o momento a gente não tem tido, até porque a gente vem numa crescente no IDEB e vem subindo gradativamente, nem teve questão de subir vertiginosamente de 3 para 5 e nem de baixar,

então como vem mantendo a gente não tem tido problema. (Entrevista, 2013 CP05– EU09)

Sim, temos tido o cuidado de ver o perfil do professor (...). (Entrevista, 2013. CP10 – EU06)

Não é a equipe gestora que escolhe, a instrução normativa dá essa liberdade para o professor escolher a turma que ele quer trabalhar. E o que escolhe nem sempre tem o perfil. É muito difícil, até porque esse é o primeiro ano que está sendo trabalhado com professores efetivos. Na maioria das vezes, são salas que ficam com vacância e quem chega pra trabalhar, enviado pela Secretaria de Educação, são professores contratados, já vem determinado pra trabalhar nessas turmas. (Entrevista, 2013. CP09 – EU13)

Os professores do 5º ano não são efetivos, temos poucos efetivos, mas a maioria dos professores é compromissada, e quando vemos que não está dando certo, a gente muda. Apesar da atribuição, a gente senta, conversa e redistribui. (Entrevista, 2013. D01 – EA09)

Primeiro a gente leva em consideração a instrução normativa [...] O perfil que estabelece a instrução normativa, [...] tem que ter compromisso de participar das capacitações. Esse ano, nós temos... dois professores contratados. Mas levamos em conta as referências dos colegas diretores, coordenadores dizer assim, ‘tal pessoa consegue levar essa etapa, já trabalhou, tem essa experiência. Acabamos contratando esses dois profissionais pra esses dois 5º ano que nós temos aqui. (Entrevista, 2013. D08 – EU21)

[...] uma coisa que eu percebi que melhorou mais foi que as próprias escolas tomam mais cuidados em quem vai ser o professor e professora do quinto ano, na hora da atribuição já não pode, tem que ser fulano que faz isso e aquilo, já começaram a monitorar a turma, acompanhar a turma, investir um pouco mais, sala de apoio, vamos colocar eles mais na sala de apoio, começaram a cuidar mais da aprendizagem dos alunos no sentido de apoio aprendizagem, acompanhar. (Entrevista, 2013. GS6)

Eu sempre escolhi os professores dentre os que eu tenho que queriam trabalhar com quinto ano, no caso da Escola [...] eu coloquei [...] para ficar com essa turma, ela trabalhou quarto e quinto ano então eu sempre mexi na atribuição de acordo com o perfil, mas têm coordenadores que não fazem isso, eu tive toda uma preocupação sempre em relação a essa escolha do IDEB. Sempre escolho, mas infelizmente como gestora eu vi que tem coordenador que não está nem aí, tanto faz quem pega, e esse cuidado a gente tem que ter com todos os anos, não só o quinto, tem que ter perfil, mas como temos professores que são efetivos, muitas vezes o perfil dele é do lado de fora da escola. (Entrevista, 2013. GS2)

Um professor saiu de uma escola com pior IDEB e foi pra outra com 5º, chamei a diretora e falei: você está acompanhando? Porque tem que ver planejamento, tem que pegar caderno de aluno, tem que sentar em sala de aula pra ver quais encaminhamentos e aí ela tirou porque era um professor

que não ia trabalhar, que vivia doente, então a escolha de um professor pro 5º ano tem que ser uma escolha coerente com toda vida profissional dele, eu não vou colocar alguém que eu não conheça a não ser que eu não tenha outra opção. Mas se eu tenho faço. Você viu a referência? Ele pegou o 5º ano da outra escola e foi o pior da rede. Isso é não se preocupar com resultados, a gente tem que ter esse olhar. (Entrevista, 2013. GS2)

A escolha na verdade é por contagem de pontos na hora da atribuição, mas se adotassem critérios mais específicos de perfil e formação poderia se melhorar. (Entrevista, 2013. GS3)

Percebemos que a lotação dos professores nas turmas do 5º é motivo de preocupação e cuidado por parte dos gestores. Em algumas escolas, parece seguir normalmente o previsto nas normas e instruções de forma tranquila, desde que o professor tenha o “perfil” para lecionar nessa turma. Em outras, é possível enxergar posicionamentos de inquietação em que a lotação contempla escolhas prévias e pressões. Notamos também que em muitas turmas do 5º ano são lotados professores contratados, desde que “recomendados”.

Ainda sobre a situação do professor do 5º ano, os relatos foram:

Acredito que o professor do quinto ano tem que ter jogo de cintura em todas as disciplinas, ele tem que conhecer um pouquinho de cada área, sem contar o fato de a criança estar passando por um processo de desenvolvimento emocional, muitas delas estão saindo da fase de criança para entrar na adolescência, diverge o comportamento e o aprendizado. São poucos os professores que optam pelo quinto ano porque eles não gostam de trabalhar com adolescentes, existe uma mudança de comportamento, nesse termo, principalmente agora do meio do ano pra frente. Eles amadurecem mais rápido e se o professor não estiver atento para acompanhar esse amadurecimento o professor desestimula [os alunos], não são todos professores que querem um quinto ano como não são todos que querem uma série de alfabetização. (Entrevista, 2013. PA02 – EA07)

Arguidos se os professores deixam de escolher as turmas de 5º ano por causa da PB disseram:

Com certeza, porque ele é visado, pela escola, pelos colegas, pela Secretaria, sua vida muda, tudo você tem que voltar pra prova, as atividades, o comportamento, as mudanças são radicais. (Entrevista, 2013. PA18 – EA03)

Os sujeitos também se reportaram ao que vem acontecendo no programa de formação continuada que ocorre no interior da escola, sob a orientação do Coordenador pedagógico, denominado “Roda de Conversa”, nas formações de professores realizadas pela SME e ainda nas reuniões pedagógicas escolares.

Nas rodas de conversa tem sido cobrança, você tem que dar resultado, você tem que render, já vem cobrança, ao invés de ser uma coisa satisfatória você fica... As formações estão voltadas pra dar resultado. (Entrevista, 2013. PU06 - EU07)

Eles estão buscando fazer com que o professor trabalhe dentro da linha, que o professor tem que ter uma média, o estado tem que apresentar uma média, isso é primordial dentro de toda reunião, abafa, tem que ser isso e pronto, não muda, isso faz com que profissionais dentro da sala de aula também deem uma sufocada na criança pra chegar a tudo aquilo que todo mundo quer. (Entrevista, 2013. PA02 – EA07)

A grande preocupação se resume numa única coisa: aumento do índice. Se você for numa escola, a gestão vai falar: o índice de IDEB foi tanto, precisamos melhorar. Pra isso... os cursos de formação continuada, que você inclusive está aqui do lado de um, num é português e matemática? Será por que, né, que é português e matemática? ‘olha, se minha escola tirou tal índice, quer dizer que eu tenho que me acomodar?’, já fiz assim, ‘eu não preciso então de uma formação continuada’ que isso aqui não é específico, mas é, que tem formação específica, como eu já falei pra você, só para professores e escolas... Mais específica ainda para quem teve índice baixo no IDEB. (Entrevista, 2013. PA12 – EA02)

Eu falei assim ‘olha, então quer dizer que nós, que tivemos, sei lá, acima de 5, não sei quantos que é o limite, o teto que colocaram, quer dizer então que nós temos que fazer o que? Nos acomodar? Ficar felizes? Porque é isso daí mesmo e não precisa fazer mais nada além disso daí?’. (Entrevista, 2013. PA18 – EA03)

Você vem para o curso da SME, o curso é muito bom. Os professores são excelentes, mas chega aqui tudo está voltado para a PB. A PB vai mostrar esses conteúdos, você tem que trabalhar com eles. Não é o que a criança precisa aprender, é o que a PB vai cobrar deles. (Entrevista, 2013. PA19 – EA03)

Não tem tratamento, é tratamento de choque. O aluno tem que aprender, tem que sair bem e pronto. Você tem que ensinar não importa como, [...] com a SME e na escola com os gestores nós vamos ter que sair bem e acabou, a conversa é a mesma. Quando estamos somente nós professores na roda de conversa começa o desespero, é um falando pro outro “o que eu vou fazer? Como eu vou ensinar o Joãozinho? Dá-me uma luz gente”. (Entrevista, 2013. PA19 – EA03)

Sendo assim, diversos professores denunciam que também a formação dos professores se encontra restrita às questões dos conteúdos da PB. Um deles até questiona se esse é o limite. Mesmo olhando pelo prisma de melhoria o sujeito abaixo reitera o que foi relatado pelos colegas, ou seja, a formação que recebem tem sido voltada às questões da PB.

Acredito que melhorou. Principalmente nas questões de investimento na formação continuada de professores nas escolas onde o IDEB foi baixo. Algumas escolas que estão recebendo essa formação específica para a questão da Prova Brasil em Português e Matemática. Então eu penso que no nível de município, essa preocupação com essas escolas que não conseguiram o índice que a Secretaria considera adequado, então houve uma melhora sim, essa preocupação, esse investimento na formação continuada desses professores. Se isso realmente vai alterar o IDEB eu não sei. (Entrevista, 2013. PA12 – EA02)

Acerca dos efeitos que os professores creditam à avaliação em larga escala, obtivemos relatos de outros aspectos que alteraram que denominados de prática docente.

Houve mudanças no planejamento – considera-se um material a mais. (Questionário PA1 – EA5)

No currículo para ajustar-se a PB e tirar nota boa. É uma verdadeira piada. (Questionário PA3 – EA7)

Na escola há maior cobrança da equipe gestora na proposta ao fazer o planejamento há a preocupação de inserir os conteúdos, capacidades, habilidades a serem trabalhadas e o professor procura adequar as atividades à proposta da PB. (Questionário PA2 – EA7)

Em geral, o município de Cuiabá só se preocupou em estabelecer proposta curricular baseada em habilidades após a “cobrança” de melhoria de resultados nestas avaliações. (Questionário PA5 – EA8)

Notadamente, percebemos o reconhecimento por parte dos sujeitos, mesmo que com diferentes argumentos, que a política de avaliação vigente está alterando a prática escolar. Percebemos que nem mesmo a proposta curricular e seu respectivo planejamento estão imunes. Os depoimentos dos professores enfatizam que a finalidade de tais alterações é focada, sobretudo, no aumento percentual do rendimento dos alunos na PB, o que exige alterações no planejamento curricular anual, nos planos de aula, na metodologia e nas relações.

Porque é necessária a adequação dos trabalhos visando melhorar o desempenho dos alunos. (Questionário PA6 – EA8)

O professor deve preparar os alunos para a prova de modo que aumentem as estatísticas. (Questionário PA8 – EA4)

Uma prática mais concentrada no conteúdo no aprendizado de realizar provas. (Questionário PA10 – EA4)

Um foco mais preciso em Português e Matemática, pois são estas as disciplinas trabalhadas na PB. (Questionário PA12 – EA2)

Na escola porque nas reuniões é colocado e exigido que trabalhemos em função de melhorar a qualidade dos ensinamentos em sala de aula. (Questionário PA17 – EA1)

O professor quando chega a tal avaliação esquece tudo e só trabalha PB. (Questionário PA18 – EA3)

Alteram os conteúdos para adequá-los às Provas. Ela é referência. (Questionário PU06 – E14)

Todos estão focados na média da escola, o trabalho do professor é desenvolvido de acordo com o modelo da Prova Brasil que deverá constar na proposta curricular. (Questionário PU14 – E22)

Diante da maciça valorização dos resultados, segundo relatos, evidenciamos, que alguns sujeitos consideram as avaliações externas como mecanismo de inovação e/ou melhoria educacional, com discursos vagos e generalistas.

O professor se tornou um pesquisador. (Questionário PU01 – E09)

Melhorar o ensino, elevar o aprendizado, pois a Prova Brasil mostra o ponto de partida. (Questionário PU30 – E21)

Mais acompanhamento pedagógico e aquisição de novos recursos. (Questionário PU24 – E04)

Há a preocupação de sempre, procurando melhorar o estudo e elevar o aprendizado do aluno. (Questionário PU32 – E21)

Melhoria na aprendizagem por causa do comprometimento de toda comunidade escolar, professor, pais e alunos. (Questionário PU11, PU12–E18)

Sim, os professores estão pesquisando mais e o foco central Português e Matemática. (Questionário PA11- EA2)

Instiga, questiona, provoca a reflexão individual e coletiva. (Questionário PU03 – E15)

A pressão sentida pelos professores para que suas turmas melhorem o desempenho escolar, conseqüentemente, a cobrança para melhorar o rendimento dos alunos e aumentar o desempenho no Ideb por meio da prescrição curricular, pareceu-nos serem as principais preocupações colocadas pelas escolas e seus profissionais, salvo raríssimas exceções. Afinal, quando o desempenho escolar é baixo culpam a escola e responsabilizam principalmente o professor. Para isso, expõe publicamente os resultados do Ideb, sem realizar reflexão sobre os mesmos, mas tão somente como resultante do trabalho dos professores daquela escola.

Preocupação. Tem que alcançar... o objetivo e aumentar a nota. Cai tudo no professor. (Questionário PU29 – E17)

Bresser Pereira entende responsabilização como “[...] uma forma de controle, uma forma de exercício do poder, mas é uma forma que envolve o próprio controlado na medida em que o torna responsável perante o superior hierárquico e, mais amplamente, perante a sociedade” (BRESSER PEREIRA, 2008, p. 31). Entretanto, resta-nos saber: “poder” para quem? Certamente não é para o professor, pois nesse cenário de testes, a culpabilidade pelas mazelas educacionais recai unicamente sobre os professores e assim são postas perante a sociedade.

Desse modo, a responsabilização pode ser entendida como uma forma de exercício do poder, como crê Bresser Pereira (2008) porém, não de poder para os professores e para as escolas.

Após maior clareza sobre os aspectos que sofreram alterações, como a organização do trabalho escolar, compreendendo a atribuição de turmas e classes aos professores, a formação em exercício destinada aos professores e a prática docente, com a finalidade de aumentar o rendimento dos alunos e desse modo, o desempenho escolar de acordo com os relatos dos sujeitos, solicitamos que dessem exemplos de como essas mudanças eram realizadas na prática pedagógica, procurando especificar como ocorrem as alterações relatadas pós-implantação das avaliações em larga escala.

Acho que na metodologia e no plano em si ela não mudou. Ela mudou a forma diferenciada de ver a avaliação, assim, pelo menos na hora da aplicação. Geralmente era assim, perguntas discursivas hoje não, já é mais as objetivas e a questão das notas. (Entrevista, 2013. PU06 – EU14)

Exploro mais os conteúdos/atividades previstas na PB. (Questionário PA1 – EA5)

Nada! Ou melhor, procuro preparar meus alunos para se saírem bem na PB, pois é preciso aumentar o IDEB da escola... (Questionário PA8 – EA4)

Fazer um apanhado de conteúdos que visa atender projeto do governo federal. (Questionário PA4 – EA8)

O trabalho tornou-se mais redirecionado para a avaliação. (Questionário PA6 – EA8)

Os conteúdos e as formas de aplicações de atividades avaliativas. (Questionário PA9 – EA4)

Aulas voltadas para leitura e interpretação de textos, expressão oral ou escrita, a maneira de formular atividades também mudou. (Questionário PA5 – EA8)

Procurei trabalhar mais leitura e interpretações onde o aluno possa levantar hipóteses, discutir, opinar, produzir muitos textos e pesquisar (recortar, colar, painel, internet, jornal...). (Questionário PA7 – EA8)

Mudei um pouco na prática de ensino e procurei motivar cada vez mais os alunos para obter um bom desempenho. (Questionário PA13 – EA6)

Avaliar o aluno através de várias situações mais amplas. (Questionário PA14 – EA6)

Sobre o aspecto tratado acima, encontramos vozes dissonantes entre os sujeitos, embora de uma minoria:

Porque minha visão de educadora vai além dos resultados formais. Eu avalio o crescimento atitudinal e emocional do aluno. O resto é consequência disso. Este crescimento, essa mudança as avaliações em larga escala não detectam. (Questionário PA10 – EA4)

Na minha praticamente nada, pois eu ainda não confio neste tipo de avaliação. (Questionário PA18 – EA3)

Não mudou nada, só a preocupação. (Questionário PU29 – E17)

A minha preocupação é a mesma de sempre, com o aluno preparando-os para a vida. (Questionário PU30, PU32 – E21)

Não percebi mudança. (Questionário PU13 – E08)

Por ser minha primeira experiência não me preocupo com os números, prefiro olhar para o aluno e me preocupar com a compreensão dele. (Questionário PU20 – E13)

Não sei dizer, pois tenho minhas concepções e não é uma avaliação (diagnóstica) que me fará mudar. Acredito que o professor deve ser um eterno estudante e estar sempre em reflexão, sempre analisando sua prática e sempre buscar melhorias. (Questionário PU23 – E01)

Entretanto, a questão dos conteúdos da PB e o respectivo rendimento dos alunos revelaram-se os principais aspectos enfatizados pelos sujeitos da pesquisa no que se refere à prática docente.

Mudou porque a preocupação com a melhoria do ensino é de forma geral, somos cobrados pelo sistema e temos que apresentar estas respostas de forma positiva. (Questionário PA17 – EA1)

A prática de avaliar passou a ser contínua e com métodos diferenciados. (Questionário PA15 – EA6)

Um reforço maior na atividade diagnóstica. (Questionário PU03 – E15)

Trabalho com os conteúdos, visando à aprendizagem do aluno. Faço correções individuais. Faço-os apagar e refazer. (Questionário PU09 – E12)

Tem que se trabalhar vinculando o tempo todo na bissetriz conhecimento/produtividade, sempre aferindo o aprendizado através do aprendizado em larga escala. (Questionário PU15 – E07)

Praticamente nada. Apenas uma adequação de conteúdos para atender a metodologia cobrada nessas avaliações. (Questionário PU22 – E03)

Procuramos trabalhar mais especificamente dentro das metas que o Governo Federal propõe. (Questionário PU25 – E02)

Tenho me preocupado mais em trabalhar questões semelhantes, pois no dia a dia não é trabalhado questões como nas avaliações de larga escala. (Questionário PU26 – E10)

Preocupo-me em dar mais atenção nas atividades em que são citadas na Prova Brasil. (Questionário PU28 – E10)

A preocupação é com o desempenho e aprendizagem do aluno, porém a escola batalha por melhores índices para melhoria da imagem da própria escola. (Questionário PU31 – E21)

No ano que tem Prova a gente se dedica mais no sentido de elevar as notas. (Questionário PU33 – E06)

Buscar planejar as ações visando capacidades, aquilo que o aluno precisa desenvolver na PB e não só a dos livros didáticos. (Questionário PU34 – E06)

O professor relata abaixo que houve uma melhoria, mas que se deve ao envolvimento de todas as instâncias responsáveis pela educação, chamando a atenção para a responsabilização de todos em torno de um objetivo comum. O sujeito aponta que não foi o resultado da avaliação por si, mas o esforço de todos os envolvidos. Porém, não esclarece se o olhar e o esforço empreendidos foram para melhorar o rendimento do aluno e o consequente desempenho da escola e não a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Mudar, não mudou. Melhorou porque houve engajamento por parte da Secretaria, escola, do professor e falta um pouco da comunidade. (Entrevista, 2013. PA02 – EA07)

No relato abaixo, o sujeito vislumbra o trabalho docente com maior amplitude.

Bom, o trabalho do professor pra mim... Há uma gama de atribuições ao professor enquanto trabalha. Mas creio que a maioria quis dizer com a prática pedagógica, dentro da sala de aula. Porque o trabalho do professor é como um todo. Se a gente for falar do trabalho do professor, então você vai ter que falar de formação continuada, que motivou a formação continuada, teria que falar do trabalho do professor enquanto tempo, acaba falando do município, falar da hora-atividade, que ainda não está no índice adequado que é 33%. Nós não temos uma hora-atividade de 33%, no entanto tudo isso são questões. Mas ao meu entender quando você sistematizou, quando falou o 'trabalho do professor', eu entendo como prática pedagógica dentro da sala de aula, o trabalho direto com o aluno. (Entrevista, 2013. PA12 – EA02)

Então, a prática pedagógica, o planejamento, o plano de aula, diariamente, as várias estratégias para entender determinadas situações da sala de aula, planos de aula diferenciados, porque numa sala de aula você tem uma heterogeneidade imensa, então às vezes você faz planos de aula diferenciados para entender a realidade daquela sala. Então quando responderam que a maioria é a questão do trabalho do professor, eu penso que foi realmente essa questão de rever a prática pedagógica voltada, mais uma vez, eu afirmo, para o que a Prova Brasil pede. As mudanças seriam essas, na própria forma de você atuar, colocar em prática o seu fazer pedagógico. (Entrevista, 2013. PA12 – EA02)

4.3.2 Alterações no trabalho dos gestores escolares

Os gestores também admitem alterações em seu trabalho, especialmente os que são da coordenação pedagógica, que em tese, fazem um trabalho mais próximo ao professor quando se trata das situações didático-pedagógicas:

Mudou muito. A gente fica numa ansiedade porque na verdade se os alunos estão bem é também mérito do coordenador se estão mau, fracasso do coordenador. Então muda, muda muito. A gente cobra mais dos professores. E os professores cobram de quem? Dos alunos. E nós cobramos dos pais, fazemos reunião e mostramos a classificação para os pais, no início do ano, antes de começar as aulas. Nós estamos com a professora do 5º ano, desde o 4º ano acompanhando porque é bem melhor a do 4º pegar o 5º ano porque ela já vai ver a dificuldade de cada aluno. Mostramos para os pais, pedimos ajuda, é o coordenador, diretor, secretário, articulador, todos ajudam. Os faltosos em sala, nós ficamos no telefone ligando para saber por que está faltando, é uma cadeia, é um sufoco! (Entrevista, 2013. CP02 – EU11)

O professor sofre com as avaliações, porque o trabalho garante o resultado da avaliação, que reflete no trabalho da coordenação, da equipe gestora. Hoje nós fazendo as Olimpíadas, esse tipo de questão tem que ser uma prática do cotidiano na sala de aula, para que no dia de uma avaliação diferente, igual essa que está ocorrendo, os alunos não tenham dificuldades nenhuma em ler o enunciado, trabalhar com gráfico, gravura, imagem. Porque a prova em si não é difícil, mas se torna mais difícil para o aluno por questões de lógica, de interpretação, de leitura, ali tem um gráfico, tem uma gravura que ele tem que fazer uma leitura deles. Se no dia a dia o professor não trabalha, é algo diferente, ele não vai acertar mesmo. Eu penso assim, isso reflete no nosso trabalho porque somos corresponsáveis pelo trabalho do professor, se a escola vai mal nosso trabalho também vai. (Entrevista, 2013. CP03 – EA05)

Alterou, alterou e altera porque você acaba tendo que ter uma atenção especial não é só a PB, nós temos no segundo ano a Provinha Brasil, que ela é medida no início e no final do ano. E quando esse número sai lá, ele não diz se o aluno tem problema de saúde, se o aluno tem problema neurológico, ele produz número, mas a realidade que leva esse aluno a produzir não é medido, então muitas vezes, por exemplo, a minha turma de 5º ano ela entrou com o professor, o professor tirou licença, entrou um outro e depois o professor retorna, então vou ter três professores, tudo isso faz prejudicar, quando sai o IDEB não vem um relatório dizendo porque que saiu isso, e o próprio sistema não me deu condições pra eu permanecer com o professor do início ao final do ano. (Entrevista, 2013. CP08 – EU22)

Mais cobrança, sem dúvida nenhuma. (Entrevista, 2013. CP10 – EU06).

Os gestores abaixo dizem que o trabalho deles (gestores) não sofreu alteração, entretanto eles tomam as mesmas atitudes dos demais gestores.

Quando entrei na coordenação já se tinha o IDEB, não fui coordenadora antes do IDEB, mas eu acho que não altera no sentido de você cobrar de você querer que a sua escola tenha bons resultados, tenha um ensino de qualidade, então a nota vem provar que você está crescendo, que você está subindo, mas a questão de cobrar continua a mesma coisa. (Entrevista, 2013. CP06 – EA09)

Não, na minha atividade não porque eu já vinha me organizando desde quando eu estava em sala de aula, eu trabalhei os últimos anos com os 4º e 5º anos então já tinha essa ideia trabalhar os alunos. Eu já tinha essa ideia de que tinha que trabalhar com eles o gabarito. O mais complicado é a forma, porque a gente trabalha o mesmo conteúdo, mas não daquela forma, daí a criança às vezes não compreende o desenrolar da prova. Acho que a maior dificuldade é esta. Nos últimos anos, nós temos tentado fazer um simulado ou outro junto com eles. Fazer uma prova simulando, um gabarito em simulação até para que ele tivesse contato. A nossa prova não chega ao nível daquela, à forma daquela. Eu tenho orientado que os simulados sejam feitos desde a [2ª], série por causa da provinha. A gente vai trabalhando com eles a partir de lá. (Entrevista, 2013. CP07 – EA08).

Tentam, dessa forma, o estabelecimento de uma nova cultura de disciplinamento e esforço, que exige maior responsabilização de alunos e pais e o reforço da autoridade efetiva dos professores. Conjuntura essa resultante de ações gerencialistas de prestação de contas e controle externo que leva à responsabilização individualizada dos sujeitos e instituições que constroem a educação. Não se pode, pois, subestimar a “concepção de qualidade” supostamente neutra, que fundamenta a política de avaliação.

A gente começa a ficar estressado desde o início do ano, no primeiro conselho de classe a gente já senta e já começa “o que fazer por essa criança para mudar”, esse ano nós já fizemos até palestra de autoestima para levantar a autoestima dos alunos da 8ª série, chamei o ... da Secretaria ele veio e deu uma injeção de animo. Às vezes santo de casa não faz milagres. A gente tenta de todo jeito. (Entrevista, 2013. CP01 – EU19)

Os relatos desnudam situações altamente prejudiciais para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem consubstanciado na formação humana, uma vez que tem ocasionado posições emblemáticas, como: a indução de um currículo comprometido com os conhecimentos básicos e a respectiva aceitação dos professores, ao invés da reflexão; assim, encaminham o trabalho com centralização nos aspectos que influenciam as notas em detrimento dos objetivos e aspectos não passíveis de mensuração que fazem parte do processo de formação dos estudantes.

Consideramos importante realizar avaliação no sistema educativo, porém, entendemos que a avaliação meritocrática, baseada exclusivamente em testes de desempenho, conforme

relatos, não tem favorecido o desenvolvimento de uma educação de qualidade social, pois incorre no risco de esvaziamento de conhecimentos para os alunos e de desqualificação profissional do professor. Além disso, estreita o currículo, é pragmática, utilitarista e não aponta para a crítica social.

4.3.3 Alterações na vivência escolar dos alunos

Indagamos aos sujeitos o que a escola e os professores têm feito com os alunos que apresentaram baixo rendimento na PB. Se eles têm proposto algum trabalho diferenciado para eles. Os sujeitos expressaram:

Excluir...

Alguns, aliás, poucos, com ajuda da escola e da família tendem a melhorar; a maioria perde um pouco a motivação. Já trabalhei em escola que a diretora tirou os alunos “fracos” no dia da prova. (Questionário PA07 – EA08)

Treinar...

Os alunos são preparados antes da PB/simulados (Questionário PA11, PA12, EA02).

Cobrar...

Eles são enviados para o apoio, aulas extras e as famílias cobradas para melhorar o desempenho dos mesmos. (Questionário PA15 – EA06)

Sala de apoio...

Nas dificuldades apresentadas, pelos professores de sala e de apoio porque é importante que as crianças superem suas dificuldades. (Questionário PA17 – EA01)

Foco na dificuldade do referido aluno, para que possa ter bom desempenho na Prova Brasil. (Questionário PU14 – EU22)

Eles são prioritários para sala de apoio, em sala o professor preparar atividades diferenciadas usam outros recursos para sanar essas dificuldades. (Questionário PU30, PU32 – EU21)

Sensibilizar...

Alunos com baixo desempenho são prioritariamente alunos da sala de apoio. Os alunos são sensibilizados para este momento de avaliação. (Questionário PU31 – EU21)

Estes alunos acabam percebendo sua necessidade de aprender e se preocupam em buscar conhecimento. (Questionário PA19 – EA03)

Dar mais atenção...

Estamos fazendo muitas coisas com os alunos com baixo rendimento. Participam do apoio especial com uma professora e um apoio de leitura. Tenho um aluno que não consegue ler nem uma letra. Ele já está lendo, lógico que não tem o mesmo nível de desempenho dos outros, mas ele já está muito avançado em relação como chegou à minha turma, na minha sala. A cadeira e a mesa dele ficam perto de mim e eu trabalho e faço atividades extras com ele, jogo, encarte, ditado relâmpago, ditado com cores, figuras, aquisição de leitura, eu monto uma série de atividades extras para que esse aluno melhore no desempenho dele. Ele não deixa de fazer o que o quinto ano tem que fazer, mas eu pego num período diferenciado e trabalho com esse aluno a mais. E os que estão apresentando dificuldades, poucas, mas estão, porque a turma não é inteira perfeita, eu também dou atividades diferenciadas e às vezes fico uma meia hora a mais ou mando pra casa uma atividade, peço que faça sozinho, os pais estão cientes disso, a grande maioria deles empenhados em ajudar. Tenho pais muito bons que têm ajudado, tem auxiliado, inclusive levam duas, três coleguinhas no final de semana pra casa pra dormir, pra fazer a tarefa junto porque é uma tarefa mais complicada, às vezes uma situação problema que tem as quatro operações. (Entrevista, 2013. PU04 – EU11)

Ultimamente temos feito assim, quando percebemos que o aluno está tendo dificuldade em sala, pedimos que ele venha em outro horário pra ele nos procurar, sentar com ele, falamos pra diretora sobre o aluno, ela vai lá e conversa. Chamamos o pai pra vir e falamos com ele para tentar somar conosco. Tentamos envolver os pais, mas na maioria das vezes o pai alega que trabalha, não tem tempo, pesa mais. (Entrevista, 2013. PA18 – EA03)

Nesse aspecto, diversos professores relataram que os alunos são encaminhados para a sala apoio, alguns sujeitos pontuaram nada fazer, dão o mesmo tratamento aos alunos com bom ou baixo rendimento na PB; outros professores alegam desconhecimento da PB por parte de alunos e dos pais; enfim, há ainda os professores que afirmam que nada mudou na vivência escolar do aluno. Alguns, ainda denunciam que também não houve melhoria nas condições

físico-estruturais da unidade escolar para incentivar ou apoiar um melhor atendimento ao aluno com baixo rendimento na PB.

Recebem o mesmo tratamento dos outros. (Questionário PA02 – EA07)

Sabem se for bem ou ruim, mas não fazem um feedback. (Questionário PU05 – EU20)

Os pais nem sabem o que é IDEB. As crianças não ligam. (Questionário PU09 – EU12)

Não alterou. (Questionário PU33 – EU06)

O aluno ainda não “caiu” a ficha. Para eles tanto faz. (Questionário PU34 – EU06)

Porque até agora não houve mudanças nas estruturas físicas-pedagógicas para atender melhor esse aluno. (Questionário PU22 – EU03)

Contudo, uma professora aponta um aspecto negativo, pois entende que os alunos foram prejudicados. Diante de opiniões tão díspares, entre os professores entendemos com Ball (2001, p. 102) que as políticas são “retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos”.

Eles foram totalmente prejudicados, pois na maioria dos casos a preocupação da equipe gestora é tirar uma boa nota nos instrumentos que avaliam a escola (Questionário, PU35 – EU19).

Relato do gestor escolar

Nós temos um trabalho com eles de apoio pedagógico, quando dá oportunidade inserimos na sala de apoio e os professores procuram fazer um trabalho diferenciado, pra que recupere esses alunos. É mais voltado o Português e Matemática, mas não deixando as outras disciplinas de fora. (Entrevista, 2013. CP09 – EU13)

Entretanto, é perceptível a pressão sobre os estudantes, por meio dos simulados e atividades de preparação para o teste. Essas ações podem promover um desgaste contínuo desses alunos e de suas famílias. Entendemos que algumas das ações elencadas pelos sujeitos podem empobrecer o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os estudantes passam muito tempo sendo ensinados e testados em matemática e língua portuguesa.

Viola-se, dessa forma, o princípio de desenvolvimento da criança e o processo de ensino e aprendizagem. Soma-se a possibilidade de comprometer a saúde e a perspectiva de sucesso do aluno, podendo abreviar sua trajetória escolar.

As situações de baixo rendimento do aluno, as contínuas cobranças e a pressão exercida em cima dos professores também fazem aflorar sentimentos negativos

Eu me sinto frustrada porque nós ensinamos tantas coisas, português, gêneros textuais, conteúdo programado, na hora que vem a PB vêm assuntos que não têm nada a ver. Falam que tínhamos que ter trabalhado, mas, por exemplo, em Cuiabá se fossem fazer coisas em relação Cuiabá com certeza os alunos... teriam que ver todos esses aspectos, não digo que não faça um paralelo entre Cuiabá, outra cidade, concordo que o aluno tem que saber isso mais aquela realidade. Se eu tivesse a condição de sentar com alguém da PB eu falaria, já viu que não dá certo, fala tanto em investir e continua batendo na mesma tecla, acho que já teria que ter acabado e dar suporte realmente, vá para escola para ajudar, esse seria o caminho, não só a Prova, mas a Secretaria em si, porque ela só vai à escola quando precisa fazer alguma coisa, punição ou reunião que é aquela que tem que repassar ou quando o conselho tutelar cai em cima. Mas a PB a meu ver deveria acabar. Falam que a avaliação não é punitiva, mas essa pune a instituição, professores e alunos, principalmente, que são massacrados. (Entrevista PA18 – EA03)

Desse modo, assistimos ao fortalecimento do discurso recorrente: O aluno não aprende e o professor não ensina. A educação escolar é de má qualidade. Tomando o senso comum tende-se a punir o professor e o aluno. Aos professores e aluno é atribuída constantemente a responsabilidade pelas mazelas da educação pública.

As avaliações externas, portanto, têm consequências não controladas dentro das escolas e suas salas de aula e constituem parte de uma cadeia de ações que afeta a vida de professores, estudantes, diretores e pais de alunos. Neste processo rompem-se importantes pressupostos da relação e da confiança entre profissionais e entre estes e seus estudantes. (FREITAS, 2014, p.1098)

Responsabilizar umas das partes é uma atitude simplista, que serve para justificar a responsabilização dos professores e isentar as demais instâncias que constituem o sistema educativo. No limite, é uma visão fragmentada e equivocada dos processos de ensino e aprendizagem, pois esses pressupõem uma ação conjunta, mas nunca descontextualizada do alicerce das políticas públicas do Estado.

Na visão dos professores, os fatores que influenciam tanto o bom quanto o mau desempenho dos alunos na prova Brasil são os seguintes:

Família

Bom: incentivo dos pais, ajuda da família, incentivo do professor. Mau: baixa estima, ausência da família, falta de incentivo do professor. (Questionário PA02 – EA07)

Falta de interesse /questão social/família são fatores que intervêm na aprendizagem do aluno. (Questionário PA11 –EA02).

Mas eu acho que a maior dificuldade não está nem no aluno hoje em dia, têm muitos casos que a maior dificuldade está no pai. Porque você conversa com o pai, ele, quando ele não te responde muito mal, não quer saber por que ele trabalha muito, ele não tem tempo de fazer isso, ele usa a tática de que o filho dele é inteligente, mas tem um problema, não vai ter jeito. Por exemplo, lá tem dois casos que acontecem isso, já fomos e conversamos com o pai ele fala assim ‘não, ele tem um problema de cabeça’, não vai resolver, mas você percebe que o aluno não tem nada. Entendeu? O aluno aprendeu a usar isso como desculpa. Então, o pai para não ter trabalho, também fala assim, ‘olha, ele não tem jeito’. (Entrevista, 2013. PA12 – EA02)

O professor

O acompanhamento diário dos conteúdos propostos. (Questionário PA04 – EA08)

Maneira de trabalho do docente, o rendimento geral do aluno, as condições psicossociais. (Questionário PA05 – EA08)

O aluno

Participação da família na vida escolar dos filhos, interesse do aluno e o comprometimento do professor. (Questionário PU16 – EU07)

Dificuldade na aprendizagem, muitos são lentos e precisa de ajuda individual. (Questionário PA09 – EA04)

São os conhecimentos ou aprendizagem adquirida durante a fase trabalhada. (Questionário PA14 – EA6)

São os conhecimentos adquiridos e acumulados, e o mau são vários fatores desde emocional como um desenvolvimento abaixo do requerido. (Questionário PA15 – EA06)

Não estarem tão preparados. (Questionário PA16 – EA06)

Nervosismo diante da prova e dificuldade de leitura e interpretação apresentados por alguns alunos. (Questionário PA17 – EA01)

O que mais influencia é o seu aprendizado anterior. (Questionário PA19 – EA03)

Tudo. Da forma que ele foi caminhando, sua trajetória acadêmica, a autoestima do aluno. (Questionário PU03 – E15)

Leitura de mundo. (Questionário PU09 – EU12)

O início da vida escolar do aluno o acompanhamento familiar, sua alfabetização, os estímulos recebidos. (Questionário PU11 – EU18)

O bom desempenho se adquire através de treinamento durante o ano (simulados) e o mau desempenho é creditado a fatores externos ou falta de conhecimento. (Questionário PU15 – EU07)

A trajetória escolar do aluno. (Questionário PU20 – EU13)

Quando chega no sexto ano a criança não consegue acompanhar o sexto ano. No quinto ano ele está voltado só para a PB no ano que tem, quando você chega no sexto ano o conteúdo é outro, você tem que seguir a sequência. De todo conteúdo (não só pt e mat). O pt e mat que você parou o aluno está estagnado ali porque não tem como, este ano agora se o professor de português esquece a redação, esquece a interpretação de texto, vamos trabalhar voltados, os textos que vamos trabalhar são esses aqui da PB. Você fica o ano todo brigando com o aluno porque se você não fizer isso na sua escola a escola do outro vai fazer, seu IDEB vai lá embaixo e você vai ser chamado daquelas “coisinhas” todas. (Entrevista PA19 – EA03)

Estruturais

São vários: falta de formação adequada do professor, baixos salários, péssimas condições estruturais das escolas, alunos com idade/série desconexas, condição social precária, miséria, fome, desestrutura familiar, etc. (Questionário PU22 – EU03)

Percebe-se que a maioria dos sujeitos coloca a culpa no professor, na família e no próprio aluno pela não aprendizagem. Diante dos aspectos levantados indagamos aos sujeitos acerca das prováveis mudanças empreendidas por eles e pela escola para com os alunos que obtiveram baixo rendimento na PB:

Fazer Simulados:

Tem feito simulado, tem trabalhado questões dentro das provas passadas, a escola juntamente com a equipe de professores organiza provinhas mais ou menos iguais, com questão de múltipla escolha, com gabarito, para amadurecer esse conhecimento. (Entrevista, 2013. PA02 – EA07)

Pedem apoio à escola e à família. Segundo Afonso (2009, p.15): “Se esperarmos que os professores prestem contas aos pais sobre o progresso escolar de seus filhos, esses mesmos

professores também terão expectativas legítimas para esperar que os pais reforcem os cuidados com os processos de aprendizagem.”

A gente está trabalhando com tudo que pode [...] fazemos um trabalho diferenciado, encaminhamos alguns desde o começo do ano para o apoio. E cobramos principalmente a questão da leitura, porque uma das coisas que pesa muito na PB – pode ser de Língua Portuguesa ou Matemática –, é a leitura, muitos alunos têm dificuldade de fazer a leitura, mesmo que a questão seja de Matemática, ela tem um enunciado lá que você precisa entender pra responder a questão, não tem como você chegar lá, olhou, marca um ‘x’ e resolve. [...] E têm muitos alunos que têm dificuldade assim, entre aspas aqui, “preguiça” de fazer a leitura. Ele chega, olha a questão rápido e já marca, aí ele fica naquela ‘eu tenho 50% de chance de acertar ou errar’, ao invés de ter aquela 75% de chance de acertar e 25% de errar, mas procuramos trabalhar mais com apoio, correr atrás dos pais, trazer e mostrar o que precisa ser feito em casa com o aluno, trabalhar a leitura e outras questões que pode ser feita em casa pra tentar melhorar. (Entrevista, 2013. PA12 – EA02)

A escola mobiliza pessoas que estão com desvio de função ou até o próprio coordenador chama os alunos na sala pra trabalhar questões mais complexas, para ver leitura e escrita. O trabalho mesmo é do professor na sala de aula. Alguns têm tido êxito, quando o aluno quer, até separei a turma lá por três níveis, aqueles que têm capacidade de avançar um pouco pra ajudar a gente, aqueles que estão mais ou menos e aqueles que estão em situação crítica. Continuamos colocando-os no apoio, atividades diferenciadas, mas com pouca perspectiva de avanço. Como que eu vou recuperar o aluno do quinto ano que tem déficit do primeiro? Recebi um aluno do Maranhão essa semana que o aluno não escreve palavras simples, ele não consegue entender uma frase inteira. (Entrevista, 2013. PU34)

O esforço na escola tem sido grande, pra que dê resultado, tudo em cima de cobrança também, porque nos cobram e nós cobramos os alunos, mas a escola tem se esforçado, a diretora, a coordenadora, sempre naquele foco. Nossa diretora tem muita preocupação com o conhecimento dos alunos, de aumentar o nível de conhecimento, de qualidade, a escola é de periferia com alunos e pais com muitos problemas sociais, tento dar uma qualidade melhor para o aluno pra ele ter uma oportunidade de mudar a situação que hoje a família dele vive, mas têm uns adolescentes que a gente sente que ele é desestimulado (...). (Entrevista PU34)

O professor elabora simulado, tenta trazer o aluno, eu que trabalho em escola de periferia, não temos nada, não temos um laboratório, antes eu levava um *tablet* que eu tinha, levo *notebook* pra dentro da sala e tento fazer simulados, mas pra poder fazer simulados tenho tantas coisas pra fazer, aí vou emperrar no horário, não posso sair mais cedo, não posso tirar a criança daqui, não posso levar a criança para ali e as salas com trinta e poucos alunos. Você fica com problema, até pra fazer o simulado eu tenho que dividir a minha turma ou levar para o pátio, eu não tenho uma quadra coberta, eu não tenho nada. (Entrevista, 2013. PA19 – EA03)

Destacamos dos relatos dos entrevistados que aulas e ou atividades de apoio (dar mais atividades e conteúdo da PB) e a realização de simulados são as principais ações que as escolas vêm realizando quando querem melhorar o rendimento dos alunos. A colaboração por parte dos pais também é solicitada. E os alunos recebem cobrança dos profissionais da escola para ter mais empenho nos estudos.

Percebemos, ainda, que processos de inclusão e exclusão de alunos ocorrem nas unidades escolares. A seletividade tanto dos ingressantes como dos alunos pertencentes à escola podem ser alteradas a depender dos resultados da PB. Em alguns casos, oportuniza a ocorrência de situações de exclusão de estudantes com dificuldades de aprendizagem escolares – as tidas defasagens de conhecimentos, situações comuns de acordo com os relatos.

Salvo exceções, conforme sujeito descreve abaixo:

Eles sabem que têm dificuldade, e a gente também trabalha assim e sabe. Então não é uma questão de você menosprezar, de você debochar, mas nós enquanto educadores, professores, nós não damos força pra isso. Fazemos um trabalho diferenciado com esses alunos, deixamos em salas de apoio, você encontra aluno que está numa situação muito difícil, porque além de não ser alfabetizado, a gente percebe que é uma coisa mental, nós trabalhamos em conjunto, com a professora às vezes, no mesmo horário da sala de apoio, não precisamos esperar um outro turno. Fazemos um trabalho diferenciado em sala de aula, com grupos, cantinhos de leitura, que a maioria dos professores fazem, com jogos, tudo isso a gente faz também. E a gente ‘ah, vou formar um grupo aqui dos melhores, isso aqui, que precisam mais’, nada disso, nós fazemos questão de misturar. A gente trabalha muito com monitoria em sala de aula, e isso tem dado resultados, às vezes a linguagem que eles usam entre eles é muito mais eficiente que a minha que eu tenho com eles... (Entrevista PA12 – EA02)

Contudo a que se prestar atenção para que o trabalho com os alunos que necessitam maior atenção por parte das escolas não sejam penalizados nessa engrenagem posta por meio da política de avaliação externa.

Abaixo, relatos de circunstâncias não condizentes com a proposta de uma educação de qualidade social.

Denúncias

Se a escola tem baixo desempenho você é incompetente. Você não fez porque não quis. A outra escola fez como a sua não conseguiu. Nós tivemos uma conferência onde eu ouvi da boca do prefeito “se todas nossas escolas fossem igual a essa que a aluna passou no... citou o nome da escola. Porque tem um programa e televisão que faz um “soletrando” e essa escola todo ano tem um aluno que passa lá. Ele citou a escola e falou “se todas as nossas escolas fossem assim”. O Secretário pegou o microfone e falou que vamos

conseguir que todas as escolas cheguem nesse patamar. Eu não sei qual o patamar, mas foi isso que ele disse. (Entrevista PA19 – EA03)

Nós recebemos alunos da escola que teve o maior índice de Ideb do município de Cuiabá, o melhor índice. Tanto que teve pessoa dessa escola que foi para a secretaria de educação, porque a escola dela estava no topo da lista. Só sei que o aluno parou lá, e não está alfabetizado no 6º ano, eu falo só do 6º ano, porque eu peguei algumas aulas excedentes, dou aula no 6º ano. Então eu não sei se é uma norma de algumas escolas se livrarem desses alunos, e mandar pra outras instituições, outros bairros, se foi a família mesmo que mudou... Mas lá nós temos estratégias, por exemplo, nós conversamos com os alunos, todos nós sabemos a dificuldade, nós temos uma vantagem que trabalhamos, como já falei anteriormente, nessa escola, há quase 15 anos, então nós conhecemos as famílias, conhecemos os pais, ou a mãe, onde mora, são várias gerações que passaram por lá, vários filhos... [...] (Entrevista PA12 – EA02)

Os relatos acima são congruentes com as afirmações de Ravich (2011), ao relatar a ocorrência de truques e atalhos para atingir os resultados desejados, como a manipulação da população de alunos testada.

Posicionamentos que não coadunam com lógica estabelecida pelos colegas:

Mesmo que fosse detectado baixo desempenho, as modificações deveriam ser feitas em todos os aspectos e ao contrário não é isso que acontece. (Questionário PA08 – EA04)

Pois é, mas acho que principalmente olhar o aluno. O que o aluno tá necessitando naquele momento, que acho que é o mais difícil. Fazer um diagnóstico. Porque assim, às vezes você prepara um conteúdo, mas quando você chega lá, não é aquilo que o aluno tá necessitando, ele tá um conteúdo anterior ou uma frente... Então acho que o primeiro passo é ver o que o aluno está necessitando no momento. (Entrevista, 2013. PU06 – EU14)

Todo mundo falava tanta coisa por eu não ter experiência com o 5º ano. Tanta coisa... no começo tava quase... saindo fumacinha, aí eu parei falei ‘não, vou fazer o que eu acho que tem que fazer’. E não é nem o procurar alcançar, porque é muito cobrado esse negócio do IDEB. Tudo: ‘ah o IDEB, o IDEB... se não vê assim, ah mas o... tem aluno que chega no 5º ano sem, não consegue, ele não lê, não escreve. Ai diz assim ‘ah mas tem que melhorar pelo IDEB’, mas e a criança? (Entrevista, 2013. PU06 – EU14)

No meu caso, eu me desliguei um pouco porque se você ficar focado só na prova... infelizmente às vezes a secretária cobra muito empenho, acho que você deve parar um pouco de olhar pro aluno. Eu resolvi assim, respirar, trabalhar com o aluno sem ter essa pressão da Prova Brasil. Mas assim, na intenção de que eles realmente compreendam os conteúdos. (Entrevista, 2013. PU06 – EU14)

Quando eu entro na sala para dar aula eu não me foco mais em preparar eles pra PB, evito falar, já passei por duas provas, na primeira eles saíram bem,

mas foi cansativo. Quando terminamos a prova os alunos e eu estávamos esgotados. Mas cada ano é um tipo de aluno, eram alunos interessados com famílias interessadas. Mas quando eu entro pra dar aula eu não foco em PB, não faço isso não. Eu gosto de dar aula de Português, eu vivo aquela aula, é por prazer mesmo, tento fazer com que meus alunos queiram aprender. (Entrevista, 2013. PA18 – EA03)

Hoje cobra-se mais, o professor fica preocupado com a evasão e no ano do IDEB mais ainda. Esse tal do IDEB pra mim é uma coisa que veio pra matar, quando chega o ano do IDEB aí você danou porque todo mundo tem que correr atrás do aluno. Tínhamos um projeto em que o diretor *** aonde o diretor vai atrás, hoje o diretor não tem mais esse problema, ainda demos a sorte de cair o IDEB em ano eleitoral, quando os gestores tem que preocupar com a reeleição ou com a eleição do afiliado, do apadrinhado que ele tem que deixar no cargo. (Entrevista, 2013. PA19 –EA03).

Entretanto, encontramos alguns professores que apontaram as mazelas que o Ideb acarreta. Destes, alguns se rebelam e conseguem se desvencilhar da pressão que sofre para aumentar o Ideb, nesse caso, dizem ter voltado a fazer o trabalho que acreditam ser melhor para a formação do aluno. Podemos entender como indícios de resistência às avaliações externas.

Nesse cenário de testagem, massifica-se o aluno, o currículo e impõe-se a competência técnica ao professor. Nessa direção Macedo (2011) adverte que:

[...] a competência técnica que o BM defende não consegue para imprimir, de fato, compromisso na atuação professor no atendimento aos grupos excluídos e ou minoritários existentes na “sociedade globalizada” do século XXI. O agente financiador institui como expressivo e urgente tão-somente o conhecimento da matéria que o professor deve “passar” para o aluno. “Negase desta forma qualquer possibilidade de encaminhamentos com vistas ao atendimento das reais necessidades de transformação da sociedade excludente”. (MACEDO, 2011 p. 260)

Esse tipo de texto, embora pensado para o professor de escassa formação e experiência (e bem vindo por ele) homogeneíza os docentes e perpetua a clássica (e crescente) dependência do professor com relação ao livro didático, reservando-lhe um papel de simples manipulador de textos e manuais, limitando de fato sua formação e crescimento. (TORRES, 2000, p. 156-157)

Diante de tal posicionamento, compreendemos porque o Banco Mundial tem recomendado o uso mínimo de recursos para a formação inicial do professor defendendo e valorando a capacitação em serviço. “É compreensível também que para a qualificação dentro destes modelos fragmentados, o que se tem oferecido é suficiente porque dispensa a formação

de um profissional crítico, questionador e comprometido com a construção de uma nova sociabilidade” (MACEDO, 2011, p. 264).

4.4 As relações interpessoais na escola sob a influência das avaliações de desempenho

Além dos efeitos já relatados, de caráter mais objetivo, percebemos que as avaliações externas interferem também nas relações/interrelações entre os sujeitos que compõem os contextos escolares. Nesse sentido, seu caráter é mais subjetivo.

4.4.1 Forças que permeiam as relações na escola: pressão e cobrança

De acordo com os professores, dentre as alterações que ocorreram e continuam ocorrendo na vida dos sujeitos que atuam nas escolas, advindas das avaliações, estão sobretudo as cobranças e as pressões que recebem para que melhorem o desempenho escolar: o aumento das exigências da gestão escolar para com seus professores (78%). Nessa cadeia de cobranças, os professores por sua vez cobram também de seus alunos (77%); há também a pressão exercida pela SME nas unidades escolares (44%). Acreditamos que essa última tenha um percentual maior que o declarado, uma vez que os respondentes foram os 55 professores de sala e a SME cobra mais diretamente dos gestores escolares.

Vale lembrar que esse círculo de cobranças de um segmento para com o outro acontece com a finalidade de aumentar o rendimento escolar dos estudantes nos testes e respectivamente o desempenho da escola no Ideb

Maior cobrança dos gestores; desejo que a escola seja a melhor no desempenho; frustração por parte daqueles que tiram notas baixas. (PU22 – EU03)

Aumentou a cobrança da gestão escolar e da Secretaria. (PU26, PU28 – EU10)

Nos anos de IDEB há uma preocupação maior com as turmas que irão participar por parte da Gestão Escolar. (PU30, PU31, PU32 – EU21)

Mais exigências em relação ao professor das turmas que realizam a Prova Brasil. Relação mais tensa. (PU34 – EU06)

A equipe gestora exige demais dos professores e pressiona-os; mas não oferece suporte para os mesmos. (PU35 – EU19)

Maior cobrança da escola em relação aos pais dos alunos; Dedicção maior dos professores em sala de aula e com o planejamento. (PU04 – EU11)

A cobrança do professor se tornou muito severa. As relações de cobrança geram conflitos, tencionam as relações. (PU05 – EU20)

Aumento de pressão e cobrança da SME para escola, escola/professor, professor/alunos. Com os pais não dá resultado. (PU06 – EU14)

Cobrança da SME dos Gestores da escola. Tudo. É uma bola de neve, uma cadeia. (Entrevista, 2013. PU04 – EU11)

Quando começou prejudicou muito, ninguém trabalha na pressão. Tem pressão da Secretaria, pressão da equipe gestora, a pressão nos alunos, coitados, porque eles já vão lá e não vão prontos pra PB então você tem pouco tempo para trabalhar os descritores e avaliar o que eles sabem e quando chega ali o tempo corre. (Entrevista, 2013, PA18 – EA03)

O professor tem que procurar o conteúdo, tem que se virar ali, a hora de atividade que você tem não dá pra isso e aí a coordenação, a direção, a equipe gestora no geral fala assim “a PB mandou isso, tem que fazer isso, trabalha isso aqui, entra na internet”, mas é o professor na ponta que tem que pagar porque toda cobrança vem pro professor, não é pra equipe gestora. (Entrevista, 2013. PA19 – EA03)

A pressão sobre os professores para obter desempenho crescente de seus alunos faz com que esses também pressionem seus alunos, aumentando a tensão entre eles. Os professores na ânsia por apresentar uma boa turma para a própria escola e comunidade, segundo Nichols e Berliner (2007), acabam por investir em práticas que paulatinamente afastarão os alunos com mais dificuldades de aprendizagem.

A interferência e a pressão constante ferem a autonomia dos docentes

São as palavras que nós mais ouvimos, mais discutimos, do por quê? pra quê? Muitas opiniões divergentes, discussões, às vezes até brigas por causa das diferenças de opiniões [...] porque você quer se organizar de uma forma, mas não tem voz, não tem vez. Tem que cumprir algo que alguém está te impondo. O professor costuma dizer que da porta pra dentro da minha sala quem manda sou eu. ... mas na hora de colocar tudo em prática ali quem manda são eles, é uma cúpula de poder, de Brasília vem pra Secretaria Municipal de Educação – do Município para a nossa gestão escolar e desta para os professores e, de nós para os alunos. Então nós fazemos uma cadeia

que não é alimentar, mas é sufocante, está sendo indigesta de alguma forma. Eu adquiri até uma alergia nervosa por conta dessa PB não estou dormindo, estou com gastrite, estou tomando remédio, a tensão é muito grande, a cobrança, de repente surge gente perto de você que diz “a nota do IDEB tem que subir” bem sutilmente. (Entrevista, 2013. PU04 – EU11)

Em um ponto acho que ajuda, no outro acho que fica meio engessado. Você tem que ter fora o tempo que você fica na sala de aula, no mínimo uma hora e meia a duas horas por dia, além do tempo de sala de aula pra ficar registrando essas coisas. (Entrevista, 2013. PU05 - EU20)

Em relação à metodologia muitas vezes nós inovamos, mas o tempo é tão curto que muitas vezes quando o aluno está começando a entender essa metodologia vêm os gestores e os outros envolvidos – Secretaria, falam que não é assim e para fazer de outra maneira, e queira ou não você trabalha num sistema, e querendo ou não você tem que parar o que você quer pra fazer o que realmente eles querem. (Entrevista, 2013. PA18- EA06)

Percebemos que o discurso de melhorar o desempenho escolar tem capacidade de penetrar no espaço escolar, sem deixar espaços para discutir a lógica da avaliação externa e seu domínio nas práticas escolares.

Os sujeitos explicitam que a pressão e a cobrança contínua contribuem para diminuir a autoestima dos professores e ainda os deixarem ansiosos e angustiados.

E hoje quando sai o índice de IDEB, a escola que não sai bem, que sai lá embaixo, querendo ou não, a gente que é professor se sente um pouco diminuído em relação a isso. Você percebe que dá aquela impressão que você não está trabalhando ou não está trabalhando bem, os outros todos estão trabalhando bem e você não... (Entrevista PU05- EU20).

Os gestores escolares por sua vez, também alegam sofrer pressão:

Sofre e não é só escolas a própria secretaria... se você tira uma nota baixa a Secretaria vinha questionar. (Entrevista, 2013. CP08 – EU22)

Nós perseguimos os pais, nós vamos atrás... fazemos visita e telefonamos para trazer o aluno de volta pra escola. E estamos trazendo. Assinar um termo de compromisso isso nos ajuda. A gente recebe assim grande cobrança da secretaria, em relação ao trabalho. E nós como equipe gestora também fazemos cobranças para os professores, e professores e nós juntos fazemos cobranças também pedindo ajuda dos pais. Eu acho que é a relação. Isso fortalece a relação de compromisso. (Entrevista, 2013. CP09 – EU13)

No relato acima o gestor compreende a cobrança como um mecanismo para fortalecer o compromisso com a educação. Contudo, confirma a existência de uma cadeia de pressão e cobrança existente na rede para que se melhorem os resultados de desempenho das escolas.

4.4.2 Avaliação externa: melhoria da aprendizagem ou competitividade?

Os resultados das avaliações em forma de *ranking* estimulam a competitividade entre as escolas, de acordo com 77,7% dos sujeitos; 16,6% atribuem ainda à PB a competitividade entre os professores e 9% consideram que a PB estimula também a competitividade entre os alunos. Todavia, 13% consideram que não houve estímulo à competitividade.

A competitividade, segundo Freitas (2012), é um dos elementos que contribui para enfraquecer a colaboração entre os docentes.

No começo, não que a gente era irresponsável, não tinha PB, mas que a gente trabalha mais, preocupa mais, traz coisa diferente porque a sua escola todo mundo vai saber se foi bem ou não foi e nossa escola uma vez caiu eu fiquei muito chateada, nosso diretor até chorou. Mas no último nossa escola foi bem. (Entrevista PU27 – EU10)

A gente aprofunda mais, dedica mais, quando chega a época da PB a maioria dos professores não pegam os quintos anos, isso a gente percebe, daí no ano que vem não haverá PB daí os professores brigam para pegar os quintos anos, quando chega de novo a PB o que brigou pelo quinto ano quer o primeiro, sexto, terceiro. (Entrevista PU27 – EU10)

Quando os sujeitos se recusam a lecionar nas turmas do 5º anos, compreendemos essa ação de recusa como uma forma de contestação. Pois, é possível identificar resistência nos relatos dos sujeitos, ou seja, refutação frente às formas de dominação que lhes quer inculcar culpa pelo mau desempenho da escola.

O que os sujeitos dizem sobre a responsabilização

Muito, (99,9%) a culpa é do professor. Não tem culpa de todos, não tem culpa de equipe gestora, não tem culpa dos alunos coitadinhos que não souberam fazer porque o professor não soube ensinar, a culpa é sua, você não deu conta do recado. (Entrevista, 2013. PU04 – EU11)

O resultado do aluno realmente representa o trabalho do professor? Sim e não. Sim, representa porque, querendo ou não, é você que está ali, como diz, na ponta, é você que vai ser cobrado porque, vai ter uma cobrança da secretaria pra escola, da direção pra coordenação e acaba sobrando lá no professor. Lógico que na maioria dos casos ninguém fala abertamente ‘você, fulano de tal’, mas ‘olha, nossa escola caiu, porque o 5º ano não foi bem’, ‘quem que estava no 5º ano?’ ‘professor tal’, ‘ahh’. Ai vem a velha máxima que na escola eu bato em toda reunião (roda de conversa ou qualquer outra reunião de estudos) ‘o resultado do IDEB ou da Prova Brasil não é do

professor do 5º ano. É desde a educação infantil até aqui'. (Entrevista, 2013. PU05 – EU20)

Mas se for processo... é desde a educação infantil. [...] Aí fica aquela ilusão que a gente tem de que lá no 5º ano que resolve a questão, e não é. O aluno tem que chegar no 5º ano bem, pra aí ser trabalhado no 5º ano e desenvolver bem. Mas se você chega no 5º ano com o aluno e ele não sabe ler, aí fica complicado de você trabalhar, não foi feita a alfabetização durante esse tempo todo. (Entrevista, 2013. PU05 – EU20)

Novamente percebemos que os sujeitos não estão satisfeitos e tentam explicitar as contradições vivenciadas nos processos escolares. Há certa inconformidade por parte dos sujeitos em assumir a culpa que lhes é imputada. Pontuam que o trabalho na escola é um processo cumulativo de vários anos e eles não podem responder pelos anos anteriores de escolaridade dos alunos, em que, supostamente, podem ter ficado com *déficits* de conhecimento.

Os sujeitos solicitados a discorrer sobre as alterações que ocorrem nas relações entre os professores, gestão escolar, pais e alunos, que entendem proceder das avaliações externas em larga escala disseram:

Vejo como uma punição, principalmente pros alunos e para o professor porque quando vem a nota de lá não é para o gestor, quem fica na mídia é a escola, mas a primeira coisa que se fala quem é o professor da turma e o que ele fez. Nunca perguntam o que o coordenador e o diretor têm feito. O que a equipe gestora tem feito? O professor é visado e diante a minha escola hoje é um quadro muito triste porque o diretor que se diz diretor é aquele diretor que não preocupa com o pedagógico, se você perguntar o que está acontecendo na sala com o professor e aluno primeiro ele tem que descobrir quem é o aluno, nome, e ir buscar o professor para saber a resposta. Se é... um trabalho coletivo na escola não é... (Entrevista, 2013. PA18 – EA03)

Pressão, cobrança e atritos entre os colegas professores em função dos resultados contribuem para desgastar as relações entre os mesmos e aumentar o estresse dos professores. Nessa situação, a cooperação entre os pares fica muito difícil.

Cobram demais, falam muito... muito... muito, professores, coordenadores e diretores semana passada estavam lá, daí você fica preocupada, quando vem a nota todo mundo pula e colocam até uma faixa parabenizando, aí os professores do primeiro, segundo, terceiro e quarto ano falam “aí coleguinha estamos bem me dá um abraço”, os alunos foram nossos, eles estão no quinto ano mas foram um pouquinho de cada, lógico que sim, quando a gente vai mal, como fomos uma vez, aí só culpavam os quintos anos, a culpa foi só nossa. (Entrevista, 2013. PU27 – EU10)

Teve um dia que quase fui embora da sala, não só eu, vários professores do curso, vocês falam muito da PB, a gente fica quase louca, já teve reunião para todos do 5º ano na SME, reuniu em uma escola só, lá no auditório da Escola ..., todos estavam ouvindo. Esse ano não está tanto, está, mas não tanto, acho que porque reclamamos que estava perturbando a nossa mente. (Entrevista PU27 – EU10)

Todos da educação. Mas o 5º ano no período da PB é o que mais se desgasta. (Entrevista PA18 – EA03)

Muito, acaba ficando. Quando você tem um aluno que tem dificuldade você acaba mandando ele para o apoio, tem aluno que não dá resposta. Toda vez que você tem uma reunião qual é a fala? ‘Nós estamos no ano da PB, tem que sair bem, olha nosso IDEB, tem que aumentar’. Gente, todo aluno tem que melhorar. Você vai pra casa preocupado com aquilo, eu particularmente não consigo assistir um futebol porque tenho que entrar na internet pra procurar material, tenho que entrar em contato com alguém pra pedir material, ou tentar achar uma desculpa ou alguma coisa para poder solucionar problemas de alunos. (Entrevista PA19 –EA03)

Os sujeitos relatam situações que revelam a sobrecarga e a intensificação do trabalho docente na escola.

A cobrança em que o professor é visto como o ‘único responsável pela aprendizagem dos alunos’. (PA08 – EA04)

No trabalho do professor tem muita coisa que veio por trás dessa questão da Prova Brasil, da questão do IDEB, uma série de coisas, coisas novas. Por exemplo, você tem um plano de ensino, você tem um plano didático, você tem um caderno de planejamento, chama diário, no caso da gente na escola fazemos semanal, mais o diário, e você ainda tem o portfólio. Nesse portfólio tudo o que você realizar com o aluno, trabalhar, tem que registrar. Então, veio um trabalho, eu digo assim que aumentou a carga de trabalho do professor [...]. (Entrevista PU05- EU20)

Nós temos 4 horas de hora-atividade, mas é totalmente insuficiente para o trabalho que nós estamos fazendo agora. Então, você tem um plano de ensino, você tem o plano didático, você tem o planejamento semanal, na escola nós também temos um cronograma de planejamento semanal e depois o caderno. (Entrevista PU05- EU20)

Não é que toma (tempo). O professor tem que acompanhar as mudanças. Ele tem que inovar. Não se tem o tempo necessário para colocarmos essas inovações em prática. Hora-atividade, você tem que ser professor, fazer outros trabalhos que não são de professor, em relação ao aluno ser psicóloga, ser uma mãe mesmo, não tem como separar isso. A gente tem que ficar atrás de aluno. Na hora-atividade têm reuniões. O único tempo que o professor tem na escola para trabalhar, fazer planejamento é na hora-atividade, nós estamos fazendo curso na hora-atividade, saímos daqui e vamos para a sala

de aula, que tempo temos pra fazer? A gente acaba levando pra casa e é complicado. A gente tem que desdobrar. (Entrevista PA18 – EA03)

Relatos de que não houve alteração:

Não houve alterações entre as relações até o presente momento (PU01 – EU09)

Não alterou. (PU33 – EU06)

Não vejo. (PU09 – EU12)

Não percebo que ocorra nenhuma alteração. (PU10 – EU13)

Relatos que sinalizam melhorias:

Mais diálogo, união, cooperação... busca de melhoria. (PU11, PU12 – EU18)

Busca de parcerias. (PU14 – EU22)

Preocupação com uma melhor qualidade no processo ensino/aprendizagem. (PU19 – EU13)

Aqui em nossa escola todos são comprometidos desde a Educação Infantil independente da Prova Brasil. (PU23 – EU01)

Maior comunicação entre ambos e mais atenção quanto ao trabalho. (PU24 – EU04)

Encontros de discussões; cursos; simulados. (PU21 – EU13)

Intensificou mais na frequência do aluno, os professores fazem visita à casa dos alunos/conselho tutelar mesmo não tendo respaldo. (PA11 – EA02)

Intensificou a visita aos pais para que mandem os filhos à escola, mais cobrança da gestão escolar para dar suporte técnico e pedagógico. (PA12 – EA02)

Informações para os pais, cooperação do mesmo. (PA13 – EA06)

Reunir mais, buscar a integração de todos e aproximação cada vez mais com comunidade. (PA14 – EA06)

Há uma grande cobrança por parte dos gestores, mas também existe mais colaboração por parte destes para que nossas aulas fiquem mais atrativas e alunos mais engajados. (PA17 – EA01)

Acredito que melhorou. As escolas detectadas nível baixo, em relação ao IDEB, teve um investimento maior na formação continuada. [...] sei que algumas escolas que estão recebendo essa formação específica para a questão da Prova Brasil em Português e Matemática. Eu fiquei sabendo porque eu conversei com os colegas meus e eles estavam participando de cursos e eu não estava. Eu queria saber por quê somente algumas escolas estavam, então, eles disseram que o IDEB deles não foi tão alto e as escolas estão recebendo uma formação ...* mais voltada pra Prova Brasil. (Entrevista, PA12 – EA02).

A análise dos dados explicitou diferentes posições dos sujeitos sobre a avaliação externa, alguns defendem e valorizam as avaliações externas nos sistemas educacionais, outros criticam duramente estas propostas. Notamos assim distintas apreciações sobre o assunto. Contudo encontramos narrativas que tentam expor que o “suposto” fracasso do sistema escolar público, atribuído a incompetência dos professores não é verdadeiro.

Na opinião dos sujeitos, o resultado do mau ou bom desempenho dos alunos na prova Brasil é decorrente do trabalho: do(s) professor(es) do 5º ano de Língua Portuguesa e Matemática (35%); do coletivo docente do 2º ciclo (50%); do coletivo docente do 1º ciclo responsável pela alfabetização (50%); da escola, gestores e professores (54%); das famílias dos alunos (54%); dos próprios estudantes (55%); da escola e todos os seus profissionais (55%) e da Secretaria Municipal de Educação (33%).

Não posso apontar um ou outro. Todos deveriam trabalhar em prol do aluno e dar suporte para esse aluno. É uma engrenagem quase parada. Começa na SME e acaba na criança, que sofre as consequências piores. Ou começa na família que às vezes não tem um pão para a criança e acha que a escola é sua única esperança. (PA07 – EA08)

Todas as alternativas condizem com a realidade. O aluno é formado desde a família até o 5º ano. (PU02 – EU09)

Tem o meu trabalho individual no ano da Prova, mas quando ele chega até mim tem o trabalho anterior da escola. (PU09 – EU12)

O maior responsável é/são os nossos governantes e até mesmo nossos gestores acabam pegando uma beirinha porque cobrar é muito fácil, cobrar qualidade, isso qualquer um de nós, agora nos dê a oportunidade e o material para fazermos isso. (Entrevista PA19 –EA03)

Outros:

É um conjunto acrescentado de todos e também de fatores sociais que a escola não consegue mudar. (PU20 – EU13)

De todos os envolvidos: governo, escolas, secretarias, pais e alunos. (PU22 – EU03)

Segundo Freitas (2012, p. 390): “Nem mesmo a ação didática de um professor se esgota apenas no tempo em que ele passa com o aluno. Afeta outros professores, pois o aluno é o mesmo. Se um deles destrói a autoestima do aluno, todos serão atingidos por este fato”.

Portanto, as contradições que essa forma de avaliação induz na escola atravessam todos os níveis e relações interpessoais, geram desconfortos e mal-estar e provocam desconfianças. Podemos afirmar que o caráter difuso dos seus efeitos, por vezes, é paralisante e não facilita a apropriação pelos professores de um conhecimento mais reflexivo da sua realidade profissional, dos mecanismos do seu funcionamento e das possibilidades de transformação do seu próprio trabalho, do contexto escolar e social vigente.

A quem os gestores conferem a responsabilidade pelos resultados?

Acho que não existe culpado, o resultado do trabalho ou da aprendizagem do aluno é alcançado quando existe envolvimento de diferentes segmentos e precisam cada um dentro de sua função cumprir. Tenho sistema, tenho governo, tenho pai, tenho mãe, tenho professor, gestor, comunidade e aluno. Acredito que não é achar um responsável e atribuir um responsável, mas todas as pessoas que acreditam que a educação faz a diferença. Cada um tem sua parcela de envolvimento. [...] o foco não é procurar um culpado e sim buscar ações que serão efetivas para a melhoria do IDEB, então se as ações são para o aluno tem que ser em parceria, todos envolvidos, e é esse o programa que nós queremos implementar, estamos em um processo de organização porque nós acreditamos que pra melhorar, superar as dificuldades encontradas pelo aluno é preciso esforço de todas as partes, é um processo muito alto, mas possível. (Entrevista, 2013. GS1)

Como coordenadora fiz uma faixa enorme pra socializar a comunidade o resultado da escola. A SME não socializou esse último ano, não fez uma reunião e não colocou especificamente pra falar desses resultados nem para parabenizar quem alcançou nem para puxar orelha de quem não alcançou, ela deixou para o início da semana pedagógica estar fazendo um estudo da proficiência e falando, mostrando qual o nível ideal, porque ainda não alcançamos um nível ideal. Enquanto Secretaria eu percebo que nós tivemos vários ciclos, antiga diretoria atribuía esses resultados ao coordenador, então ela estabelecia um relacionamento, uma parceria com esses coordenadores porque ela entendia que o resultado da escola pertencia ao coordenador. Eu não sei dessa vez porque é um administrador que está aqui se ele vai atribuir ao coordenador porque já que ele é administrador ele percebe que o diretor é o responsável, é a peça chave para isso acontecer. Ele pretende premiar, pretende fazer com que as escolas sejam... recebam da Secretaria um incentivo para que continuem assim. Um prêmio, um notebook nem que seja pra professor, um passeio pra turma, algo que motive a escola e os outros a quererem buscar bons resultados. Agora lá na escola como coordenadora foi uma festa quando eu vi que estávamos em primeiro lugar porque estamos na periferia, assim como muitas, também estamos em região de muitas drogas,

muitas crianças que os pais trabalham e deixam elas o dia inteiro, então foi uma conquista muito grande, mas sabendo que estamos longe do ideal. (Entrevista, 2013. GS2)

Muitas vezes o esforço do professor daquela turma específica onde se concentrou os esforços do coletivo de profissionais a partir da equipe que empenha e também da interajuda da Secretaria na orientação e no processamento do encaminhamento dessas questões específicas da prova da avaliação externa. (Entrevista, 2013. GS4)

Desse modo, alguns discursos vão sendo criados para dar as condições necessárias para que as modificações sejam paulatinamente introduzidas nas convicções docentes e no espaço escolar. Igualmente, convencer – caberia melhor persuadir – os professores e gestores escolares “aceitá-los” para o “bem da escola”, “bem da educação”, “bem do aluno”, como critério de compromisso e competência profissional dos professores e de liderança profissional, por parte dos gestores, ainda que seja por meio de algum tipo de bônus ou prêmios também faz parte desse pacote.

4.4.3 Bônus por mérito: o que dizem os sujeitos

Aproveitamos para indagar aos sujeitos sobre uma hipotética situação de pagamento de bônus aos professores que possuam alunos com maior rendimento nos testes, em escolas da rede (a rede não paga bônus, porém esse procedimento foi cogitado na gestão do prefeito Wilson Santos – PSDB, no ano de 2010, a exemplo de São Paulo).

As propostas de vincular o pagamento dos professores ao seu desempenho não são novas na história da educação, segundo Debbi Harris (2007 in CASSETARI, 2008, p. 4) “em 1862 a Inglaterra já implementava um programa com este princípio e ao longo dos anos muitos outros programas foram implementados em diversos países, dentre eles: a Índia, o Chile, o México, além de diversos distritos dos Estados Unidos”.

A autora pontua em seu trabalho divergências de autores sobre o tema.

Vale dizer que, enquanto alguns autores defendem que a implementação do pagamento por *performance* pode resultar “numa alocação de professores mais igualitária e no aumento do rendimento dos alunos” (GOLDHABER, 2006, p.26, tradução nossa), outros afirmam que “o pagamento por

performance será destrutivo para a educação, para a carreira dos professores e para as oportunidades dos alunos” (HOLT, 2001, p.6, tradução nossa).

E também o consenso entre eles.

Existem poucas evidências sobre os resultados da implementação dos programas de pagamento por *performance*, já que a sua duração costuma ser pequena e que é difícil isolar a contribuição dos professores para o desempenho dos alunos, bem como a contribuição destes programas para o desempenho dos professores. Consequentemente, são poucos os estudos que analisam estes resultados e boa parte dos estudos com esta natureza não são conclusivos. (CASSETARI, 2008, p. 11)

Há muitas diferenças entre os pagamentos por performance segundo Cassetari (2008, p. 5) fundamentando-se em Harvey-Beavis (2003) que as sistematiza da seguinte maneira:

- Se o foco é colocado em performances individuais ou por escolas;
- Se existem punições aos piores professores;
- A duração do programa e o número de vezes que os professores podem ser premiados;
- Se os prêmios são destinados aos professores com melhor desempenho nas avaliações ou com melhor progresso entre as avaliações;
- Se o resultado da avaliação permite uma progressão na carreira;
- O que é avaliado e a maneira de avaliação (observações em sala de aula, portfólio, resultado dos estudantes etc.);
- Quem avalia (diretor, avaliador externo, auto-avaliação etc.);
- Se todos os professores podem ser recompensados ou se existe uma cota específica; e
- Se o pagamento por performance suplementa ou substitui a estrutura salarial existente.

Cassetari (2008) informa que o autor revela que três modelos se destacam:

- programas de pagamento por mérito (que remuneram os professores com melhor desempenho individual, sendo que a avaliação dos professores pode se dar de diversas maneiras);
- programas baseados no desempenho e habilidade dos professores (que avaliam periodicamente os conhecimentos e habilidades dos professores, permitindo mudanças no seu nível salarial);
- e programas baseados no desempenho das escolas (que premiam todos os professores das escolas com melhores desempenhos absolutos ou melhores progresso em provas de rendimento dos alunos).

As opiniões dos professores que lecionam nas turmas de 5º ano sobre vincular o pagamento de bônus para professores às notas de desempenho dos alunos nos testes das avaliações de larga escala foram as seguintes:

Contra. (PA01 – EA05)

Acho que não é o bônus que vai fazer com que o professor tenha um bom desempenho. O bom professor, o bom profissional tem comprometimento com a educação, com o ensino de qualidade com ou sem ganhar bônus. (PA02 – EA07)

Fria. Sou contra. Comprova a competência que nunca conseguiram. O aluno não é o mesmo e o comportamento humano não se controla. (PA03- EA07)

Vai mascarar o estudo e os profissionais. (PA04 – EA08)

Totalmente contra, porque cada aluno tem fatores próprios que interferem ou colaboram, assim como cada escola tem uma realidade física e pedagógica. (PA05 – EA08)

Meus alunos já apresentaram muitas notas boas e até ótimas, nem por isso acho que devo receber bônus. (PA07 – EA08)

Essa será uma atitude negativa, pois só irá criar atritos com professores de outras áreas do conhecimento. (PA09 – EA04)

Péssima ideia. (PA10 – EA04)

Contra, pois cada professor tem que desenvolver o seu papel para melhoria e a qualidade de ensino. (PA11 – EA02)

Melhoria salarial para todos os profissionais. (PA13 – EA06)

Não sou a favor o professor tem que ter um salário de professor. (PA14 – EA06)

Acredito que em vez de bônus deveria dar-nos um salário digno que bastaria. (PA15- EA06)

Não concordo. (PA16 – EA06)

Na realidade a expectativa do professor é ver seus alunos cada vez melhores nos seus índices de aprendizagens na vida. (PA17 – EA01)

É simplesmente um absurdo porque se o professor ganhar um salário digno não precisaria de bônus. (PA18 – EA03)

Creio que não é viável, visto que o professor precisa melhorar a sua prática independente de bônus salarial. O importante é o sucesso no final do processo ensino aprendizagem. (PA19 – EA03)

O “mérito” não é somente daquele professor do 5º ano, mas também dos outros anteriores. (PU02 – EU09)

Contra. Se o investimento for maior todos ganham e não se segmentam grupos. (PU03 – EU15)

Seria bom, pois um incentivo a mais mesmo porque o professor tem trabalhado dobrado para sanar as dificuldades dos alunos. (PU04 – EU11)

Não sou favorável. Independente de bônus temos que fazer nosso trabalho e ser um bom profissional. (PU07 – EU05)

Não concordo, pois o desempenho deles é decorrente de um trabalho individual, mas sim de todo o processo educacional deste aluno desde sua inserção na escola. (PU10 – EU13)

Discordo. (PU11, PU12 – EU18)

Não sou favorável, pois o bom ou mau resultado não depende apenas de um professor, mas de todos por quem este aluno passou e fatores sociais e psíquicos. (PU19 – EU13)

Vejo como falta de respeito, pois existem fatores sociais que têm grande relevância no aprendizado da criança. E pagar bônus desqualifica o trabalho da classe dos professores. (PU20 – EU13)

Não concordo, considero injusto, todos os profissionais da Educação deveriam ser mais valorizados com salários dignos, as comunidades não são as mesmas, temos diversas realidades dentro do município como comparar as escolas e alunos para recompensar os professores. Devemos lutar pelos nossos direitos, mas em conjunto. (PU30 – EU21)

Eu penso que qualquer tipo de bonificação é discriminatória e excludente além de ser uma forma de desmobilizar a categoria. Cada realidade é diferente da outra e não vejo possibilidade de criar-se um instrumento capaz de medir esta subjetividade. (PU31 – EU21).

Não concordo. Porque gera competição, todos os professores devem ser pagos de maneira igual e o profissional deve ter compromisso com sua profissão. (PU34 – EU06).

Incorreto. (PU35 – EU19)

Favoráveis

Deve pagar. Seria em prêmio para os professores que desempenharam bem suas atividades. (PU29 – EU17)

Bônus; salários; premiação para professores/escola; mais divulgação com um bom desempenho. (PU27 – EU10)

Ótimo. Desde que seja uma prática leal e ética entre as escolas e os profissionais. (PU15 – EU07)

Sou a favor, para todos os membros da Unidade Escolar, onde houve desempenho maior daquele estabelecido nacionalmente. (PU01 – EU09)

Uma forma de estimular o trabalho dos profissionais tão desvalorizados na atualidade. (PA06 – EA08)

Sim. Porque infelizmente quando se fala em dinheiro qualquer postura muda. (PU16 – EU07)

Positivo, uma vez que apenas o salário não é tão motivador. (PU21 – EU13)

A favor. Trabalho com alunos no dia a dia e quero ganhar. (PU09 – EU12)

Os relatos apontam diferentes posições sobre o bônus, entretanto, poucos professores o defendem a maioria critica duramente esta proposição.

Na **opinião dos coordenadores escolares** encontramos alguns que aceitam o pagamento de bônus, porém com ressalvas sobre os critérios que definirá seu pagamento.

Eu acho que o bônus seria para todos os professores, eu não acho correto dar bônus só para um professor do 5º ano e os outros professores anteriores não contam. E os dos 8º anos qual o professor que ganha? Só ganham os de LP e M ganham e os outros que trabalharam também a LP e M.. Eu acho assim, para todos, vincular a uma só pessoa não. (Entrevista, 2013. CP01 – EU19).

Olha, ... nós ficamos esperando esse bônus no 15º salário, nós achávamos que ia ganhar porque já tínhamos atingido a meta de 2015, mas não veio. Não acho justo vir bônus para os professores do 5º ano. Tem que ser para a escola toda, se os alunos estão bem, desde o início eles vem vindo bem. (Entrevista, 2013. CP02 – EU11).

Eu acho que a questão da avaliação externa faz com que as pessoas fiquem mais preocupadas em melhorar, isso ai eu concordo, plenamente, muita gente precisa de ser monitorado, eu acho que se isso refletisse em ganho salarial para o professor não sei se é bônus, entendeu? Não sei se dá esse nome, mas os melhores têm que ser valorizados, isso tem. Não se com bônus, não sei qual a forma. No serviço público federal o desempenho anual do servidor serve para melhorar a gratificação deles. Se for nesse sentido eu acho que quem é bom tem que ser valorizado sim. (Entrevista, 2013. CP05 – EU09).

Acho que se tivesse que pagar bônus, pagaria pra todas as escolas, né, pra todos os professores, porque a gente vê que todos os professores trabalham e trabalham muito. Então todos são merecedores de bônus. (Entrevista, 2013. CP09 – EU13).

Discordam plenamente

Tem do PNAIC que é do MEC. Eu acho que a obrigação do professor é ensinar bem os alunos. Eu não penso que é preciso ele receber alguma coisa a mais para ensinar bem os alunos. Ensinar bem o aluno, porque ensinar mais não é, tem que ensinar o currículo, com bônus ou sem bônus. Eu penso que o bônus é como se fosse uma **contravenção**. Eu penso assim. É diferente do PNAIC do MEC é um bônus para auxiliar, porque você desloca de sua casa a noite no sábado que não é no seu horário de trabalho, você gasta gasolina/condução, gasta lanche, ele retribui essas coisas que você gasta além do seu trabalho, e por outro lado é uma formação do professor. Já o bônus eu acho que não deve, não está correto, nosso país já é um país de falcatura mesmo, se a gente ainda lançar mais uma... não acho justo. (Entrevista, 2013. CP04 – EA03).

Não é necessário, o professor tem que ser valorizado não interessa se aluno tirou 10 ou nota baixa, mas a política de valorização profissional que tem que mudar, eu não acho que não deve ter bônus, não vai resolver o problema de qualidade no ensino. (Entrevista, 2013. CP06 – EA09).

Não concordo. Acho que o bônus é algo que não é seu. Tem que se trabalhar com a possibilidade de todo mundo buscar a qualidade. E a qualidade não passa somente pela questão financeira só pelo salário, pela possibilidade do que você vai receber e o bônus é algo que realmente não te pertence. Eu pessoalmente não concordo. Acho que temos que melhorar a qualidade através do ensino, através da estrutura de trabalho que são muito falhas e se temos que melhorar as condições financeiras que seja para todo mundo. (Entrevista, 2013. CP07 – EA08).

Eu acho que fica uma faca de dois gumes, porque ao mesmo tempo em que ele pode servir de incentivo ele pode também limitar a gente produzir números de forma muito mecânica, porque eu acho que é muito complexo você medir o desempenho desse aluno, a realidade, onde ele está inserido, as vezes você tem uma sala de aula que eles têm uma situação bastante complicada, outras onde se tem situações mais amenas, e daí? Como que você vai quantificar o rendimento ou não desses alunos. Nós temos aqui um problema que é o rodízio de um monte de alunos, nós estamos em uma região onde é a entrada de distrito, muitos caminhoneiros, então entra e sai aluno constantemente, nós estamos do lado do presídio, aonde quando o cara fica preso o aluno vem pra cá, depois ele saiu o aluno vai embora, então o que acontece!? Como nós vamos quantificar e medir se realmente foi responsabilidade do professor o desenvolvimento ou não desse aluno que tem toda uma realidade. Desde que seja medido a realidade desse aluno, como vai ser medido? Acaba sendo injusto. (Entrevista, 2013. CP08 – EU22).

Desde o começo achei que foi um equívoco da parte deles, não concordo porque a proposta de bônus como aconteceu acabou gerando uma competição na rede entre gestores, professores e isso do ponto de vista da aprendizagem não contribui nada, apenas competição. (Entrevista, 2013. CP10 – EU06).

Diante do exposto entendemos que se houver pagamento de bônus na rede o clima escolar, no que tange as relações interpessoais, ficará mais tenso do que se encontra hoje. Defendemos a ideia de Holt (2001) apresentada por Cassetari (2008, p 12) que “a melhora depende de compreender os processos e não de culpar os trabalhadores”.

É interessante observar que os gestores sujeitos da pesquisa, apesar de contribuírem para pressionar os professores quanto ao desempenho da escola, não se colocam favoráveis e nem defendem a introdução do pagamento por performance na rede.

4.5 Prova Brasil/Ideb: indicadores de qual “qualidade”?

A avaliação externa se apresenta por meio de um discurso que a coloca como mecanismo para produzir “melhoria na qualidade educacional”. Encontramos, portanto, entre os professores que assumiram salas de aula com os alunos do 5º ano, 57,4% que a consideram capaz de produzir melhoria na qualidade educacional, 20,3% que não lhes concedem tal benfeitoria e 11% que admitem o meio termo.

Para Shiroma (2006), o gerencialismo vale-se de uma série de iniciativas que incorpora aspectos objetivos e subjetivos de modo a transformar o ambiente de acordo com suas finalidades, ou seja, como uma tática racional cujo objetivo é a aplicação dos recursos públicos para aumentar a eficiência e a produtividade tomando os resultados por indicador.

Depois de se posicionarem quanto à relevância ou não da avaliação em larga escala como instrumento de melhoria da qualidade educacional, justificaram suas respostas por meio de críticas, elogios, sugestões e/ou dúvidas acerca da PB e Ideb em relação à qualidade da educação. As justificativas e apontamentos foram organizadas em 4 blocos:

- a) Posicionamento favorável à avaliação;
- b) Posicionamento que entende qualidade numa perspectiva mais alargada;
- c) Posicionamento contrário;
- d) Assumem o meio-termo.

O primeiro grupo (a) justifica sua posição mediante os seguintes relatos:

Estimula as escolas melhorar o atendimento aos alunos ampliando as formas de aquisição de conhecimento, além de melhorar o atendimento aos alunos

com dificuldades para melhorar o desempenho da escola. (Questionário, PA6 – EA8)

A partir dos resultados há uma preocupação em trabalhar os itens onde os alunos não obtiveram bom rendimento para superar essas dificuldades. (Questionário, PA2 – EA7)

As avaliações externas servem como uma referência pra verificar até que ponto estávamos desenvolvendo uma prática pedagógica coerente com a rede, um sistema de educação. A importância é que a partir desse referencial podemos melhorar nossa prática pedagógica e de fato trabalhar com nossos alunos conhecimentos que sejam significativos e que possa ampliar o horizonte dele. Toda criança ao ser matriculada na escola tem uma expectativa dela e da família. A partir do momento em que você tem um referencial diferente, você pode ampliar esse horizonte pra criança, então isso eu achei importante. (Entrevista EU17 – PU08)

Percebemos que a “melhoria da qualidade”, apresentada nos relatos acima, é estritamente reduzida, pois se reporta à PB e em aumentar o rendimento dos alunos nos testes e a nota de desempenho das escolas. Desse modo, a preocupação dos sujeitos, mediante cobranças, está em adequar e ajustar os conteúdos curriculares e demais proposições em direção à PB como qualidade educacional.

A crítica e elogios apresentados abaixo foram em favor da avaliação, pois os sujeitos valorizaram os atributos que favorecem o bom desempenho da avaliação e a respectiva divulgação, sem contudo discutir a existência da mesma:

Os livros didáticos deveriam ter mais atividades no estilo PB. (Questionário, PA04 – EA11)

No quesito elogio:

Mais matéria de trabalho para refletir as práticas; (Questionário, PA01 – EA05)

Integração de todos para que todos tenham conhecimentos no mesmo nível; (Questionário, PA14 – EA06)

Incentiva os professores buscar melhorias para sua prática; (Questionário, PA17 – EA01)

É uma prova bem elaborada (Questionário PA04 – EA11; PA15, EA06)

Capacita os alunos a enfrentar desafios desde cedo; (Questionário PU15 – EU07)

O esforço de criar uma identidade nacional; (Questionário PU31 – EU21)

PB é boa para dar parâmetros para elaboração de políticas. (Questionário PU34 – EU06)

Destacaram, ainda, que a PB “ativa” o compromisso e a preocupação do professor, validando o discurso do senso-comum de que a exibição dos resultados expõe a “vergonha e culpa” do professor que frente a essa situação procurará melhorar seu trabalho e/ou suas ações, inclusive assumindo a responsabilidade pelos resultados dos alunos conforme relatos abaixo:

Olha, acredito que melhorou, porque há um compromisso maior em trabalhar em cima dos conteúdos que são básicos pra educação fundamental. Eu acho que nesse ponto melhorou. (Entrevista, 2013. PU05 – EU20)

Ah, melhorou assim no sentido do professor se preocupar mais com o resultado. Então ele acaba tendo que trabalhar mais. [...] Eu percebo que no ano que não tem Prova Brasil o pessoal fica mais descansado. Com a PB começa a trabalhar mais, puxar mais um pouquinho... (Entrevista, 2013. PU35 – EU19)

De um modo geral, melhorou é... pela questão até do compromisso dos professores. Porque nem todos os professores,... tem alguns que deixam a desejar. E com isso é uma forma dele estar preocupado com o resultado. Porque na realidade é uma competição, e ninguém quer perder. Então nesse sentido deu uma melhorada sim. (Entrevista, 2013. PU11- EU18).

Assim, vemos a introdução da responsabilização via PB como uma tentativa de extrair mais esforços dos professores. Para Santos (2004), as análises sobre as repercussões das novas políticas públicas no campo educacional, no que tange ao trabalho docente, aponta que tais políticas vêm influenciando a criação de novos interesses e valores. Afirma a autora que esta é uma decorrência do desenvolvimento da chamada cultura do desempenho, que tem na *performance* o ponto central para a ação do Estado avaliador. Assim, na cultura da performatividade, vão se configurando novas facetas nas relações entre profissionais do ensino, seu trabalho e sua identidade profissional, forjando uma nova subjetividade docente.

Nessa direção, Santos (2004) referenda-se em Ball (1999) ao argumentar que tal cultura anuncia a possibilidade de expor a qualidade, mas termina identificando a pior parte do trabalho das instituições de ensino e dos docentes. Na cultura do desempenho, o que fica mais exposto à comunidade educacional e ao público em geral não são os pontos positivos, mas os negativos, o que foi falho ou deixou de ser feito, sem a preocupação em esclarecer as

circunstâncias em que ocorreram, os objetivos e os percursos que as instituições fizeram para alcançá-los, de forma analítica.

Neal e Schanzenbach (2010), pesquisando sobre a tentativa de aumentar o esforço do professor, perceberam que, em geral, também se altera a distribuição de esforço do professor entre alunos com habilidades diferentes. A lição central do trabalho empírico apresentado por eles é que um sistema de prestação de contas construído por meio de testes de proficiência pode não ajudar estudantes que estão atualmente muito acima ou muito abaixo dos limiares esperados.

O que significa dizer que, sob pressão, os professores tendem a dar mais atenção aos alunos que se encontram mais próximos da média “corrida para o centro”, pois os que têm alto desempenho já garantem um bom rendimento e os muito abaixo não irão conseguir. Essa situação de dar mais atenção aos alunos com possibilidades de apreender o conteúdo curricular até o final do ano letivo, desistindo dos demais, é uma ideia que há muito devia ser abolida dos espaços escolares.

Os professores abaixo pontuam diferenças existentes entre alunos de uma mesma turma, entre turmas de alunos de ano para ano e a necessidade de se fazer um trabalho mais individualizado se quiserem de fato atender a todos em seu direito a aprender na escola.

Porque não é uma avaliação que trabalha com a realidade do aluno.
(Questionário, PA9 – EA4; PA3 – EA7)

Nossa escola está num bairro muito carente, o conceito de família é totalmente... diferenciado porque são famílias, na maioria chefiadas por mulheres... Crianças desassistidas. Desassistidas, porque são chefiadas por mulheres que trabalham o dia todo, saem cedo, chegam 6, 7 horas da noite, as crianças ficam realmente sozinhas o dia todo. Então é uma realidade difícil em que a preocupação inicial nossa, é que esse aluno venha pra escola, que ele esteja na escola. É a primeira coisa. A gente até faz o trabalho de sair nas casas, de buscar os alunos, perguntar por que não veio, por que está faltando. Depois sim a gente vai para o trabalho pedagógico, ver o que esse aluno construiu como está o aprendizado dele, e a partir daí a gente vai sim fazendo o trabalho voltado para aquela fase onde ele está. Porque não adianta eu pensar inicialmente nas questões que são postas da Prova Brasil para Português e Matemática se o aluno não sabe ler. Nesse ano, têm muitos que não sabem ler no 5º ano. Se você me perguntasse isso há dois anos eualaria diferente, mas este ano específico, que você está fazendo a sua pesquisa é assim. (Entrevista, 2013. PA12 – EA02)

Eu leciono há 15 anos, se um aluno chega com uma determinada dificuldade, eu tenho que sanar essa dificuldade desse aluno. Exemplo: se o aluno chegou pra mim no 5º ano – que é o que você está estudando – não sabe ler, eu fiz um trabalho diferenciado, um planejamento diferenciado, e esse aluno, ele

foi alfabetizado no 5º ano, quando chega à época da Prova Brasil, ele vai fazer a Prova Brasil igualzinho o outro que já estava num processo de alfabetização muito mais adiantado desde o início do ano, mas para aquele aluno, o ganho dele substancialmente é imensurável. Então não é só PB questão pra gente ver outros, também outros índices, outros meios que pudesse atingir mais essa realidade. (Entrevista, 2013. PA12 – EA02)

Esclarece-nos o PA12 que o ganho, desenvolvimento e/ou aprendizagem de alguns alunos, os que apresentam mais déficit de aprendizagem considerando ano/escola não são perceptíveis nos testes da PB. Assim, quando o professor despende esforços, se preocupa e coloca destaque nesses alunos, ele não tem o reconhecimento por meio dos testes da PB, a exemplo dos estudos de Neal e Schanzenbach (2010). Perguntamos: Não é papel da escola garantir o direito de aprender de todos os alunos? Trabalhar com todos os alunos, especialmente, os que apresentam mais dificuldades?

Se pensar que a avaliação precede a ação de formação, podemos falar na “avaliação prognóstica que tem por função permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos” (HADJI, 2001, p. 19). Percebemos que ocorre o contrário, não se modifica o programa para adaptá-lo ao aluno, os relatos denunciam a orientação dos alunos para subsistemas de formação mais adaptados aos conhecimentos propostos na PB. Nesse sentido, percebemos que, até então, o resultado dessa avaliação pode se restringir à própria avaliação e aos conteúdos por ela apresentados. Como se encerrasse um fim em si mesmo.

A Prova Brasil? Eu acho que o professor agora se preocupa mais, na hora de elaborar principalmente quando trabalha muito em cima da Prova Brasil, dos descritores, preocupa em contemplar aquilo que está lá. Então com isso precisa pesquisar mais, buscar mais. Antigamente não, você pegava a cópia de uma avaliação de um ano para o outro, do colega, do livro, algo que já estava pronto. E agora o professor realmente tem que sentar e dar uma estudada, pesquisar, entendeu? Tem umas questões que precisam de muito raciocínio lógico, de muita reflexão, então, acho que o professor, nesse sentido, tá preocupando mais. Muitas vezes fazia a prova, e às vezes ele nem lia e passava para o aluno. (Entrevista, 2013. PU03, PU18)

Entretanto, notamos também que onde a situação do trabalho escolar é “caótico”, que não se tem clareza da finalidade educativa a perseguir, nesse caso, a PB pode ser uma direção. Afinal, “Quando não se sabe aonde quer chegar qualquer caminho serve”.

Nos relatos a seguir, percebemos esperança de melhoria futura, pois, pelas afirmações, essas não se fazem presentes, ainda. Demonstraram também preocupação com a coerência entre o discurso utilizado e as práticas que essas avaliações reforçam. As argumentações apresentadas foram as seguintes:

Sim, porque dizem que esta é a intenção [sobre a qualidade]. Da forma que é aplicada não mensura mudanças que são significativas para os estudantes, para os pais ou educadores para a escola em geral. O que evidencia é o resultado desconectado do processo. (Questionário, PA10 – EA4)

Eu quero acreditar que, através desses resultados, possam melhorar e até mudar algumas políticas educacionais. (Questionário, PA7 – EA8)

As escolas em si tentam sempre obter resultados melhores, mas do MEC não se observa nenhum retorno. (Questionário, PU10 – E13)

Os depoimentos acima dão conta ainda da distância existente entre a proposta de melhoria e a realidade em que se encontram, uma vez que não perceberam mudanças nos contextos educativos relacionados à avaliação externa. O PU10 admite o esforço da escola, sem contrapartida das outras esferas, dando indícios da transferência de responsabilidade para a escola e omissão da responsabilidade por parte do MEC e outras instâncias.

Outro grupo (b) adota uma concepção mais alargada de qualidade; ou seja, compreensão de qualidade educacional para além de melhorar índices de rendimento dos alunos:

Esses sujeitos entendem a qualidade de forma mais abrangente, assim, quando falam de qualidade não necessariamente se reportam à qualidade restrita que a PB orienta e pode fornecer aos estudantes. Envolve também infraestrutura adequada nas escolas, formação integral dos alunos;

Olha, uma educação de qualidade envolve tanta coisa. Porque hoje, o que é trabalhado em sala, tem qualidade, porque os professores se empenham. Só que têm outros fatores que influenciam nessa aprendizagem, que eu acho que já não cabe ao professor. Então já fica mais difícil. Porque desde uma sala limpa, uma sala organizada, uma escola bonita, tudo isso já influencia. O incentivo de pais, o que acontece em volta, são tantos fatores, que pra fazer uma educação de qualidade que só se sair bem na PB não é suficiente. Eu acho que tudo seria qualidade não só a questão da Língua Portuguesa. Acho que a qualidade envolve tudo, até a criança se desenvolvendo como ser humano, porque de certa forma a gente trabalha em sala com isso. Não tem como você diferenciar essas outras questões. Pra minha turma? ...olha eu acho que... não consegui ver muita diferença. (Entrevista, 2013 PA11 – EA02).

Uma educação de qualidade é privilegiar todo o processo de formação do ser humano. Processo de formação de vida mesmo, ele se enxergar como sujeito da sua história de vida, do seu caminhar nesse mundo. E esse enxergar como sujeito é dar oportunidades, condições pra que ele se veja como esse sujeito, como ser humano. Então ele tem que ter condições básicas, pra chegar numa escola construir e se desenvolver, tem que ter condições mínimas, estar

vestido, bem alimentado, se sentir seguro no lugar onde mora, sentir-se respeitado, ele tem que sentir que é uma pessoa que também é amada. A gente não encontra isso na maioria dos nossos alunos, e isso aí é o que mais prejudica. (Entrevista, 2013, PA12 – EA02)

Uma educação de qualidade propõe um trabalho de tempo integral, professores bem remunerados, trabalhando 40 horas dentro da unidade escolar [...]. (Entrevista, 2013. PA02 – EA07)

A educação de qualidade seria aquela que desse condições ao professor, ao gestor e ao aluno de trabalho porque não adianta eu ir pra escola com giz na mão que não vai adiantar. Uma escola que não tem nem quadro negro e se chover você tem que correr com seus alunos porque a água está caindo. Nesse calor que está você tem que a cada 5 minutos mandar seu aluno pra fora porque está todo mundo molhado porque não tem ar. Precisamos de estrutura. (Entrevista, 2013. PA19 – EA03)

Ambiente apropriado, principalmente para a nossa Cuiabá, calor insuportável, barulho, nossa escola é muito barulhenta tem muito aluno e ainda tem o *educa mais* que é no mesmo horário dentro dos corredores da escola, nos ambientes da escola e tem o aquário que é ao lado das salas, praticamente você esguelha, tem a capoeira com aquele tambor, aquelas músicas, isso desconcentra e irrita. (Entrevista, 2013. PU34 – EU06)

Nós do município temos que nos adequar melhor, para trabalhar durante o ano todo em função de fazer a Prova Brasil, mas também em função de que o aluno aprenda. Que ele saia ali do 5º ano para o 6º ano com conhecimento adquirido, não chegar só assim, resolveu a Prova Brasil, acabou, fechou a pastinha e ‘já fiz a minha parte e acabou’. (Entrevista, 2013. PU05 - EU20)

Não entra só o que é aprendido em sala de aula, a criança precisa ter primeiro condições de ter coisas que vão favorecê-la ter essa qualidade, ter material, o ambiente, tudo tem que favorecer, não só a sala de aula não. (Entrevista, 2013. PU08 - EU17)

[...] ter qualidade é ter acompanhamento, não só eu, mas os alunos, a coordenação, a escola, um envolvimento todo. (Entrevista, 2013. PA14 - EA06)

Tudo, tempo para os professores, remuneração, ser igual o professor antigo, que ensina realmente porque estamos com várias funções que não é do professor. A gente é mãe, psicóloga, guarda, advogado, o tempo que sobra pra ensinar é pouco. Tudo isso envolve. (Entrevista, 2013. PA18 - EA03)

Estagnou, a escola está parada enquanto se fala dessas avaliações porque todo mundo já sabe o que será avaliado. Quando chegam essas provas, tenho que me preocupar com os conteúdos delas. A escola deixou de evoluir,[...]. (Entrevista, 2013, PA19 - EA03)

Na minha escola tem um problema maior, por ser de periferia temos problemas com gestores, Secretário e não recebemos nenhum apoio, não vejo professor de 5º ano recebendo apoio para trabalhar além desses cursos que nós temos aqui, onde recebemos de nossos monitores cursos excelentes. Dá pra observar que eles trabalham sozinhos, não vejo a Secretaria dando apoio a eles, não dá retaguarda, eles (SME) querem sair bem na foto pra falar que em Cuiabá não tem mais analfabeto, no Brasil não tem mais analfabeto, estamos acabando com isso, o índice está bom, mas você sabe que não é bem assim, a realidade é totalmente diferente. (Entrevista, 2013, PA19 - EA03)

Percebemos uma visão mais abrangente de qualidade da educação por parte desses sujeitos, que entendem qualidade como algo maior que se sair bem nos testes de rendimento. Relatam suas percepções sobre as dificuldades que enfrentam nas unidades escolares no que tange à falta de equipamentos, recursos didáticos, materiais, estruturais e físicos tais como bibliotecas e laboratórios, enfim uma gama de problemas que poderiam estar solucionados.

E mais, reclamam atenção às especificidades e necessidades no atendimento aos estudantes e escolas com as quais trabalham. Sinalizam a formação integral para os alunos e formação para os professores, além da melhoria na carreira docente. Apontam também questões que estão além da sala de aula, mas que interferem nesta.

Assim, os relatos dos sujeitos denotam uma percepção, uma gama de situações e problemas remetem à “forma escola”, todavia, sabemos que a forma escola não é de exclusiva responsabilidade dos professores, mas de todas as instâncias envolvidas, incluindo os coletivos de profissionais, que atuam nas escolas e nos órgãos centrais, nesse caso, também responsáveis pelos resultados da educação.

Os conteúdos que caem na PB dá tempo de você aplicar, o aluno não aprende só na sala de aula, aprende em outros lugares, mas tem aluno que só aprende na sala de aula. Têm alguns conteúdos que ele sai bem porque aprenderam em sala de aula, outros o professor ensinou e não consegue aprender, outros o aluno fica ali só proforma... isso é relativo. (Entrevista, 2013. PA18 - EA03).

Os relatos ainda desencadeiam uma reflexão no tocante ao perfil do aprendiz, suas condições socioeconômicas em relação ao objetivo da escola e seu método pedagógico. Todavia, as dificuldades apresentadas pelos sujeitos sejam relativas à escola ou ao contexto social não são unicamente de responsabilidade da escola e de seus profissionais, portanto, não devem ser desconsideradas quando se fala em qualidade da educação.

Essa compreensão de qualidade mais alargada do que a proposta na política de avaliação com seus testes expõe posicionamentos contrários à lógica exposta nos testes.

Entendemos que essa política tem levado professores e escolas a se distanciarem dos objetivos de qualidade educacional, como processo e formação integral do ser humano.

Mediante os relatos, em que os sujeitos pontuam alguns dos aspectos que consideram caracterizar a qualidade da educação, postulamos que são aspectos alheios à discussão que a avaliação propicia. Essa situação sinaliza para a concepção da qualidade latente, pois acreditamos que dada sua natureza eminentemente política, nada é casual, mas proposital.

Em se considerando que a avaliação necessariamente precisa ser informativa, saber o que está sendo informado pela PB e Ideb torna-se indispensável. Portanto, saber o que ela é capaz de informar sobre o aluno e saber também se as informações podem contribuir para o progresso do mesmo são passos importantes a serem assumidos. Igualmente, saber que direção essa informação vem apontando para a rede é salutar.

Primeiro uma maneira de fiscalizar o que estamos fazendo na escola. (Questionário, PA18 – EA3)

Na verdade é apenas uma maneira de pressão. (Questionário PA18 – EA3)

Piorou, primeiro por causa da gestão, eu professor fico naquela pressão, falou PB o professor que está no quinto ano tem que dar conta, se os alunos pelo nervosismo, porque a pressão é nos professores e nos alunos, o aluno fica avisado toda hora, queira ou não, tem que estudar porque vem a PB, se não eles não mentalizam essa questão. Quando começou prejudicou muito, ninguém trabalha na pressão. Tem pressão da Secretaria, pressão da equipe gestora, a pressão nos alunos, coitados, porque eles já vão lá e não vão prontos pra PB então você tem pouco tempo para trabalhar os descritores e avaliar o que ele sabe e quando chega ali o tempo corre. (Entrevista, 2013. PA18 – EA03)

Generalizar a educação – fazer um só pacote. (Questionário PU03 – E15)

São avaliações que não condizem com a realidade brasileira. Pois em um país tão desigual adotam um sistema de avaliação igual para o país inteiro. (Questionário PU22 – E03)

Alteram os conteúdos para adequá-lo às Provas. Ela é hoje referência nacional. (Questionário PU06 – E14)

Todos estão focados na média da escola, o trabalho do professor é desenvolvido de acordo com o modelo da Prova Brasil que deverá constar na proposta curricular. (Questionário PU14 – E22)

Ansiedade, preocupação, pressionada de certa forma – isso parece ter um objetivo de concorrência com as outras escolas. (Questionário PU13 – E08)

Ainda sobre a realização da PB, observamos, também, posições de inquietação. Notamos que os sujeitos apontam indícios da responsabilização imposta aos professores, de um currículo padronizado, da competitividade entre escolas, na prática escolar. Situações que encontram ressonância na literatura sobre a temática.

O relato do PA18 sugere que eles não têm alternativa diante da pressão que sofrem da SME, dos gestores escolares a não ser “fazer o que os pressionadores querem”. Nesse sentido, há lógica no posicionamento dos sujeitos, pois se trata de propostas e reflexões acerca da diversidade de escolas e contextos pedagógicos que se veem em conflito com uma matriz de referência, leia-se currículo, que não se preocupa com a pluralidade de concepções que norteiam a educação brasileira.

Contudo, alguns sujeitos (c) admitem posições contrárias.

Não vejo tanta melhoria, mas vejo muito mais empenho em buscar resultado e não qualidade. (Entrevista, 2013. PU01 – EU01)

Não vi avanço nenhum, vejo pela escola que eu trabalho, só estão preocupados no ano que tem PB. Só estão preocupados em elevar a nota e o nível da escola. (Questionário PU02 – EU02)

Olha, verdade, eu acho que nem é aquela questão de melhorar aprendizado não. Eu acho que a questão mesmo é de saber se a escola vai se sair bem, é resultado. Só o desempenho da prova. Aí acabou, ... e, a qualidade em si eu creio que não, viu? (Entrevista, 2013. PU35 – EU19)

Pra mim não melhorou nada, você só treina o aluno pra fazer aquilo, não há preocupação pra saber o que o aluno aprendeu ou não aprendeu, é só treinar ele pra elevar a nota da escola. O que é cobrado de mim é isso. Tenho que trabalhar aquilo e dar conta, e a cobrança é diária, cobra e oferece pouco pra gente. (O que tem oferecido, que ajuda?). Participação da família ajudaria muito, a escola tem tentado de várias maneiras fazer com que o aluno aprenda e desenvolva, não só de conhecimento, mas de valores humanos, comportamento, de tudo, mas não tem o apoio da família, a família parece que coloca o aluno lá na escola e fala se vira, ele é seu, toma conta, cuida, trata, faz o que você quiser, ela não quer se envolver, não quer participar e fica só por conta da escola, a escola não dá conta. (Entrevista, 2013. PU02 – EU02)

Olha, como eu não tenho muita experiência, meu primeiro ano, eu vejo assim que ela não chegou a melhorar, porque é... como vou te falar, é uma preocupação em si só com a Prova Brasil. No 5º ano se preocupa, ‘ah vamos melhorar, vamos incentivar, vamos aplicar, pras crianças irem bem no IDEB’, mas e o 1º, 2º, 3º e 4º ano? Eu acho que, na verdade, a preocupação maior é com o desempenho, não com a aprendizagem. Porque a aprendizagem não vai ser construída só no 5º ano, ela tem que vir desde antes. (Entrevista, 2013. PU06 – EU14)

Porque se preocupa com notas e não com as aprendizagens; Não visualizei melhorias para os alunos; Determina novos modelos de avaliação; Não melhorou em nada, nem no ensino e nem na formação dos professores; A prova em si é incoerente. (Questionário PU, 2013)

Porque a meu ver estão preocupados com números e não com o ensino de qualidade. (Questionário PU20 – E13)

Nesse sentido, os sujeitos admitiram que percebem uma preocupação em aumentar o rendimento dos alunos nos testes e o consequente desempenho da escola e não necessariamente preocupação com o processo de aprendizagem e/ou formação do estudante em sua totalidade.

No quesito críticas, os sujeitos disseram considerar injusto avaliar só duas disciplinas; apontaram a incompatibilidade entre as políticas nacional (de avaliação) e a local (organização escolar por ciclos de formação); referiram-se à padronização induzida pelos testes; apontaram ser em nível federal e sugerem que seja ao menos estadual; ser utilizada para constranger e discriminar escolas; ter o foco no produto; responsabilizar de forma unilateral ao professor; apontaram que o tempo é insuficiente para realizar a PB e em seus discursos exigiram por parte da SME mais atendimento e condições às escolas no período em que antecede a PB.

Os entrevistados a respeito desse aspecto explicitaram:

A existência de incompatibilidade entre as concepções de avaliação de desempenho proposta pela política de avaliação externa e a concepção de avaliação da aprendizagem, presente na proposta pedagógica da rede.

Existe uma incompatibilidade entre escola Ciclada e PB. (Questionário PU28, EU10; PA02 – EA07)

Escola ciclada e semana da avaliação. (Questionário PU13 – EU08)

Há anos discutimos que uma avaliação não deve ser pontual e sim contínua e em todos os aspectos. Aí o MEC vem e joga no lixo toda uma construção de anos, através dessas avaliações pontuais. (PU22 – EU3)

Só avalia o produto e desconsidera o processo. (Questionário PA10 – EA04)

Além das provas para ver produtos criar mecanismos para ver o processo. (Questionário PA01 – EA05)

A padronização

Prova devia ser em nível de estado. (Questionário PA04 – EA08), (PA16 – EA06)

Mais focados às realidades locais. (Questionário PA04 – EA08)

Falta de questões regionais. (Questionário PU26 – EU10)

Padronização dos testes. (Questionário PA03 – EA07)

Colocar todos no mesmo patamar - Uniformização de resultados. (Questionário PU15 – EU07)

Questionamentos referentes aos instrumentos, à aplicação e a utilização dos dados

Não ser usada para constranger/discriminar as escolas; fazer ranqueamento. (Questionário PU30, PU31, EU21; PA06 – EA08)

São pontuais não avaliam o todo; Imposta de cima para baixo; Não respeita as diferenças sociais e regionais. (Questionário PU22 – EU03; PU16 – EU07)

Nem sempre são os professores os únicos responsáveis pelos resultados. (Questionário PA01 – EA05; PA13 – EA06)

Tempo e quantidades de questões incompatíveis. Muitas perguntas e tempo reduzido. (Questionário PU11 – EU18; PA14 – EA06)

Ser os especialistas que elaboram as provas. (Questionário PA18 – EA03)

Os argumentos apresentados pelos sujeitos revela a dualidade entre de concepções e suas implicações no trabalho do professor e ainda destacam a amplitude da preocupação com a nota de rendimento dos alunos na PB e não com a garantia efetiva da aprendizagem dos estudantes. A recorrência nas falas conflui para os indícios abordados anteriormente no texto. A PB é parte que integra uma política autoritária que induz a valorização quantitativa dos resultados nos rendimentos dos alunos levando os professores a imprimir centralidade nos aspectos que a PB aborda.

Desse modo, mesmo percebendo que melhorar o rendimento não é necessariamente sinônimo de melhoria na aprendizagem dos alunos, os professores se veem instigados a investir mais nos rendimentos dos alunos e desse modo melhorar o desempenho das escolas. Pois é disso que são cobrados e por isso que são pressionados pelos gestores à época da PB.

Os argumentos contrários continuam:

Honestamente falando, não. Eu entendo que quando as provas são elaboradas colocam conteúdos que deveriam e devem ser ensinados nessa série, e que os alunos deveriam estar em condições de responder essa prova com tranquilidade. Só que existem duas vertentes. A realidade do local e das crianças que estão nessa fase de ensino, em minha opinião não é uma coisa que contribui para ter uma melhoria, em alguns casos esporádicos pode até ser, mas como um todo não porque acaba pressionando os professores a ensinarem cada vez mais e a cobrar mais dos alunos e como o período de tempo é curto para que se aprenda o que vai ser pedido nessa avaliação a pressão fica maior e aí nem o professor e nem o aluno (avançam). Ele não tem como avançar se você está pressionando, e o professor como está pressionado ele tenta avançar, mas o aluno não acompanha, então acaba pressionando tanto o professor quanto o aluno. (Entrevista, 2013. PU04 – EU11)

Se eu concordasse, por exemplo, que um aluno meu ao tirar 10 é porque desenvolveu todo o seu potencial... é mentira. Eu acho válido, não estou dizendo que não é válido, é muito importante, mas, não garante. Só isso não. Ele tem que vir acompanhado de outras potencialidades, que o aluno tem e que a escola ainda não deu conta de desenvolver. (Entrevista, 2013. PU05 – EU20)

Com sinceridade eu acho que piorou porque ficou tudo voltado só pra prova e esqueceram-se dos conteúdos e da prática, passou batido. Ficamos dois anos pensando neste tal de IDEB, na provinha Brasil, na Prova e esquecemos o resto. (Entrevista, 2013 – PU19 – EU13)

Considerando os relatos acima e os aspectos legais da PB, nos questionamos se a avaliação, em tese, não se trata de um instrumento que visa a uma homogeneidade cultural e o controle acentuado da educação, “com base em princípios de mercado”, em consonância com as políticas neoliberais e, assim, necessitam desconsiderar e ao mesmo tempo circunscrever para a diversidade de contextos da qual faz parte a educação brasileira.

Os que validaram o meio termo (d) assumem que:

Não é um sim total. Ela ajuda, mas só ela não garante. (PU13 – EU08)

Já temos um longo período trabalhando com o 5º ano, e sobre a PB não acho que melhorou nem piorou, continua no mesmo nível do princípio. Os avaliadores que elaboram visam muito a região de onde sai e não bate com a realidade da região de onde a prova anda, isso faz com que o professor em sala de aula trabalhe para atender aquilo que a PB está pedindo, esquece um pouco da realidade, por esse fato as vezes fica meio falsificado a resposta, então a prova não tem tido uma evolução dentro do nosso Estado em termos de progressão, ela não melhorou e nem piorou. Há alguns anos nós

aplicamos e acho que está no mesmo patamar. (Entrevistas, 2013. PA02 – EA07)

Trouxe uma melhoria porque todos acabam se envolvendo também, as crianças acabam se preocupando, melhora um pouco sim, mas não são somente essas avaliações que vão trazer melhoria, acho que as condições de trabalho pra gente também tem que melhorar o governo também quer fazer essas avaliações e ter o resultado, só que não vejo investimento que seja satisfatório para que melhore o resultado, não adianta só cobrar da gente e ver o resultado, precisa de mais investimentos na educação, está faltando isso. (Entrevista, 2013. PU08 – EU17)

A PU22 acrescenta o entrelaçamento contraditório entre a concepção da política de avaliação e da política de ciclos adotada na rede. O sujeito vislumbra uma qualidade mais ampla e adverte sobre a responsabilização de todos e não a do professor somente.

As sugestões que apresentaram foram as seguintes:

Envolver todas as disciplinas. (Questionário PA01 – EA05)

Que venham ao encontro da realidade dos alunos /contextos. (Questionário PU06 – EU14)

Que fosse institucional. (Questionário PA17 – EA01)

Respeitar as particularidades dos diferentes contextos. (Questionário PU01 – EU09; PU03 – EU15)

Professores terem acesso às provas. (Questionário PU09 – EU12)

Visar o desenvolvimento e formação geral dos alunos. (Questionário PU20 – EU13)

Ser aplicada pelos próprios professores em vez dos técnicos. (Questionário PU25 – EU02; PA15 – EA06)

Rever a formulação do conceito de avaliação. (Questionário PA04 – EA08)

Apresentam as seguintes dúvidas:

O que devem fazer para apoiar os alunos com dificuldades? (Questionário PU09 – EU12)

Será mesmo para a melhoria? (Questionário PA10 – EA04)

O que fazem com os resultados? (Questionário PU10 – EU13)

Por que quantitativa? (Questionário PU06 – EU14)

Entender o porquê dessa avaliação da aprendizagem dos alunos.
(Questionário PU13 – EU18)

Foi possível observar que as percepções dos professores sobre a avaliação externa são diversas, alguns admitem que os conhecimentos da PB e a realização dos testes são necessários e importantes, outros demonstram indiferença e alguns chegaram a se posicionar desfavoravelmente. Entretanto, mesmo diante das percepções não convergentes, ficou confirmada a influência dessas avaliações no trabalho docente e, especialmente, na definição do trabalho escolar e do currículo.

Dentre as posições assumidas, algumas afloram com componentes originais, que integram elementos críticos e também com algumas proposições de reorientação para o desenvolvimento da avaliação. Alguns sujeitos, em verdade, a minoria, sugerem ações que valorizam os elementos criticados.

É interessante observar que, apesar de todo o panorama delineado e da aparente importância e credibilidade dada à avaliação, somente 16% dos professores pesquisados acreditam que essas avaliações representam o desempenho real de seus alunos, 60% admitem uma representação parcial, enquanto 24% não se veem representados.

Os sujeitos que dizem representar parcialmente argumentam que:

Alguns alunos bons, devido à ansiedade não se saem bem e alguns alunos que têm dificuldades “chutam” e se saem melhor nas questões da avaliação.
(Questionário PA2 – EA7)

Muitas vezes os alunos acabam ficando nervosos e ansiosos e acabam não produzindo o que sabem e errando. (Questionário PA19 – EA3; PU04 – E11; PU07 – E05; PU25 – E02)

Não considera as dificuldades, o estado psicológico, social. (Questionário PA5 – EA8)

O lado emocional do aluno..., dá branco, tic nervoso... (Questionário PU11 – E18)

O aluno às vezes apresenta situações como: diarreia, branco, tic nervoso, etc.
(Questionário PU12 – E18)

Existem situações em que o aluno dependendo do dia não se encontra bem.
(Questionário PA14 – EA6)

Às vezes os alunos ficam nervosos, não estão bem emocionalmente e não vão bem, mas são ótimos alunos (Questionário PA15 – EA6)

Para Gatti (1987, p. 33), “Falar-se em avaliação é criar uma situação de ameaça.” Nessa perspectiva, o que os sujeitos pontuam faz sentido, pois o conceito de avaliação apresenta forte conotação emocional, provocando um clima de insegurança e hostilidade por parte dos que são por ela afetados.

Se analisarmos os índices de erros e acertos como eles colocam e não levam muito em conta a maturidade do aluno, as questões regionais... (Questionário PA7 – EA8)

Porque não analisam o todo, quer dizer o social, muitas vezes recebemos alunos não alfabetizados no 5º ano (Questionário PA11 – EA2)

Porque o aluno é um todo e não somente Português e Matemática, tem que se a analisar a sua vida escolar toda e o seu meio social (Questionário PA12 – EA2)

Porque nem sempre reflete o que o aluno realmente sabe. (Questionário PA17 – EA1)

Alguns por medo, por sentir pressionado ele acaba por ajudar o aluno, mascarando o resultado. (Questionário PU08 – E17)

A prova de múltipla escolha permite surpresas agradáveis ou desagradáveis. (Questionário PU15 – E07).

Porque muitas vezes a preocupação com a nota do IDEB se transforma mais em treino para alcançar a meta. (Questionário PU16 – E07).

Partindo do princípio que a avaliação é um processo contínuo não se traduz em um único registro. (Questionário PU21 – E13).

Essas avaliações não conseguem 100% diagnosticar o desempenho dos alunos, acredito que há necessidade de outras intervenções, de outros métodos avaliativos. (Questionário PU23 – E01).

Dos alunos sim, da escola não, pois só avaliam nos finais dos ciclos e eles generalizam ao todo. (Questionário PU24 – E04).

Não dá a real situação dos alunos, mas dá pra saber, ser uma base, parâmetros. (Questionário PU34 – E06).

Os que creditam sim ao uso das avaliações como representação do conhecimento adquirido pelos alunos argumentaram que se torna possível devido às seguintes razões:

As questões levam os educandos a ter um grau elevado de leitura e interpretação. (Questionário PU01 – E09)

Meu trabalho que está em jogo. (Questionário PU09 – E12)

São elaboradas de acordo com as habilidades e não conteúdos. (Questionário PU19 – E13)

A prova é elaborada de modo a mostrar conhecimento construído não apenas internalizado para o momento da prova. (Questionário PU30, PU31, PU32 – E21)

Em contrapartida, alguns sujeitos dizem não acreditar que essas avaliações representam o desempenho real dos alunos e se expressaram, dizendo que:

Uma avaliação só, pontual, não é capaz de saber o que esse aluno conhece porque a gente não trabalha só com a questão da quantidade, do número, a gente trabalha com a qualidade. A PB não é determinante. (Entrevista, 2013. PU22 – EU03)

Cada escola faz de um jeito. Algumas ajudam os alunos. (Questionário PA1 – EA5)

Não, pois muitos estão em fase de alfabetização, por vários motivos. (Questionário PA9 – EA4)

Quem elabora as avaliações vive de sonhos e não conhece a realidade dos alunos. (Questionário PA18 – EA3)

Muitas questões são fora do contexto. (Questionário PU06 – E14)

Porque muitas escolas com IDEB alto, você olha os alunos e não vê esse avanço. (Questionário PU20 – E13).

O aluno é preparado pra fazer prova – faz simulados – preenche gabarito. (Questionário PU33 – E06)

Pois os alunos não estão acostumados a fazer “provas” dessa maneira e quando fazem ficam nervosos e não tem um bom desempenho. (Questionário PU35 – E19)

Notadamente, ainda foram poucos e tímidos os relatos que, nessa questão, voltaram seus argumentos para além da PB e os conteúdos por elas abordados. Menos ainda quem apontasse que essa política vislumbra uma determinada finalidade educativa, embora, tenhamos percebido, por parte dos sujeitos, uma compreensão mais explícita que estabelece

essa política como forma de padronização, ou seja, exercer a hegemonia cultural por parte do Estado.

Sabemos que a realização de uma intervenção crítica na educação em favor de uma qualidade social relevante, em grande parte, dependerá do nível de consciência e de posicionamento do professor acerca dessa mesma realidade. Todavia, para uma ação intencional, nesse sentido, exige que se saiba a ação necessária e os melhores recursos para atingi-la. Portanto, desvelar a causalidade dos fenômenos sociais e suas conexões internas e externas, de forma a transformá-la, é uma ação necessária para se atingir a qualidade educacional.

Os sujeitos tocam no aspecto de prospecção acerca do desempenho dos alunos e dos conteúdos cobrados na PB, quando dizem que “não se olha o contexto local”, “fora da realidade”, “sonho”. Para Hadji (2001, p. 45): “O avaliador tem sempre um pé fora do ato de avaliação. Ele tem um pé no dever ser”. “Será em função desse modelo que se manifestarão expectativas precisas acerca do aluno.” Assim, avaliar não incide em, simplesmente, medir o desempenho, mas em pronunciar em que medida ele corresponde ou não ao desempenho que se espera desse aluno.

Defendemos que realizar avaliação da qualidade das escolas é demanda indispensável, especialmente em cenários e tempos regidos pela mercantilização, porém, não podemos aceitar que ela ocorra de forma unilateral, acreditando que os responsáveis são unicamente os profissionais da escola, e nem reducionista, orientada por meio de dados quantitativos de poucas disciplinas que, portanto, não conseguem elucidar o que foi agregado aos estudantes em sua trajetória pela escola pública. Ao estreitar os olhares, podemos incorrer no risco de reduzir a qualidade e a quantidade do que se pode fazer em prol das escolas e dos estudantes.

A gente tem que se esforçar um pouquinho mais, principalmente eu que moro na comunidade eu sinto o drama das famílias, a gente vê entrando nesse mundo de violência e drogas, ficamos preocupado. Acho que o governo teria condições de trabalhar não só com o aluno, mas com a família também, questão social, além dos alunos com os pais, porque são os pais que estimulam os alunos, a professora ajuda, mas o estímulo tem que vir de casa, de berço, e a gente vê que as famílias são totalmente descompromissadas, a gente vê em reuniões de pais que não vem, não participa, e quando vem quer só pegar a prova e saber quanto que tirou, só isso, não vem pra conversar pra ver como ajudar. Teria que ter um trabalho social com a família, o nível financeiro deles é muito ruim, isso desestimula também, até nós mesmos, eles ganham mal até pra comer. (Entrevista, 2013. PU34 – EU06)

Como no Ideb o ponto de partida dos alunos não é testado, fica impossibilitado um olhar pormenorizado em cada contexto escolar. É necessário medir o rendimento escolar das crianças quando ingressam e quando saem de determinadas turmas ou escolas, pois somente assim o professor e a escola que o aluno frequenta poderão saberão melhor sobre o aprendizado que o aluno teve quando esteve sob seus cuidados.

A situação é agravada pela não definição da concepção de qualidade posta ou que se queira alcançar, além de não fazer uma correspondência fidedigna do trabalho escolar realizado. Soma-se ao cenário descrito a crença propagada da existência da qualidade educacional reportada às instituições escolares que alcançam a média estabelecida por essas políticas, uma vez que fortalece a mentalidade hegemônica de “boa pontuação, boa escola”.

Indagados sobre os êxitos das ações, anteriormente citadas, que vêm realizando nas escolas junto aos estudantes, os sujeitos disseram:

Sim, não só para a PB, mas para outras atividades que a gente vem desenvolvendo houve um avanço de interesse e a criança passou mais tempo lendo, desenvolvendo, ele sabe do perfil que tem que atingir ao final de cada etapa (Entrevista, 2013. PA02 – EA07).

Quando indagado sobre a PB e Ideb em relação à melhoria da qualidade da educação, os relatos dos professores, abaixo enunciados, apontam três dimensões, segundo as quais, consideram pertinentes quando se refere à qualidade da educação. A primeira se reporta aos aspectos que estão para além da escola – socioeconômicos e culturais dos estudantes e das escolas –, a segunda, as condições físicas, recursos materiais e didáticos na escola e por último a relação com o órgão oficial.

Se eu recebesse um aluno que viesse assim, limpo, que não tem grandes problemas na família, que todo mundo tem, mas que não fosse assim influência direta na produção dele, na construção do conhecimento, de repente eu não estaria falando sobre isso. Eu coloco além porque é o que eu sinto, e que é isso que prejudica o meu aluno em sala de aula. Como que eu tenho um aluno que eu sei que tem problemas de saúde seja ela física ou mental, [...] vai refletir dentro da minha prática pedagógica com o aluno. Eu me sinto quase que com as mãos amarradas, atadas, de não poder fazer nada, porque não é só um, são vários. Então isso aí pra mim não está dando direito a que ele seja sujeito da sua história, ele já está... (pausa). Então com o básico de Português e Matemática não é o suficiente. Nunca será. Mesmo que ele tire nota 10 nessas provas... (Entrevista, 2013. EA02 – PA12)

Não será. Você vai ver que são grandes mentes, inteligentes, são os melhores muitas vezes. Mas isso não é sinônimo de nada, você tirar um 10 e dizer que você é um ser humano aprovado pela sociedade, muito pelo contrário. Eu já tive alunos ótimos que morreram de assalto em banco. Quando entrei pela primeira vez nessa escola, eu tinha 42 alunos numa única sala- com 6 a 13

anos de idade, e muitas dessas alunas hoje, sem estrutura familiar viraram garotas de programa, prostitutas, outros morreram envolvidas com tráfico e assalto a banco, outros foram mães precocemente e por aí vai. Ótimos alunos, brilhantes. (Entrevista, 2013. EA02 – PA12)

Nós estamos quase que isolados. Você viu o tamanho da nossa escola? E nós só temos uma coordenadora para os 3 períodos. [...] Nós estamos com seríssimas dificuldades, como a maioria das escolas, eu nem vou falar da questão física, eu estou falando da questão pedagógica não temos essa aproximação a não ser nos cursos, que oferecem, mas como oferecem pra todos os outros é um padrão. Eu gostaria que essas perguntas fossem feitas por alguém da secretaria de educação, ...[...] Então, me sinto assim quase como isolado, como se fosse assim o patinho feio da história. Não sei se é por ser um bairro distante, um bairro carente... Eu sinto assim, mas estou na educação porque eu gosto - você não perguntou isso – Mas eu gosto e acredito no que eu faço. Eu sempre procuro fazer o melhor, se o melhor é esse, então que seja. A gente poderia de repente estar dando sugestões pra fazer diferente, claro. Mas não dizer que eu não faço porque eu não acredito. (Entrevista, 2013. EA02 – PA12)

Dessa forma, as avaliações externas geram interpretações equivocadas, sobre os próprios resultados dos testes, pois partem do pressuposto de que todos os alunos têm iguais oportunidades na escola, desconsiderando o contexto socioeconômico de origem e assim tomam os pontos de partidas como iguais ou semelhantes.

Essa afirmação não é verdadeira e os professores questionam um tratamento diferenciado por parte da Secretaria, tendo em vista as especificidades das unidades escolares. Dizem que gostariam de ter momentos de avaliação em que essas questões fossem tratadas entre unidades escolares e SME. Mas o que vivenciam são cobranças e relações padronizadas por parte do órgão central. O professor, ainda, coloca em questionamento o isolamento dos profissionais e indagam se esse tratamento ocorre porque a escola situa-se na periferia.

4.5.1 Avaliação externa e qualidade da educação na voz dos gestores

Nessa direção, os sujeitos da pesquisa dizem perceber elementos positivos e negativos sobre a avaliação PB/Ideb no contexto escolar.

Iniciando por pronunciar as melhorias que a avaliação trouxe para a unidade escolar:

Em termos, tem ajudado. [...] a migração de alunos na escola às vezes não ajuda. Nós temos uma rotatividade de alunos, hoje estão aqui, amanhã esses

alunos já não estão mais, já vêm outros alunos de outras escolas e chega, assim, diferenciado da aprendizagem, então precisamos retomar pra que esses alunos tenham esse segmento dos outros que já estão. (Entrevista, 2013. CP09 – EU13)

Essas avaliações ajudam, porque todos se envolvem, todos se empenham para melhorar em tudo. (Entrevista, 2013. D04 – EA02)

A preocupação de melhorar o Índice de Evasão, de Não Repetência, que o Governo Federal fez é muito louvável. (Entrevista, 2013. D01 – EU09)

Aumentou o comprometimento. Eu não quero ser professor de 5º ano em que minha turma esteja abaixo da média nacional. É competitivo? É, o mundo é competitivo. Então fez cada um rebolar. Porque ‘ai, ciclo não reprova, ciclo não retém, você não pode fazer prova...’ Porque quando eu entrei no município era assim. ‘E você não pode fazer prova porque prova classifica, a nota deixa o aluno pra baixo...’ Gente, mas o nosso mundo é classificatório, não tem jeito. E quando você tira a criança disso daí, você está excluindo ela das oportunidades que ela poderia ter na vida. (Entrevista, 2013. D01 – EU09).

Acerca da melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem no contexto escolar proposta pelas avaliações externas, os gestores apresentaram as seguintes argumentações:

Melhorou porque fez uma preocupação maior em ensinar, porque têm pessoas que são compromissadas e outras não. (Entrevista, 2013. D05 – EU18)

Eu acho como uma política positiva que ajuda a melhorar a qualidade sim porque muita gente precisa do olhar externo. Tem gente que tem compromisso e vai trabalhar independente de estar sendo cobrado dia a dia. Ele tem um compromisso com a prática. Tem gente que não tem se não tiver uma cobrança, se ele não souber que está sendo monitorado ele não vai... (Entrevista, 2013. CP05 – EU09)

Só a Prova não, ela não dá conta da qualidade, mas ela dá um bom entusiasmo, um bom gás, indica que começa a melhorar. (Entrevista, 2013. CP06 – EA09)

A denúncia dos gestores faz sentido, pois a qualidade da educação depende de múltiplos fatores, portanto, não cabe responsabilizar unilateralmente a escola e seus profissionais pelos resultados de desempenho dos alunos. Nesse quesito, Madaus; Russel; Higgins (2009) afirmam que os testes de desempenho dos alunos são inadequados para avaliar as escolas e os professores.

Os sujeitos abaixo pontuam o que entendem por qualidade da educação. A noção de qualidade apresentada está para além do proposto na avaliação externa.

Uma educação de qualidade seria ter condições de oferecer para a criança que está lá na periferia, excluída de um processo de afetividade pela família, muitas coisas que a nossa sociedade possui como a tecnologia, um bom livro pra ler, um *tablet*, de um mundo tecnológico de informações, um conhecimento que pudesse dar a ela possibilidade de estar na sociedade concorrendo de igual para igual no mercado capitalista que nós vivemos e aí seria ideologia, seria sonho dizer que nós deixaríamos de ser um país capitalista, então eu acredito que educação de qualidade é aquela que priorize de fato conhecimento pra todos os alunos independente de bairro, classe social ou qualquer outra coisa, situação em gênero, número e grau. Quando eu digo conhecimento falo de conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais e envolve tudo, envolve percepção de mundo, envolve procedimentos diante situações-problema, envolve atitude de dizer não a coisas que vão fazer mal à saúde da criança, envolve também o conhecimento que me dá bagagem, me dá *know-how* para cada dia estar melhor no mercado de trabalho porque isso ainda faz a diferença, então pra mim a qualidade é muito ampla, eu vou ainda um pouquinho além, a qualidade precisa perpassar não só pela aula que eu desenvolvo com meu aluno, mas pela formação que eu propicio aos professores que vão ser formadores de opinião. Não é fácil, o desafio é grande, a gente tem lutado muito pra tentar buscar um planejamento que possa começar um trabalho nesse sentido. (Entrevista, 2013. GS1)

Os gestores escolares entendem como finalidade da política avaliativa:

Para mim está avaliando o professor. A prática diária do professor. (Entrevista, 2013. CP01 – EU19)

Acredito que é para o professor avaliar o próprio trabalho. É uma autoavaliação. Eu pego o resultado de PB e todas as institucionais como uma autoavaliação. O que você trabalhou? O que ainda pode ser trabalhado, a forma como você trabalhou, apesar de que quando você tem os resultados, a prova em mãos, é mais fácil lidar com isso. Eles não nos entregam a prova, então ficamos na dúvida. Aqui o IDEB é alto em relação às outras escolas, mas, enquanto instituição, ainda é baixo. Os pais ainda estão muito ausentes, eu acho que eles poderiam estar mais presentes. (Entrevista, 2013. CP01 – EU19)

Suponho que o objetivo também é fazer comparação pra ver como está o nível de aprendizagem entre os estados brasileiros. Acho isso importante até pra ver como os conteúdos que são trabalhados dentro das escolas são vistas em nível de Brasil de norte a sul pelas turmas que são avaliadas, eu acho de extrema importância. (Entrevista, 2013. CP03 – EA05)

O objetivo é tentar fazer que o ensino seja um pouquinho equiparado no país todo, que ela seja realmente um ensino de escola pública que atinja todas as unidades escolares com mesmo índice de qualidade. (Entrevista, 2013. CP06 – EA09)

A PB ela é uma forma de você estar avaliando as condições de aprendizagem das crianças na escola, eu acho que isto é uma realidade. A gente tem que buscar da melhor forma possível criar as situações de aprendizagem. Isso é um ponto positivo da prova. (Entrevista, 2013. CP07 – EA08)

Eu penso que ela é importante para a gente fazer essa leitura diferenciada de como os nossos alunos estão com as avaliações que vem de fora. Contribui para nós no sentido de a gente perceber como nossos alunos estão a partir de questões que vêm de outros lugares como do MEC, por exemplo, Brasília. (Entrevista, 2013. CP04– EA03)

No período anterior a PB como não havia essa exigência de cumprimento de metas para melhorar o IDEB com base em exigências a nível nacional para que alunos de mesma idade e mesmo ano aprendessem o mesmo conteúdo a disparidade entre as escolas de conteúdo era muito grande de modo que algumas crianças chegavam ao quinto, sexto e oitavo ano sem conteúdo, então eles acabavam perdendo, é claro que a avaliação como ela acontece ainda é injusta porque ela avalia ao mesmo tempo todas as crianças de mesma idade e mesmo ano como se todas tivessem o mesmo conhecimento, mas em relação ao histórico anterior eu penso que melhorou bastante. (Entrevista, 2013. CP10– EU06)

Eu vejo como uma avaliação feita pelo Brasil, podemos dizer que pretende avaliar a aprendizagem do aluno, mas que na verdade, eu vejo que às vezes tem avaliado o trabalho do professor em sala de aula. (Entrevista, 2013. CP09 – EU13)

[...] E a escola precisava disso pra enxergar, então eu achei bom, nessa questão. É justa? Não sei dizer se é justa se a gente entende corretamente, hoje a gente já tem mais clareza das coisas, dos descritores, do que o professor tem que trabalhar, vem o caderno de atividades, né, vem o... atividades pra você fazer com as crianças, têm as outras provas... (Entrevista, 2013. D01 – EA09)

Entendo que a avaliação externa é um instrumento que visa perceber o desenvolvimento do ensino em todo o país para elaborar as políticas públicas do sistema de Ensino e redirecionar as metas às unidades de ensino. Acredito que seu objetivo é assegurar a qualidade da educação e o direito. As instituições passarão a se preocupar em melhorar por conta dessas avaliações. (Entrevista, 2013. D02 – EU08)

Os gestores entendem que o objetivo da avaliação é uma forma de avaliar o trabalho dos professores, ver a semelhança ou disparidade entre as escolas no território brasileiro e como possibilidade de equiparar nacionalmente os conteúdos escolares. Enfim, de modo geral, os gestores consideram que a avaliação externa contribuiu para a melhoria da educação escolar.

O sujeito abaixo questiona a função da avaliação.

Eu acho que essas avaliações externas que vêm são muito generalizadas, elas acabam mais pra produzir números... você tem que trabalhar tudo dentro de uma determinada técnica com a questão do gabarito, eu acho que é mais para produzir número do que pra realmente fazer uma avaliação eficaz do sistema educacional. O resultado da nossa escola tem sido satisfatório, mas isso pra mim não preocupa tanto até porque é feito uma amostragem bastante reduzida, então pra mim o que é mais importante é o que o aluno realmente demonstra de conhecimento e visão crítica dentro da sala de aula do que a produção meramente de um número, eu acho que o número limita pra você qualificar ou quantificar o conhecimento. (Entrevista, 2013, CP08– EU22)

E continua ...

Muitas vezes essa posição no ranking acaba virando uma competição, virando uma coisa que tenho que produzir número, tenho que produzir..., e você trabalha só em função disso, é evidente que se trabalhar com uma estratégia pra ter um IDEB lá em cima você tem. Esse IDEB corresponde realmente ao que o aluno sabe, conhece, o que o aluno pensa? Quer dizer, eu acho que esse é o questionamento que deveria ter e ter mecanismo que pudesse medir realmente o que o aluno conhece ou não conhece, porque você vê aí um monte de escola com o IDEB lá em cima, mas vê o sistema educacional extremamente comprometido, eu não sei se o número corresponde de fato ao conhecimento. (Entrevista, 2013. CP08– EU22)

O significado que os gestores externos à escola atribuem às avaliações externas de larga escala são, em geral, positivo. Salvo o primeiro que apresentou preocupação em relação à redução da avaliação ao dar ênfase na alfabetização. Os relatos demonstram que esses sujeitos consideram que as avaliações servem:

- como referência nacional;
- para induzir no professor maior comprometimento com seu trabalho;
- para dar um retrato da situação das escolas para a Secretaria e assim, ajudá-la na elaboração de políticas, na implementação de ações de fortalecimento e na proposição de formação dos professores (com base nos indicadores da PB);
- serve de diagnóstico para a escola e professores pensarem seu trabalho.

A minha preocupação principal é que centra muito na alfabetização, no letramento, como se só isso fizesse parte do currículo e imagino que algumas outras áreas, agora em 2013, já estão sinalizando para que haja uma modificação, entre ciências naturais, sócio-política uma coisa de história. (Entrevista, 2013. GS03).

Serve como uma referência pra verificar até que ponto o que nós estamos desenvolvendo em uma prática pedagógica estava coerente com a rede (...). (Entrevista, 2013. GS01)

Eu acho que a partir do momento que começou a mensurar melhorou o comprometimento dos professores, porque você não tinha medidas pra dizer se o que você estava fazendo, principalmente em rede pública, se estava no caminho mesmo tenho uma grade, uma matriz curricular. [...] Mas a partir do momento em que é medido dá uma característica diferente a esse processo de avaliação que eu acredito que tenha sido importante para o crescimento de aprendizagem das crianças. (Entrevista, 2013. GS02)

Essa avaliação tem demonstrado bastante valia porque tem trazido à tona às unidades de ensino quais são as turmas e escolas que estão com dificuldades em seus processamentos pedagógicos e mostra que a Secretaria ao tomar conhecimento dessas dificuldades, dessas crianças, tem que implementar sua ação no sentido de estar trabalhando o fortalecimento pedagógico com essas unidades. (Entrevista, 2013. GS05)

Penso as avaliações externas como uma oportunidade de ter mais informações sobre a aprendizagem das crianças, a gente pode triangular informações, o que a escola diz do aluno, o que a gente está vendo na prática, o que o resultado do IDEB que aparece na avaliação, pra tentar entender os problemas da não aprendizagem. Por que não demonstrou tal conhecimento? O problema foi a elaboração da questão? O problema é lá na escola, a metodologia? Ela vai nos fornecer mais elementos pra gente poder fazer intervenção na sala de aula. Embora tenham muitas críticas a essas avaliações externas, o que eu gosto delas é a oportunidade da gente pensar sobre o que está sendo feito na escola e, é claro, quando a gente devolve o resultado a gente recomenda que analise aquele resultado com base na realidade dela [...]. (Entrevista, 2013. GS06)

Para a SME serve de diagnóstico para se elaborar as políticas municipais. Por exemplo, serve de diagnóstico para repensar a formação continuada dos professores. Acho importante para o município, ainda que elas sejam pensadas em nível de Brasil, elas podem ser utilizadas de “N” maneiras. Usamos para dar devolutiva aos professores. Propõe os descritores de capacidade e habilidades para serem trabalhados a cada ano. Reorganizamos nossas capacitações baseadas nos descritores das capacidades e habilidades que não foram atingidas. (Entrevista, 2013. GS05)

A avaliação cada um vê de uma forma, então precisamos ter critérios básicos bem definidos [...] não é avaliar por um lado pessoal, profissional, mas avaliar o que de fato deve ser avaliado. Se o meu aluno está aprendendo, se está adquirindo conhecimento, se eu estou desenvolvendo a minha função como deveria porque nós somos profissionais e como profissionais nós temos um compromisso com a sociedade e o compromisso é fazer com que os nossos alunos aprendam então nesse aspecto eu acho que a avaliação vem como um instrumento de melhoria pedagógica contínua. (Entrevista, 2013. GS1)

Críticas a gente sabe que mesmo tendo um processo que eu considero bom, que eu gosto, eu sei que ele poderia ser melhorado, que ele não é perfeito, mas eu sou a favor e acho que deveria ser ranqueado todos os anos pra você saber porque tem escola que chega lá no primeiro aninho não consegue alfabetizar, mas que esse resultado não sirva para punição, sirva para estudo para fazer uma melhora, acho que o IDEB tem que ter esse olhar, a minha nota enquanto aluno não é para me denegrir mas é para que eu perceba, para que o professor me perceba, para que possa me ajudar para eu melhore esse rendimento, acho que esse resultado, claro que acaba sendo socializado, sendo público, te faz também ser comparado como escola boa ou ruim, mas que sirva para que você queira melhorar e eu percebi isso nas escolas que lideraram o ranking ao contrário, as piores escolas, estão com uma preocupação muito grande porque elas perceberam que há necessidades de mudanças, pra mim independente de como elas vão, qual será a nota delas isso pra mim é o que menos importa mas essa mudança de ligar e pedir uma pessoa para sentar com os professores pra planejar juntos, querer melhorar o IDEB e elas falam sempre isso... (Entrevista, 2013. GS2)

Essa avaliação tem demonstrado bastante valia porque tem trazido à tona as unidades de ensino quais são as turmas e escolas que estão com dificuldades em seus processamentos pedagógicos e mostra que a Secretaria ao tomar conhecimento dessas dificuldades, dessas crianças, tem que implementar sua ação no sentido trabalhar para o fortalecimento pedagógico dessas unidades. (Entrevista, 2013. GS4)

Os gestores entendem que os dados resultantes das avaliações externas servem para orientar a formulação de políticas educacionais, para auxiliar a realização de uma autoavaliação por parte da escola, mapear os resultados dessas escolas para a Secretaria e assim os dados e informações dessas avaliações podem clarear para o poder público as necessidades e as condições objetivas e subjetivas das unidades escolares em oferecer uma educação de qualidade.

As críticas, elogios e sugestões apresentados pelos gestores sobre a avaliação foram:

Essa questão da gente melhorar pra ter o resultado, como acontece com a Provinha Brasil, não ter nenhum feedback imediato, saber porque a criança, para que a própria escola possa trabalhar, não ter que esperar um ano para chegar esse resultado, essa prova. Não acho isso bom, se fosse uma coisa que tivesse mais rápido para intervenção da escola seria mais interessante. Eu acho como uma política positiva. Eu acho que ajuda a melhorar a qualidade sim porque muita gente precisa do olhar externo, tem gente que tem compromisso e vai trabalhar independente de estar sendo cobrado dia a dia. Ele tem um compromisso com a prática. Tem gente que não tem, se não tiver uma cobrança, se ele não souber que está sendo monitorado ele não vai.[...] A escola tem que trabalhar com essa avaliação de forma positiva, o que vem a mais para melhorar. A escola tem que fazer um bom uso disso, tem que procurar fazer. (Entrevista, 2013. CP05 – EU09)

Só a Prova não dá conta da qualidade, mas ela dá um bom entusiasmo, um bom gás, indica que começa a melhorar. Acho que as pessoas que vêm para aplicar a prova já melhoraram, mas que ela venha mais aberta a receber sugestão na hora da aplicação, porque é muito tenso para as crianças, a gente os prepara, faz simulados, com carinho, com atenção, que às vezes chega uma pessoa estranha e é muito diferente, e o que eles já faziam com tanta facilidade encontra muita dificuldade. Tem que ser mais bem preparada essas pessoas que vem para aplicação dessas provas na escola. Eu acho que não é o conteúdo, o conteúdo é o que a gente trabalha mesmo, acho que é a forma como ela é elaborada que é um pouquinho mais complicada para as crianças. (Entrevista, 2013. CP06 – EA09)

Eu acho que as avaliações se fazem necessárias, ela tem que ser entendida como uma reflexão pra melhorar a prática. Infelizmente hoje essa avaliação serve pra dar punição à escola. Saiu IDEB baixo, a Provinha Brasil saiu baixa, o que está acontecendo? Que intervenções são feitas? Que se pensa pra melhorar isso? Todas as vezes, e se você pegar o historicamente a medição do IDEB, e você pega as escolas que tiver nota baixa, o que foi feito pra melhorar? Que intervenção veio de fora? Se medir de fora e quiser ter uma noção. Qual intervenção que foi feita? Não foi feito nada, continua a mesma coisa e dali 2 anos se faz toda uma agitação e assim vai indo. Continuando com os IDEB ou baixo ou o que nem sempre corresponde. A gente vai olhar o geral da educação do Brasil, e hoje tá muito complicado, muito complicado e eu vejo que não é só aluno, às vezes o próprio professor precisa dar uma melhorada. (Entrevista, 2013. CP08 – EU22)

Eu vejo assim que a Prova Brasil traz uma realidade do não-Brasil, porque nós sabemos que temos vários “Brasis”. E eles pegam os pontos de uma realidade do Brasil e principalmente dos grandes centros. Não busca a da periferia do Brasil na elaboração dessa prova. Eu acho que essa prova poderia ser mais regional ou mais estadual, mas não assim a nível... (Entrevista, 2013. CP09/2 – EU13)

Incomoda-me ser o foco em duas disciplinas porque o indivíduo precisa ter uma visão global e quando se forma apenas em português e matemática as outras áreas sociais acabam ficando de lado e naturalmente deixa-se de trabalhar como deveria e o aluno acaba perdendo a aprendizagem, fica esfacelada. (Entrevista, 2013. CP10 – EU06)

A SME deveria estar mais presente oferecendo subsídios e apoio pedagógico às escolas que baixaram o índice e incentivá-las. O que temos percebido é que a atenção maior é voltada para as escolas que estão com índices elevados, não que elas não mereçam (papuricos), porém, as que necessitam mais atenção são as que baixaram os índices. (Entrevista, 2013. D02 – EU08)

Os estados e municípios devem procurar desenvolver seus próprios sistemas de avaliação, estabelecendo metas e diretrizes específicas às suas realidades. (Entrevista, 2013. D02 – EU08)

O relato do gestor abaixo pode ser entendido como uma denúncia, a contradição dessa forma de avaliação que existe com a finalidade de melhorar a qualidade da educação, mas que

acaba afastando das escolas os alunos que apresentam mais dificuldades e que mais necessitam dela.

Que o índice do IDEB não é justo com as escolas que atendem a educação de jovens e adultos. Porque eles olham o índice de evasão, e agora mesmo nessa conferência nacional, diz que as escolas têm que atender a educação de jovens e adultos, só que a maioria não quer mais atender. Por quê? Isso derruba os índices e eu não quero ser de uma escola que o índice cai, eu quero ser de uma escola que o índice vai pra frente. Só que nós pensamos diferente, nós queremos ser uma escola que atende a comunidade. Mas tem hora que você cansa. O índice de evasão do ensino noturno é diferente. Não porque as pessoas vão evadir, a culpa é da escola. Não, ‘eu arrumei um trabalho, eu mudei, meu trabalho agora está num outro bairro, demora pra chegar a casa, então não tenho condições...’ Então esse fluxo na educação de jovens e adultos é natural, só que ele puxa o nosso índice pra baixo. E não é justo com quem trabalha. É um problema social, não educacional, só, né. Não é justo a gente falar ‘não vamos mais atender’, porque a população precisa. (Entrevista, 2013. D01 – EA09).

É importante que a escola realize um profundo processo de reflexão em busca de elucidar os interesses e a “qualidade da educação” proposta nessa política de avaliação, assim como compreender as consequências que a avaliação por testes de desempenho tem nas escolas, profissionais da educação e na comunidade escolar com vistas à qualidade educacional que deseja construir.

4.5.2 Clima escolar propício à melhoria do processo de ensino e aprendizagem?

Os professores da educação básica, a cada dia, apresentam mais problemas de saúde, com um alto índice de estresse, porque se sentem culpados por todas as falhas ocorridas no processo de escolarização de seus alunos. Esses professores se autoavaliam culpando-se por aquilo que lhes foi imposto fazer e que não conseguiram realizar, como sendo uma falta pessoal. É inegável que o professor tem responsabilidade com relação ao desempenho de seus alunos, mas grande parte dos problemas que enfrenta nesse campo é de ordem econômica, social e institucional e não apenas relacionados ao seu trabalho pessoal (SANTOS, 2004, p. 1153). Acerca disso os sujeitos se declaram:

Já aconteceu comigo, já fiquei incomodado, não de abalar, mas já fiquei incomodado sim e também aconteceu com outros colegas. Então, cria um clima de apreensão, você fica apreensivo, invariavelmente você se compara, então você se julga. Ai, dependendo da escola, vou falar diante da minha,

tem duas vertentes: ou você se une, ou então você vai cair numa competição terrível com outro colégio. (PA12 – EA02)

Então, falando pela nossa escola, lá como nós sempre trabalhamos com relação aos 5º anos e também até uma preparação antes com os 4º anos, nós fazemos trabalhos, por exemplo, se são 3 professores a 6 mãos, se são 4, 8, se são 5, a 10 mãos. Então a gente sempre procura estar reunindo, o que a gente faz, plano de aula, questão pedagógica, tudo em conjunto e as dificuldades são discutidas em conjunto, as alternativas... (PA12 – EA02)

Eu fico pensando é no meu aluno porque eu já estou trabalhando há muito tempo e tenho aquele prazer de dar aula então muitas vezes eu esqueço um pouco da PB e parto para tentar ensiná-los um pouquinho mais além do que eu preciso porque eu fico preocupado com o que vem aí, com quem eu vou deixá-los, meus alunos acabam sendo meus amigos, meus filhos e eu fico preocupado porque eu tenho filho na rede pública e eu estou preocupado com esse tal do IDEB com minha filhinha na escola. (Entrevista PA19 – EA03)

Outros indicadores:

Na questão pedagógica, há mudança sim. Nas outras questões, por exemplo, socialmente onde está inserido, que é basicamente a família, já é uma questão mais difícil, que a gente não trabalha só com ele, tem que trabalhar com os familiares também.[...] E têm outras questões que influencia, a questão da saúde do aluno. Nós temos alunos que não enxergam. E já foram feitas várias tentativas, de comprar, um óculos para o aluno, mas onde está a responsabilidade dos pais? Onde está a responsabilidade do estado, do município, que vai lá todo ano – é uma crítica, tá? – que vai lá todo ano e detecta que a criança não enxerga, que tem necessidade de oftalmologista, de ter um óculos, e faz todo o levantamento, faz os exames, e nunca dá um retorno? Se dá um retorno é depois de meses, senão anos, e que aqueles anos que aquele exame já não tem validade nenhuma (...). (Entrevista, 2013. PA12 – EA02)

A democracia nos limites neoliberais exige a participação da família e demais membros da sociedade como indivíduos imprescindíveis para o “bom” andamento da ordem estabelecida. É uma democracia restrita, de caráter funcional reservado apenas para aqueles que têm acesso à dominação burguesa e possui equilíbrio instável, característica da sociedade dos países periféricos (FERNANDES, 2006, p. 249).

Nessa perspectiva, a educação é um instrumento de manutenção da ordem social, que se incube de fazer a classe trabalhadora compreender seus direitos e deveres nos limites da lógica capitalista burguesa de modo a não interferir na ordem estabelecida e, ainda, contribuir para a formação de uma nova dinâmica de sociabilidade burguesa.

Na entrevista, indagamos ao sujeito se a nota do Ideb interfere na escolha da lotação em uma determinada turma ou escola, e obtivemos as seguintes respostas:

Hoje ninguém quer mais lotar num quinto ano em ano de PB. Quando vem a lotação o povo já pergunta “é a PB? É”. Então eu quero lotar lá na educação infantil, ou no primeiro ano, no sexto ano. (Entrevista, 2013. PA19 – EA03)

Tem gente que troca de escola. Eu tive um problema ano passado com uma professora quando chegou na hora de lotar o diretor já tinha tudo armado, falou que os professores já tinham tudo lotado, que ela ia ficar no terceiro ano, ela simplesmente falou não. Ela trocou de escola e falou que em terceiro ano não fica. (Entrevista, 2013. PA19 – EA03)

Acredito que não, uma lotação hoje está visada ao comodismo, a facilidade de acesso, falando de nós, professores efetivos, comodidade de estar perto. Sobra vaga nas escolas mais longe porque o efetivo não quer ir, é dificultoso e muitas outras coisas, não pelo fato da escola estar com uma média, a realidade é a seguinte, quando eu vou pedir remoção eu quero ir para a escola, não quero saber de IDEB, de metodologia, de plano, projeto, PPP, quero a vaga, estou brigando por uma vaga, depois disso eu vou engajar no perfil da escola. (Entrevista, 2013. PA02 – EA07)

Não, nunca pensei, falando com toda a sinceridade: eu nunca pensei, eu sempre penso em fazer o melhor onde eu estou. (Entrevista, 2013. PA12 – EA02)

Olha, eu nunca tive notícia de alguma coisa assim, mas acredito que possa acontecer porque querendo ou não quando a escola tem um IDEB baixo, ela fica meio que marcada, durante aqueles dois anos, até a próxima Prova Brasil ele vai ficar lá, não, a escola com IDEB alto e a escola com IDEB baixo vai sempre estar sendo citada. No meu caso, se eu fosse escolher a escola não escolheria por IDEB, nem procuraria saber o que está se passando lá, né. Escolheria a escola pra trabalhar. (Entrevista, 2013. PU05–EU02)

As avaliações em larga escala, apesar de ser vista “como uma forma ostensiva de garantir o “controle de qualidade”, um dos maiores efeitos dessa intervenção tem sido a considerável pressão sobre os professores para que ensinem visando testes e exames”. (SCHNEIDER, 2013, p. 23).

Citando Shiroma (2006, p. 9), observamos “a construção de uma nova cultura escolar que exige e produz novos comportamentos, sendo a *performatividade* um dos seus pilares”. Nesse sentido, cultivar no docente a incerteza sobre o que ele domina atirando-o na instabilidade é uma forma de controle.

4.5.3 Diante das alterações introduzidas pela avaliação externa no contexto escolar, que qualidade educacional é possível?

Pensar numa educação de qualidade pressupõe realizar práticas interdisciplinares e contextualizadas que privilegiem o respeito à diversidade, à leitura crítica da realidade e à inclusão construtiva e criativa na sociedade. Notadamente, o foco é para os conhecimentos comprometidos com a formação humana, o que assinala para a necessidade de diversificação das experiências de aprendizagem e para a ampliação do currículo escolar em todos os níveis. Nesse sentido, informamos que não somos contrários as disciplinas escolares, entretanto, compreendemos que priorizar duas disciplinas é altamente restritivo e inconcebível.

Considerar a singularidade de cada estudante, também é um ponto a ser analisado, pois a preocupação com a emancipação humana assinala para a necessidade de diversificar as experiências de aprendizagem e ampliar o currículo escolar em todos os níveis. Segundo Vygotsky (2009, p. 18), é preciso “alargarmos a experiência da criança se quisermos proporcionar à sua atividade criadora uma base suficientemente sólida”.

Além do mais, consideramos a importância de se levar em conta as características socioeconômicas e culturais dos alunos, negadas na avaliação, pois essas também são importantes e foram várias vezes levantadas pelos sujeitos. Quando os sujeitos dizem que a PB deveria levar em consideração os contextos regional e local, estão se reportando às condições socioeconômicas do entorno da escola, comunidade escolar e da própria unidade escolar que difere das demais.

Os dados nos possibilitaram fazer um mapeamento do que ocorre nas instituições escolares. E a qualidade que defendemos para a educação não é a que aparece nesse esboço, portanto, se quisermos melhoria de fato não podemos mais aceitar e continuar realizando um processo de ensino e aprendizagem que se baseia fundamentalmente:

- Na transmissão de conhecimentos legitimados em si mesmos;
- Em um planejamento curricular prescrito externamente e em função das disciplinas que caem na Prova Brasil;
- No desenvolvimento curricular centralizado na ação de melhorar o rendimento na PB;
- Na prescrição que desconsidera o papel do professor como elaborador de currículo (especialista que detém o conhecimento);

- E numa avaliação centrada no modelo tradicional de conferir erros e acertos dos alunos.
- Na metodologia do “treino”;
- Na centralidade em Língua Portuguesa e Matemática, desconsiderando as demais áreas e aspectos da formação humana.

Pensar noutra perspectiva implica entender uma ação docente plena, embora saibamos que significaria entrar nas discussões das outras condições de trabalho do professor, comprometida com a formação dos alunos, resgatando-lhes a possibilidade de uma formação integral. Assim sendo, a formação do estudante deveria ser perspectivada na ética e na solidariedade, menos individualizada e mais socialmente responsável.

Essa perspectiva de formação colocaria outras questões, e não as apontadas nos relatos dos sujeitos, nas discussões que ocorrem no interior das escolas. O quadro situacional delineado informa que não são propriamente estes os princípios solicitados pela reforma educacional delineada nos moldes que toma por arquétipo o mercado capitalista.

Diante dos relatos, analisamos que a avaliação externa, por um lado, tem se adentrado nos contextos escolares, originando consequências diretas às escolas e seus professores, especialmente, quando: tomam os docentes como únicos responsáveis pelos resultados dos alunos; centralizam as atividades nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; focalizam a prática pedagógica no treinamento para os testes.

Vislumbramos, por parte de uma minoria de professores e gestores escolares movimentos aparentes de resistências. Alguns demonstraram que ainda mantêm a primazia no fazer da escola. Outros pronunciam discursos contrários à lógica de buscar o rendimento do aluno a todo custo em detrimento de uma formação mais ampla.

Entretanto, não negamos que as avaliações externas vêm se fortalecendo a cada dia nesses contextos escolares e com isso passam a influenciar as práticas dos gestores escolares e consequentemente dos docentes. A análise nos proporcionou perceber que todos os discursos, sejam os normativos legais e/ou os simbólicos que chegaram aos sujeitos, contribuíram para por em prática na rede situações de:

- Uso dos dados para mobilizar a gestão escolar e os professores no sentido de diminuir a evasão escolar; em compensação vai à contramão da qualidade educacional almejada quando exacerba a preocupação em propor situações que focam o aumento do rendimento dos alunos nos testes em detrimento a aprendizagem;

- Existência de um encadeamento hierárquico nas relações – gestores externos para com gestores escolares; destes para com os professores e famílias; dos professores para com as famílias e alunos, gerador de pressão, cobranças e controle sobre os sujeitos como proposto na gestão empresarial, também com o propósito de aumentar o desempenho da escola;
- A realização de comparações de resultados entre escolas como se todas tivessem a mesma estrutura organizativa e especificidades culturais e educacionais;
- Os resultados serem aceitos, pela maioria, como informações fidedignas sobre a qualidade da educação e legítimos para orientar as práticas educacionais.

Diante dos impactos que a avaliação externa em larga escala tem proporcionado, segundo relato dos sujeitos desta pesquisa, torna-se mais fácil “desocultar” os reais interesses, demandas e funções que lhe subjazem.

Entretanto, convém ter em conta a afirmação de Soeiro (2008 *apud* MORGADO 2013, p. 234)

que o maior problema da escola não são os professores, pese embora as sucessivas tentativas de os responsabilizar pelos insucessos do sistema e de os transformar nos culpados das políticas educativas, nem são os jovens, apesar de se tentar passar a imagem de que os estudantes já não como os do nosso tempo, que não tem educação e são mais irresponsáveis, nem, tão pouco, o facto de terem demasiada democracia na sua gestão, mesmo que se tenha usado essa distorção como argumento para subordinar as políticas educativas ao modelo empresarial e para fazer da avaliação de desempenho um mecanismo de controle profissional.

5. O CURRÍCULO ESCOLAR NA VOZ DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Como esta pesquisa foca o campo curricular, almejamos conhecer e compreender a visão dos professores e gestores acerca da avaliação externa em larga escala na interface com a configuração do currículo escolar consolidado na formação dos estudantes.

5.1 Influências da Prova Brasil/Ideb na configuração curricular das escolas de Cuiabá

Para compreendermos a avaliação externa em larga escala na interface com o currículo escolar, ouvimos os professores das turmas do 5º ano e alguns gestores. Ao percebermos que as avaliações vêm se destacando nos contextos escolares, procuramos saber que orientações adentram as unidades escolares para que estas implementem com destaque práticas pedagógicas direcionadas para os testes. O objetivo é compreender como a Prova Brasil vem incidindo sobre a prática escolar, especialmente nas turmas do 5º ano. Há aceitação ou contestação por parte dos sujeitos? E por fim, qual a pertinência dessa avaliação para a melhoria da qualidade da educação na visão dos sujeitos da pesquisa.

Para compreender os impactos que a Prova Brasil/Ideb demandaram na configuração curricular mapeamos as alterações que os sujeitos descreveram.

Gráfico 1 – Alterações no contexto escolar atribuídas às avaliações externas



Dentre as alterações estimuladas pela avaliação em larga escala, 64% dos sujeitos admitiram ser na elaboração e no planejamento anual do 2º ciclo; 74% disseram que foi no plano de ensino; 72,2%, na metodologia utilizada e 40,7%, na organização dos alunos em sala

(individual, grupo, duplas, etc.); 83,9% admitiram ser na avaliação da aprendizagem (mais provas, tipos de provas e simulados). Vale ressaltar que nenhum dos sujeitos assinalou o item “não fez nenhuma alteração”, dado a nosso ver bastante significativo para situarmos o invasivo bombardeio da forma e dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática nos currículos escolares, por meio da PB/Ideb.

Para compreender as influências que a Prova Brasil/Ideb demandaram na configuração curricular analisamos as temáticas que se seguem.

5.1.2 Avaliação externa e avaliação da aprendizagem: tessitura de um mosaico

Começaremos nossa busca de compreensão pelo par (objetivos/avaliação) constitutivo da organização do trabalho pedagógico, considerando que, por meio deste, é possível vislumbrar as intencionalidades postas para o projeto educativo em desenvolvimento. É importante dizer que a rede cuiabana vivia dois movimentos simultaneamente: o da reorganização curricular em efervescência e a introdução da avaliação externa ainda amostral no período e sem muita repercussão.

Cuiabá ainda nesse período sentiu necessidade de discutir e repensar a concepção de avaliação. Consideramos que essa temática foi uma das mais debatidas na rede, nos últimos anos, especialmente com a abolição da reprovação dos alunos na organização escolar por ciclos. A prova como único instrumento definidor do lugar que o aluno deve ocupar em sua trajetória escolar, em tese, teve seu poder abalado. A ação de avaliar no cotidiano escolar foram frutos de pesquisas que apontaram os desafios, conflitos, avanços e recuos por que o processo de avaliação vêm passando. Todavia, a distinção entre diferentes concepções da avaliação está assentada na sua intencionalidade.

Concordo com Schneider (2013, p. 24) que

Juntamente com o SAEB, a Prova Brasil representa, hoje, uma das forças mais expressivas da cultura da avaliação em larga escala no Brasil em vista do lugar que ocupa na delimitação dos indicadores de qualidade da educação básica. Isso porque os resultados obtidos pelos estudantes nestes dois instrumentos alimentam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007 com o intuito de aferir a qualidade das escolas de educação básica, redes de ensino, unidades da federação e da União.

No cenário nacional, a pesquisadora Sousa (2002, p. 114) declarava: “assiste-se à intensificação de avaliações externas que tomam o rendimento apresentado pelos alunos em testes como principal indicador de qualidade do ensino”. É preciso saber: “Como a escola está agindo ou reagindo a essas iniciativas”.

Compreendemos que a ação avaliativa no contexto escolar não é pura e meramente natural, mas uma ação política que se dá por meio de um processo complexo que comporta múltiplas facetas. Nesse sentido, pautamo-nos na busca de esclarecimentos sobre como essas duas perspectivas – avaliação nacional e municipal – dialogam entre si, e com os espaços escolares, pois acreditamos que essas influenciam a ação dos professores e gestores escolares. Pois entre essas avaliações há congruências e diferenças.

Os gestores escolares, ao serem indagados sobre as avaliações externas – Prova Brasil – e as avaliações da aprendizagem – internas – elaboradas e realizadas pelas escolas se posicionaram da seguinte forma:

Não temos prova com nota. Não adianta fazer a prova. Só o simulado fazemos com nota. Prova com nota não adianta porque não vamos passar a nota para os alunos, nem podemos fazer isso (nos ciclos). Todos questionam sobre a nota, mas o que podemos fazer? [...] Eu diria que o mais cobrado é a questão nota, porque o que não é visto eles acham que estão bem [os pais]. Se você fizesse uma classificação e mostrasse olha como seu filho está. Eles [os pais] iam se empenhar mais. E para os alunos uma comparação para que eles se colocassem – porque estou desse jeito se estou tendo a mesma aula do professor e estou com uma nota ruim. Sem nota, muitos de nossos alunos sabem que vão passar. (Entrevista, 2013. CP02 – EU11)

Complica, eu não gosto do ciclo. Eu acho que o fato da criança não ser reprovada querendo ou não ele descobre, a gente fala, incentiva, trabalha em cima disso, o menino sabe que vai passar e passa mesmo. Prefiro avaliação porque quando ele for fazer um concurso ele vai fazer prova, vai ter nota, quando vai fazer vestibular é também uma prova, então por que não? (Entrevista, 2013. D04 – EA02)

Hoje, a Secretaria Municipal da Educação, ... Sapo não pula por boniteza, pula por necessidade. Eles não queriam avaliar... Quando a gente começou a avaliar, a Secretaria veio aqui na escola, fez toda uma lavagem cerebral, que a gente não podia fazer prova, que não era isso o ciclo... Mas no frigir dos ovos, mudou um ano, veio a nota do IDEB, veio a necessidade de melhora, e não tem como você melhorar se você não medir, se você não vê como que você está. (Entrevista, 2013. D01 – EA09)

Altera, principalmente quando você passa a ter nota boa, eu senti que eles [os pais] passaram a ver e respeitar mais a escola porque o IDEB está lá em cima e está beneficiando indiretamente eles também. Então eles (SME)

tratam diferente, aqueles que tiram nota baixa eles vão lá e ficam querendo saber, fica indo. (Entrevista, 2014. D04 – EA02)

Notamos que, nesse caso, as avaliações externas favorecem o ressurgimento de crenças e valores arraigados tanto nas concepções como nas práticas avaliativas mais conservadoras. Consideramos um retrocesso, quase duas décadas de investimento na rede para introduzir uma avaliação formativa que contribuísse para o fortalecimento do processo de ensino e de aprendizagem e que fosse capaz de romper com a avaliação pautada na classificação, seleção, punição e exclusão dos alunos, esta volta à baila com a PB. Nesse sentido, concordamos com Sordi e Mendes (2014, p.10) para as quais

[...] a avaliação ainda se apresenta hegemonicamente ligada ao paradigma do controle e regida pela epistemologia positivista com apego aos objetivos da medição, classificação e punição, inerente à perspectiva ideológica e a práticas neoconservadoras e neoliberais do Estado Avaliador.

Não foi possível saber se isso ocorre porque ainda permanece no imaginário de alguns sujeitos da pesquisa a avaliação classificatória baseada na idealização de um aluno-padrão como referência. Ou se, por terem vivenciado “a eliminação adiada”, que implica na condição de alunos que permanecem nas escolas, sem, contudo, terem adquirido conhecimentos condizentes a escolaridade. Desse modo, não conseguem atuar com a avaliação proposta nos ciclos da rede que traz por orientação “tomar o aluno” como parâmetro de si mesmo.

Eu não acho que são incompatíveis, acho que o professor tem o desejo de modificar muitas coisas que são possíveis de serem modificadas, mas isso deixa de acontecer pelas condições de trabalho deles. Formação nós estamos tendo muito, mas aonde? Só para os anos iniciais. Por exemplo, a prova IDEB, tirando Português e Matemática que trabalham os colegas dos nonos anos, professor nenhum recebe qualificação a não ser na área de artes e apoio pedagógico. Mas os professores de História e Geografia, Língua Estrangeira e Ciências, não participam de cursos. O IDEB e a Prova Brasil cobra leitura e interpretação e as quatro operações, questão da lógica, mas isso não é só Português e Matemática, envolve todas as áreas. Como eu vou interpretar um texto se eu não tenho condições de desenvolver um trabalho diferenciado com os alunos? Então há esse distanciamento e a falta de formação no nível de coordenadores e escolas. (Entrevista, 2013. CP03 – EA05)

O relato do sujeito revela o desejo dos docentes em realizar modificações, entretanto, afirma que estes acabam sendo aprisionados pelas condições de trabalho. Pode resultar daí que a avaliação que toma tais indicadores estandardizados dificulte para os professores produzir formas flexíveis e diferenciadas do trabalho pedagógico.

Expõe que a centralidade das formações para professores, oportunizadas pela rede, são para os que lecionam nos anos escolares e nas disciplinas dos testes de desempenho. Explicita que os encaminhamentos do órgão central focam no que os testes cobram. Por fim, não diferindo do que os professores revelaram, demonstraram também que o que não pode ser medido pelos indicadores de desempenho vão continuamente perdendo sua importância no interior da prática escolar.

Eu penso que não é conflitante. Eu penso que tanto a política nacional ela é direcionada.... (pausa) é complicado isso né? [...] nós tivemos conflitos no começo, quando fizemos a primeira avaliação do IDEB que foi em 2009 os professores achavam que estava errado porque se eles não tinham as provas não faziam esse tipo de avaliação, não sei o que... Mas hoje, a compreensão da avaliação vem tomando um rumo diferenciado no sentido de que toda avaliação é válida. O professor usa vários tipos de avaliações para chegar ao resultado final e uma delas é a prova. Por quê? Porque os alunos vão passar por isso na vida e não dá para negar uma coisa que virá a acontecer para eles mais cedo ou mais tarde. Então, a gente vem fazendo as avaliações no sentido de utilizar vários mecanismos de avaliação para que ela não seja somente formativa, mas que ela seja uma avaliação que vá atingir o sujeito como um todo. E essa avaliação, eu penso que já está no bojo na escola, ela já faz parte já não é mais essa coisa agonizante estressante. (Entrevista, 2013. CP04 – EA03)

Esse relato por um lado explicita o conflito que os profissionais da escola tiveram entre as formas diferenciadas de avaliação e por outro deixa claro a intervenção da avaliação externa da escola. Há que considerar ainda, a naturalização desta avaliação nos contextos escolares.

Não acho que tem conflito não, entendeu? Depende da forma como você faz o trabalho, eu acho que já teve várias formas de compreender os ciclos, já foi mal compreendido como sendo questão de: “ah agora não se avalia mais”, não é isso, ciclo não é isso, em qualquer forma de organização o foco é a aprendizagem. Na avaliação externa, Prova Brasil, a gente quer ver a aprendizagem do aluno, de um jeito ou de outro tem que ensinar, tem que trabalhar e ele tem que aprender. Não, a gente não dá nota. Na escola eu não vejo assim, a gente vê com um olhar e acho que os professores também, vê com um olhar positivo, não vê desse jeito: “ah porque agora eu tenho que fazer Prova Brasil a gente vai ter que ficar fazendo prova e ficar dando nota direto para as crianças estarem treinado para fazer a Prova Brasil”. A gente não faz isso (treinar). Não fica treinando para a prova. Tem stress, isso tem, altera. É cobrado, o resultado é discutido na escola inteira, então eles sabem que o olhar da escola, o olhar da rede, tá todo mundo olhando pra ele. A escola fica estressada, fica cobrada, porque você não quer diminuir, não quer baixar de jeito nenhum. A gente quer melhorar sempre. Então o professor fica estressado, eu acho que fica. (Entrevista, 2013. CP05 – EU09)

Além de demonstrarem “confusão”, os gestores escolares também evidenciam que a pressão exercida para se ter uma boa pontuação nos testes de desempenho acarreta centralização nos aspectos que influenciam as medidas em prejuízo dos objetivos e aspectos não passíveis de mensuração. Condição que favorece o estreitamento do currículo. Se não bastasse, causa o estresse nos professores e provoca alterações nas relações entre profissionais da escola.

A política da rede está precisando de uma análise mais profunda, acho que a política da rede... está pedindo faz tempo uma avaliação, pois ela não tem dado suporte suficiente para uma educação de qualidade. A rede está precisando estudar, fazer uma análise, uma avaliação dessa política que ela utiliza, que é os ciclos. Ver o que está acontecendo porque não tá dando conta da demanda. A gente tem percebido com o decorrer do tempo que os alunos que entraram no ciclo de formação que agora estão saindo do 9º ano do ensino fundamental, por haver aquela forma errônea lá no comecinho do ciclo de que não se avalia os alunos e eles perderam a questão de ser avaliados, então eles não estudam, não fazem tarefa porque não tem nota, porque não precisa. “Eu tenho uma etapa que eu vou ser retido, até então não, então eu não estudo, eu sei que eu vou ser aprovado é só eu não ter faltas”. A gente faz a nossa avaliação, porque sempre brigamos para fazer, então não temos a nota, mas fazemos a semana avaliativa, fazemos simulados com as crianças para eles saberem como está o nível de aprendizagem, o que acertou o que errou, retomamos essa avaliação, isso a gente já fazia antes, mas ficou mais forte depois que a rede adotou, achou importante a questão do IDEB. (Entrevista, 2013. CP06 – EA09)

O sujeito assume em seu relato que, em decorrência das avaliações externas, realizam-se mais avaliações na escola e faz críticas à avaliação proposta pelos ciclos que a seu ver deve ser revista. Pelos depoimentos dos professores coordenadores, a Prova Brasil é a “bola da vez” no cenário escolar, em contrapartida tem ofuscado as avaliações internas realizadas pelos professores. Um dos argumentos que utilizam é que com nota os alunos “levam mais a sério o estudo”. Os relatos permitem perceber também confusão e insuficiência de entendimento acerca da concepção de avaliação proposta na organização por ciclos e pela avaliação externa.

Não diria que é uma convivência muito tranquila, mas também não acredito que se tenha que trabalhar sem avaliação porque na vida você tem que passar por uma série de processos avaliativos. A escola de ciclos ela também tem buscado, pelo menos dentro da rede, ter esses marcos de avaliação, aqui na rede então a gente tem trabalhado bastante com os professores que tenham momentos de avaliação sim que não furte as crianças desse trabalho avaliativo, porque ela vai precisar disso depois. Eu creio que as provas depois de alguns anos, deu uma alterada nas características dos ciclos que se tinha no princípio na rede. Alterou sim, e foi um pouco por causa das avaliações externas. Não avaliaria isso como ruim. (Entrevista, 2013. CP07 – EA08)

Eu acho que ela não tem muita diferença entre uma e outra, pelo menos até onde eu entendo, esse trabalho com o ciclo, diz que é ciclo. Mas às vezes na cobrança que a Secretaria faz a gente percebe que não é de um trabalho com o ciclo. E que até a Prova vem mostrando pra nós, como não é bem de acordo com o trabalho de ciclo. [...] Para nós aqui, de acordo com que nós temos a consciência do nosso trabalho, o peso maior é o ciclo. Eu sei que a Prova Brasil a gente precisa dar a classificação através desse Ideb, mas nós temos a plena consciência que o nosso trabalho com o ciclo nós temos um bom resultado, dentro da proposta da rede. (Entrevista, 2013. CP09 – EU13)

Acho que elas dialogam, como disse até 2005, antes da Provinha Brasil a Secretaria tinha um direcionamento, nos orientava pra isso, por ciclo, a partir da Provinha Brasil ela começou a chamar pras formações e lá nos orientaram a mudar o foco da avaliação, não de deixar avaliação já proposta pela Secretaria, mas trabalhar também com foco na avaliação externa. [...] Tema gerador. Nós temos aqui desde 2010 a nossa matriz curricular, até 2008/09 houve discussões na rede, ofereceram matriz curricular e a partir de 2010 a gente começou a seguir todas as escolas da educação infantil da rede, dentro dessa matriz tem a nossa proposta de avaliação, nós procuramos durante o ano fazer a avaliação interna diagnóstica conforme a proposta pela matriz curricular e ao mesmo tempo também atendendo à proposta que é a avaliação cotidiana e também a avaliação de múltipla escolha. (Entrevista, 2013. CP10 – EU06)

Estas duas perspectivas não estão em sintonia. Nos ciclos os alunos tem 3 anos para aprender e desenvolver suas habilidades, daí no 5º ou 2º ano o aluno passa por uma prova avaliativa onde esse resultado vai dizer se a escola está bem ou não. (Entrevista, 2013. D02 – EU08)

Sim, a própria Secretaria nas formações que tínhamos nas semanas prévias à avaliação passou a nos estimular a fazer aqueles testes objetivos, não de ficar apenas na avaliação cotidiana, mas de fazer aqueles testes objetivos de perguntas e respostas de múltipla escolha. (Entrevista, 2013. CP10 – EU06)

Nos relatos, os entrevistados demonstraram aceitar com certa tranquilidade os testes externos buscando qualificar seus mecanismos de avaliação. Nesse caso, além da aceitação, adotam as avaliações externas. Não se percebe uma defesa explícita em favor da avaliação processual e formativa que a organização por ciclos preconiza. Uma avaliação processual e formativa, com o uso de instrumentos diversos, com a finalidade de dar um diagnóstico capaz de informar o que dever ser melhorado no processo de ensino e de aprendizado com a finalidade de ajudar a promover o aluno.

Na luta pelo controle do processo pedagógico das escolas, o Estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadoras que procuram assumir, *por meio de avaliações externas*, o controle e o fortalecimento dos *processos de avaliação internos da escola* (formais e informais) e a partir destes subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses,

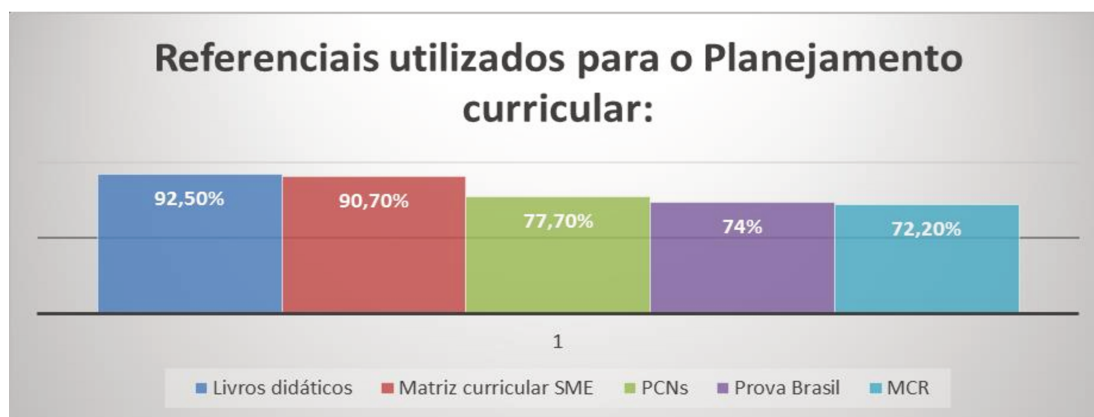
vale dizer, preservar e aumentar *o controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola*. (FREITAS, 2014, p. 1092, grifos do autor)

5.1.3 Planejamento curricular anual à luz de qual referencial?

A primeira inquietação se reportou ao planejamento curricular elaborado no início do ano letivo e os respectivos planos de ensino, assim, saber qual o material que deu suporte para elaborá-lo foi uma das preocupações. Para atender esse propósito, foi solicitado aos 55 professores que lecionam para as turmas de 5º ano, sujeitos deste estudo, que assinalassem os materiais que ele e seus pares utilizaram para elaborar o planejamento curricular da turma para o ano letivo de 2013.

Do total, 92,5% assinalaram que utilizaram os livros didáticos; 90,7% disseram ter utilizado sugestões da Matriz Curricular enviada pela SME/Cuiabá (MC); 77,7%, os PCN; 74%, as questões da Prova Brasil (PB); 72,2%, Indicadores da Matriz de Referência da Avaliação (MCR).

Gráfico 2 – Referenciais utilizados para o Planejamento curricular



Analizamos que, para elaborarem o planejamento curricular anual e os respectivos planos de ensino, os materiais mais utilizados, segundo os sujeitos, foram os livros didáticos, campeão de longa data nesse quesito, atualmente quase emparelhado à “sugestão de matriz curricular”⁹ enviada pela SME às escolas, adicionados aos que admitem usar as questões da

⁹ Parâmetro Curricular contendo sugestões para as áreas do conhecimento enviado pela Secretaria às escolas da rede.

Prova Brasil. É possível avaliar a dimensão e a importância que os sujeitos atribuem a esses “referenciais” nas escolas.

Se considerarmos esses materiais como curriculares, eles se tornam, nesse sentido, meios dos quais o professor se serve para responder aos problemas concretos que lhes apresenta o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, podem se tornar orientadores do projeto educativo dos estudantes que frequentam essas escolas. Visualizamos, a partir desses dados, indução ao básico e conseqüentemente o encaminhamento para o estreitamento curricular, produzido pela PB, dado o acentuado uso dos materiais citados e o baixo emprego de outras fontes.

Para Gimeno Sacristán (2000, p. 105), o currículo em seu processo de desenvolvimento passa por seis fases ou níveis de objetivação. Sendo, primeiro nível “o currículo prescrito”, que serve como ponto de partida para elaboração de materiais, controle de sistemas, pois são os aspectos que atuam como referências para sistematizar o currículo; o segundo denominado de “o currículo apresentado aos professores” inclui os conteúdos do currículo prescrito interpretado por diferentes e variadas instâncias. Para o autor, é o livro-texto didático detentor do papel mais decisivo neste nível.

Os dados permitem afirmar a importância dos livros didáticos para os sujeitos, entretanto, considerando que a MC da SME e MCR da PB pertencem a esse nível, ou seja, a tradução do currículo para as escolas e professores e considerando o percentual de 90,7% dos sujeitos desta investigação que admitiram utilizá-las, expressa a ascensão e o lugar que esses materiais vêm ocupando na configuração do currículo escolar. Macedo (2011) salienta a recomendação dada pelo BM para se priorizar o uso do livro didático, pois o compreende até mesmo como um elemento indispensável para a implementação de novas políticas para a qualificação docente, assim

Esse passa a ser considerado como o currículo efetivo, impedindo que o professor avance em relação ao que nele está determinado, podendo assim, sua criatividade. O livro texto que passa a ser o principal orientador das atividades feitas pelos professores está permeado por um programa fechado e normativo que contém os principais elementos determinantes do currículo prescrito.

Nesse sentido, Macedo (2011) referenda-se em Torres ao considerar estreita a visão do BM ao recomendar que a elaboração deste fique ao encargo do poder central ou regional e por desaconselhar a participação dos demais sujeitos. Assim, o livro didático torna-se um facilitador tanto para o professor como para o aluno, uma vez que norteia o ensino por meio

de respostas que não priorizam o desenvolvimento do pensamento crítico e questionador. Desse modo, ao invés de contribuir para uma formação de concepção ampla, o livro didático acaba prejudicando-a

Esse tipo de texto, embora pensado para o professor de escassa formação e experiência (e bem vindo por ele), homogeneíza os docentes e perpetua a clássica (e crescente) dependência do professor com relação ao livro didático, reservando-lhe um papel de simples manipulador de textos e manuais, limitando de fato sua formação e crescimento (TORRES, 2000, p. 156-157 *apud* MACEDO, 2011, p. 263-264).

Ao acatar esses materiais como curriculares, eles se tornam meios pelos quais os professores se servem para responder à terceira fase que é o “currículo moldado pelos professores”, que, como o próprio nome diz, é o currículo planejado pelos docentes. Nesse nível, o professor pode atuar como agente ativo e muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, uma vez que procura responder aos problemas concretos que lhes apresenta o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse intento, referendam-se nos materiais prescritos e também em sua cultura profissional. Ao se basearem nesses materiais, os sujeitos contraditoriamente admitem a negação do professor como elaborador de currículo, ação reclamada e requerida por eles em alguns relatos. Nesse sentido, os sujeitos apresentaram por proposição olhar o aluno real e o contexto em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem.

A quarta fase refere-se ao “currículo em ação”, momento caracterizado pela prática concreta, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor como elementos que sustentam a ação pedagógica. Essa é a prática que pode se constituir e se tornar orientadora do projeto educativo dos estudantes que frequentam essas escolas. As demais fases se caracterizam como “currículo realizado”, ou seja, as consequências da prática ou efeitos complexos de diversos tipos: cognitivos, afetivo, social, moral, ou os esperados “rendimentos” nos testes.

A sexta e última fase é “o currículo avaliado”, momento em que se reforça o significado definido na prática, o currículo desenvolvido. Esse, de fato, traz os elementos definidores da formação do aluno e exprime mais claramente a intencionalidade educativa.

Podemos entender que os professores pautam-se nos PCN, na MCR, ou na MC/SME, sobretudo por assumirem para si a responsabilidade em garantir que seus alunos sejam capazes de atingir os objetivos propostos pela política de avaliação, saindo-se bem nos testes de rendimento. Nesse caso, trabalhar com as disciplinas e conteúdos que caem na PB torna-se

praticamente uma obrigatoriedade. Notamos pelos relatos o empenho despendido pelos docentes nesse sentido. Mais uma vez, visualiza-se a indução ao básico, sobretudo por encaminharemos seus esforços para dar “conta” da PB sob o risco de causar o estreitamento curricular produzido pela mesma.

O plano de ensino altera porque a gente tem que trabalhar os descritores da PB, então você planejou para o ano determinado conteúdo, mas em função do que vai ser cobrado na PB você tem que centrar o que está ali, acaba alterando sim. Você não deixa de trabalhar os conteúdos principais que tem que ser trabalhado, mas tem que focar mais nos que são cobrados. Às vezes os prepara, treinando para a prova. Se não tivesse a prova a metodologia seria outra, estaria conduzindo aquele conteúdo para que os alunos compreendessem da melhor maneira possível. Pensando na prova queremos que eles compreendam sim, mas na linha do que é cobrado na PB. O tipo de avaliação é diferente, eles não estão acostumados a esse tipo de avaliação de marcar a questão. Mudou, porque antes eles faziam outras atividades, antes tinham que escrever, muitas vezes nessa de ter que marcarem eles até se confundem, eu acredito que não é porque eles não sabem a criança não é igual o adulto que sabe identificar, tem uma pegadinha aqui, a criança às vezes acha que é isso e marca. (Entrevista, 2013. PU08- EU17)

A gente baseia principalmente na matriz curricular da escola, da SME e o livro didático direcionado para o aluno daquele ano, a gente olha o livro e a matriz pra ver pra onde vai direcionar e faz baseado nisso, é basicamente isso. (Entrevista, 2013. PU34 – EU06)

Exatamente, a partir do momento em que foi iniciada a avaliação do IDEB, os conteúdos já são em cima deles, inclusive livros que vem do INEP lá de Brasília, 99% dos livros já são adaptados pra essa função. Os livros de matemática são todos contextualizados pra prova, o livro não é em projeto, nós montamos o projeto, adequamos as atividades no projeto pra trabalhar com as crianças pra que não fuja da realidade de PB das questões que estão ali. (Entrevista, 2013. PU04 – EU11)

O plano de ensino nós discutimos e organizamos para o ano, aí vêm cursos e normas da Secretaria e falam que o que você planejou e ensina, mais isso “aqui” é prioridade, então, ocorre uma mudança. Esses tempos eu estava fazendo meu plano de aula e falaram pra eu ir por outro lado porque aquilo que ia cair na PB. E naquele momento, pra mim, aquilo era importante. Eu acabo deixando de lado algumas situações para fazer o que o sistema pede. (Entrevista, 2013. PA18 – EA06)

A mudança veio porque agora você não tem mais como fazer avaliação na escola, você tem que avaliar o aluno, português e matemática, esquece o resto, ou seja, os outros professores, as outras matérias, não existem mais, e até pra rede, você vai olhar pra escola como? A escola que sai bem no IDEB tem uma verba melhor, é bem vista no geral você olha assim, o cuidado que tem na escola “x” é porque a escola está mal no IDEB vamos ter que levantá-la. Fica parecendo que são um monte de menininhos dementes ou pessoas não qualificadas que estão lá, vão [técnicos] pra lá para mudar, vão

sair um monte de gente porque está mal no IDEB, mas isso é só com um tempinho depois que passou o IDEB, espera 6 meses, esquece tudo. Sem dar qualidade, se ele está bem no IDEB não importa como, esquece o resto. Eu estou sentindo isso na pele este ano, neste ano principalmente, ano da prova. No ano que não tem prova esquece. O aluno de quinto ano se ele der o azar de fazer no ano da PB ele está ..., não aprendeu mais nada, só vai aprender português e matemática. (Entrevista, 2013. PA19 – EA03)

Para Freitas (2012, p. 389): “Avaliações geram tradições. Dirigem o olhar de professores, administradores, estudantes”. Sob esse ponto de vista, podemos dizer que esses materiais utilizados para o planejamento curricular teve seu uso ampliado na execução dos docentes, porém de forma a restringir a qualidade educativa que almejamos.

Assim, ao serem incluídas na elaboração dos projetos educativos e curriculares da escola, mesmo em propostas relativas ao ensino em determinadas matérias e áreas, e em determinados anos e ciclos, ou como materiais para o desenvolvimento de unidades ou sequências didáticas, possibilita também visualizarmos o estreitamento curricular caracterizado pelos aspectos de restrição.

Lopes (2006, p. 38), ao definir políticas como discurso, ancorando-se nas teorias políticas de Ball (1994), que as fundamenta na concepção de prática discursiva de Foucault, afirmando que são as

Práticas que formam os objetos dos quais falam e que se associam ao que pode ser dito, a quem pode dizer, quando e com que autoridade. Nenhum discurso pode ser compreendido fora das relações materiais que o constitui, ainda que tais relações materiais transcendam à análise das circunstâncias externas ao discurso. Investigar os discursos implica investigar as regras que norteiam as práticas.

Segundo a autora, esse pensamento articula-se ao conceito de discurso de Laclau e Mouffe (2001), para os quais: “O discurso não se reduz à linguagem, ele abarca o conjunto da vida humana social significativa, incluindo a materialidade das instituições, práticas, produções econômicas, políticas e linguísticas” e complementa com a posição de Ball, quando afirma que “certos discursos nos fazem pensar e agir de forma diferente, limitando nossas respostas a mudanças” (LOPES, 2006, p. 40).

Tomando a concepção de Lopes e Macedo (2011, p. 41) pode-se entender o currículo como prática discursiva. “Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos”. Assim, “ele constrói a realidade, nos

governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos”, nesse caso, não lhe cabe às distinções de currículo formal, vivido e oculto.

5.1.4 Planejamento curricular: trabalho individual ou coletivo?

Os docentes do 5º ano fazem parte do coletivo do 2º ciclo, nas escolas que são organizadas dessa forma (Ciclos). Essa forma de organização escolar propõe que um coletivo docente seja responsável por trabalhar com um mesmo coletivo de alunos. Assim, todos os professores do 2º ciclo são responsáveis por todos os alunos do 2º ciclo. Desse modo, planejar juntos é uma necessidade.

Entretanto, 68% dos sujeitos disseram trabalhar coletivamente e cerca de 20% assumiram que essa ação ocorre individualmente. O mais complicado é que constatamos que o coletivo se referia à elaboração do planejamento anual, no início do ano letivo na denominada semana pedagógica ou de “sondagem”. Nesse caso, professores e coordenadores pedagógicos se reúnem para elaborar a versão inicial do planejamento. Mesmo assim, em algumas escolas, os professores nem ficam juntos na mesma sala. Em outras, ficam na mesma sala, porém cada um elabora o seu sem nenhuma discussão. Posteriormente, eles realizam individual e solitariamente o trabalho (re)planejamento quando há.

Coletivo

Há melhores resultados com a troca de experiência. (Questionário PA6 – EA8)

Porque somos uma escola de projetos. (Questionário PA8 – EA4)

Buscando uma educação de qualidade. (Questionário PA9 – EA4)

É uma exigência do PPP da escola; E promove maior integração entre comunidade, educadores e educandos. (Questionário PA10 – EA4)

Trabalham por área. (Questionário PA11 – EA2; PA12 -EA2)

São trabalhados em conjunto. (Questionário PA14 – EA6; PA15 – EA6)

Para que todos caminhem juntos e alcancem os objetivos propostos. (Questionário PA17 – EA1)

Porque pensamos que assim fica mais fácil. (Questionário PA18 – EA3)

Assim ocorrem trocas de experiência. (PA19 – EA3)

Favorece o melhor desempenho do aluno na serie em que está e a subsequente (Questionário PU03 – E15)

Buscar enriquecer a prática pedagógica. (Questionário PU08 – E17)

Porque temos um projeto geral e tentamos ver pontos em comum entre os colegas. (Questionário PU10 – E13)

Para troca de experiência. (Questionário PU11, PU12 – E18)

A hora atividade é feita juntos para trocar ideias. (Questionário PU24 – E04)

Proposta da escola. (Questionário PU28 – E10)

Porque trabalhamos dentro de uma Matriz Curricular. (Questionário PU30; PU32 – E21)

Porque trabalhamos dentro da Matriz Referencial por ciclo, uma serie consolidando os conhecimentos da outra. (Questionário PU31 – E21)

Para definir o tema e depois faz por turma os 3º e 5º fazem juntos. (Questionário PU33 – E06)

5º ano coletivo por ano e não por ciclo. (Questionário PU34 – E06)

A equipe gestora assim determina. (Questionário PU35 – E19)

Ainda que o trabalho coletivo seja valorizado pelos sujeitos e eles apontarem motivos para fazê-lo ele não ocorre, pelo menos não a contento. Mais uma vez percebemos que o controle e a prescrição que a política de avaliação externa provoca vêm na contramão da autonomia profissional, pois reforça a tradição individualista e dessa forma inviabiliza uma cultura mais colaborativa por parte dos docentes.

Nesse sentido, perde-se um momento determinante para que os professores e gestores escolares juntos reflitam sobre como cumprir “ [...] o compromisso de ensinar a todos os estudantes, aprendizagens que ultrapassem o êxito fugaz nos testes, o que exige espaços de reflexão e interpelação das práticas que orientam os processos decisórios formulados de modo negociado coletivamente” (SORDI, MENDES, 2014, p. 7).

Individual

Porque só há uma turma de cada ano. (Questionário PA2 – EA7)

Os horários não são condizentes para o trabalho em grupo. (Questionário PA5 – EA8)

Seguimos as capacidades enviadas pela SME. (PU01 – E09)

O planejamento bimestral sim, outros/quinzenal/não. (Questionário PU02 – E09)

Não tem essa prática. (Questionário PU14 – E22)

Apenas o Projeto de Trabalho anual é feito coletivamente, mas no dia a dia não é possível se fazer esse plano de forma coletiva. (Questionário PU22 – E03)

É para ser coletivamente. Eu vou fazer só ou com a coordenadora. (Questionário PU13 – E08)

Só tem uma. Conversa com os outros professores para ajudar na interpretação. (Questionário PU29 – E17)

O professor que atua individualmente perde o domínio sobre certas variáveis de organização escolar, que são competência da coletividade, das quais dependem decisões de caráter organizativo essenciais para o exercício de suas funções. Nessa direção, Gimeno Sacristán (2000, p. 197) adverte que “[...] um estilo individualista circunscrito à aula como espaço ‘natural’ de trabalho se desenvolve e se firma dentro de um espaço estrito de problemas possíveis no qual só cabem alguns temas, algumas decisões, algumas opções pedagógicas e não outras”.

Nesse caso, o autor afirma que na individualidade da aula, os problemas são de cunho mais técnicos e que os problemas coletivos, organizativos e institucionais mormente são sócio-políticos. No primeiro caso, o papel do professor é de executor, modo incitado por política curricular que se apoia no dirigismo administrativo e na exigência de responsabilidade e dependência do professor frente à mesma e não ao grupo e comunidade com que trabalha.

Como o planejamento está sendo conduzido pela MCR, nesse caso, sem que haja necessariamente discussão entre os docentes podemos constatar enfraquecimento e até mesmo

desconstrução do coletivo docente, anteriormente proposto pela política da organização por ciclos na rede.

5.2 Matriz curricular: quais disciplinas ensinar?

Mesmo tendo uma matriz curricular oficial que contempla diversas áreas do conhecimento, a escola se vê constantemente envolvida em situações de cobranças que as reportam às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para a PB. Nesse sentido, indagados sobre a matriz curricular, 43% dos professores do 5º ano assinalaram que a disciplina de Língua Portuguesa e Matemática em sua prática ganharam mais destaque e importância por causa da Prova Brasil e alguns assumem que também essas passaram a ter maior carga horária.

Uma vez que se utiliza essas duas disciplinas elas são muito mais destacadas. (Questionário PA15 – EA6)

Ganhou mais destaque e mais importância mais tem a mesma carga horária. (Questionário PA18 – EA3; PU28 – E10; PU26 – E10)

Ganharam mais destaque porque o número de conteúdos é bem maior. (Questionário PU03 – E15)

Os destaques para estas duas áreas já são colocadas na prática como mais importante no dia a dia. (Questionário PU08 – E17)

Trabalho muito com interpretação de português e matemática. (Questionário PU13 – E08)

Porque há uma necessidade maior no trato dos conteúdos específicos dessas áreas visando a prova. (Questionário PU15 – E07)

A carga horária de quatro aulas semanais passaram a ser de cinco aulas semanais. (Questionário PU16 – E07)

A carga horária oficial não mudou e sim em sala de aula. (Questionário PU27 – E10)

O aumento de carga horária, somos orientados nesse sentido. (Questionário PU33 – E06)

Aumento de carga horária não, mas a atenção nessas disciplinas. (Questionário PU34 – E06)

Mantém a mesma importância, porém com olhar diferenciado para Português e Matemática. (Questionário PA2 – EA7)

Ambas já tinham relevância, porém, está mais explícito. (Questionário PU21 – E13)

A gente dá mais Língua Portuguesa e Matemática. Queremos que aprendam mais a ler e escrever (Questionário - PU29 – E17)

Quando eu entro na sala de aula eu não penso nisso, eu entro pra dar aula eu penso no que vou ensinar e no que o aluno vai aprender. Estou trabalhando de tudo um pouco, bem misturado, nesse bimestre agora estou trabalhando mais português e matemática justamente por causa da prova. (Entrevista PU02 – EU09)

Nós temos que trabalhar mais a Matemática do que o Português. Até porque também na nossa grade curricular, na nossa matriz, ela tem maior carga horária, de Língua Portuguesa e Matemática. E aí, nesse período nós vamos trabalhando, por exemplo, eu trabalho História, Geografia e Ciências muito na questão parecida com a Língua Portuguesa, que é a questão de interpretação. Texto e interpretação que é mais ou menos o que acontece na Prova Brasil. A gente trabalha História, Geografia, Ciências mais ou menos focados, voltado como se trabalha Língua Portuguesa na Prova Brasil. (Entrevista PU05 – EU11)

Concordo com Goodson (2008, p. 14), quando diz que: “As abordagens curriculares que tenham por objetivo educar os grupos menos privilegiados precisam andar pelo ‘corredor polonês’ dos poderosos públicos externos”. Para esse autor, a sustentabilidade no mundo do currículo escolar está intimamente relacionada com a recepção que esse currículo venha a ter nos públicos externos. Nesse sentido, o mesmo ocorre com as disciplinas escolares, que também estão em harmonia com grupos de poder externos. Por que alguns conhecimentos são induzidos e outros explicitamente sonegados?

Vale ressaltar que 55% dos sujeitos, entre os 55 professores de 5º ano, assinalaram que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática mantêm a mesma importância e carga horária mediante as seguintes argumentações:

Creio que as duas disciplinas são de suma importância e que fazem parte do nosso meio social e são imprescindíveis aprendermos. (Questionário PA19 – EA3)

A carga horária existente é suficiente. (Questionário PU01 – E09)

Pois todas as disciplinas favorecem e são importantes para um bom desenvolvimento do aluno. (Questionário PU04 – E11), (PU12 – E18)

A Geografia, a História, Ciências e outros componentes curriculares fazem parte da vida social e histórica do aluno sendo de suma importância este conhecimento para que os alunos possam estar inseridos no processo comunicativo/social onde facilitará até sua compreensão na Prova Brasil. (Questionário PU23 – E01)

Porque eu faço um trabalho integrado fazendo um elo entre todas as disciplinas, trabalhamos com projetos. (Questionário PU30 – E21)

O trabalho é integrado, os conteúdos devem ser registrados, mas trabalhamos com projetos, é possível respeitar toda a carga horária. (Questionário PU31 – E21)

Salientamos que a esse propósito, apenas um dos sujeitos deixou a questão em branco, o que nos permite concluir que nenhum dos demais assumiu que essas disciplinas diminuíssem em importância e carga horária.

Defesa em favor de um currículo mais alargado também houve

Eu considero primordial desenvolver outras potencialidades que não estão dentro do currículo. Tem que ter Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Ensino religioso... por que que tem Ensino religioso se não pode falar nada...? Você tem que falar sobre solidariedade, isso a gente fala no dia-a-dia, entendeu? (Entrevista, PU05 – EU11)

A matriz curricular oficial (cf. Port. N.001/2013) que a SME propõe para o 5º ano é organizada por áreas do conhecimento. Língua Portuguesa é uma das disciplinas que compõe a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Esta área contempla Educação Física e Artes. Mas por que a Educação Física e as Artes, extremamente importantes para desenvolver no aluno a criatividade, estética, dentre outras, são renegadas quando o objetivo é ter bom rendimento na avaliação externa?

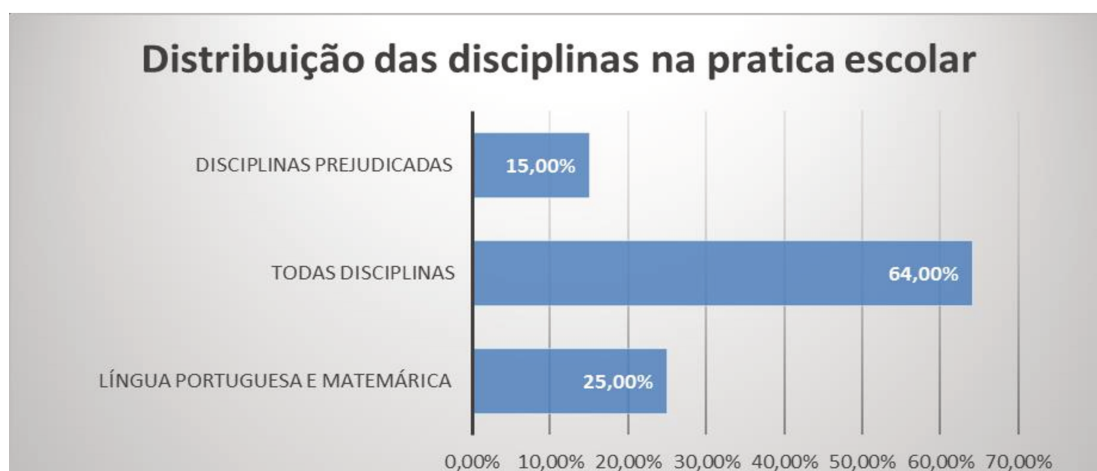
Com o histórico de uma cultura escolar enraizada em um currículo hierarquizado, algumas disciplinas se sobressaem e ocupam espaços de maior importância; assim, ao explorar e valorar somente duas disciplinas, a PB reforça essa tradição. Recomendamos que, além das disciplinas, há que se observar os conteúdos que estas propõem. Língua Portuguesa sim, mas por que simplesmente leitura e não a escrita?

Nessa perspectiva, a agenda do professor e do aluno, na cultura do desempenho, “no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, têm que ser abandonadas em função

daquilo que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de bom desempenho” (SANTOS, 2004, p. 1153).

Procurando ampliar o entendimento sobre essa questão, indagamos como estão organizando o currículo na prática escolar. 25% dos sujeitos disseram que o foco é em Língua Portuguesa e Matemática; 64% disseram que focam em todas as disciplinas, nenhuma sendo desprezadas e 15% revelaram que algumas disciplinas foram prejudicadas.

Gráfico 3 – Distribuição das disciplinas na prática escolar



Alguns professores marcaram mais de um item, assim, diziam que o foco era em Língua Portuguesa e Matemática, mas que não desprezavam as demais disciplinas. Entretanto, indagados sobre quais disciplinas ficaram prejudicadas houve contradição, pois disseram que:

Artes, História e Geografia. (Questionário PA11 – EA2)

História, Geografia, Artes e Ed. Física. (Questionário PA12 – EA2)

História, Geografia, Ciências e Religião. (Questionário PU03 – E15)

História, Geografia e Artes. (Questionário PU06 – E14)

As avaliações em larga escala enfatizam os aspectos cognitivos de Língua Portuguesa e Matemática induzindo ao estreitamento curricular, especialmente porque promove situações em que ensinar e aprender para o teste seja a razão principal do fazer docente. Tal fato ocorre quando os esforços são concentrados nos conteúdos e nas disciplinas que serão avaliadas

chegando ao extremo de desconsiderar as demais, mesmo que altamente relevantes para a formação do estudante, como as que foram citadas.

Lembramos que o currículo nunca é neutro, nele há tendenciosidades, muitas vezes bem explícitas, noutras ocultas. Nesse sentido, a ênfase nas disciplinas consideradas importantes e o descaso com as demais disciplinas, dando-lhe “ares de dispensáveis” vão desnudando os reais interesses acerca do currículo e consequentemente da educação que ensejam para os estudantes.

A hierarquização e a restrição do currículo são claramente ressaltadas nessa forma de avaliação. É preciso refletir sobre o lugar que ocupam essas disciplinas quando se tem por objetivo a formação integral dos alunos; pois muitas vezes a preocupação tão somente com as disciplinas/conteúdos culturalmente postos como importantes para o trabalho com os estudantes deixam escapar a pergunta: Que homem se quer formar?

Desse modo, mesmo valorizando algumas disciplinas em detrimento das demais, ainda há que se analisar os conteúdos propriamente ditos que contemplam essas disciplinas em destaque. Abaixo crítica do sujeito:

A construção da linguagem, do aluno se dá em relação ao meio, tal como falou Vigotski, Piaget... só que a Prova Brasil na forma objetiva dificulta a linha do pensamento do aluno, essa forma mais reflexiva. A PB é muito objetiva, não dá chance pra você analisar o erro, porque o erro também é qualitativo, então se é uma questão objetiva é fria, a forma organizacional, porque não te dá uma outra oportunidade de naquele momento avaliar, você pode fazer isso posteriormente, como a gente faz, mas já passou. Então essa organização é a mesma porque, vamos pegar um texto qualquer, história em quadrinho, uma carta, uma propaganda. O aluno vai ler e fazer a análise, ele acha que aquela é a resposta. Ninguém discutiu por que ele achou aquela resposta. Se tivesse a possibilidade dele escrever, argumentar por ele escreveu, talvez fosse mais interessante, mais enriquecedor e mais próximo do que ele realmente pensa. (Entrevista, 2013. PA12 – EA02)

Pressionado a garantir a aprendizagem do aluno em uma escola de tempo parcial e sem as condições e suportes adequados, segundo Freitas, (2014, p.1100) “[...] o professor avança no tempo que deveria ser ocupado para ensinar outras disciplinas que não caem no exame, para poder dar conta daquelas que caem no exame”.

É preciso esclarecer qual a função requerida, atualmente, das escolas e do sistema educativo, uma vez que a política da avaliação externa realiza intervenção nos currículos, estabelecendo e prescrevendo concretamente os mínimos (e máximos) para a educação básica, o que, além de sobrepujar a autonomia do docente, implica na formação do discente.

Nessa direção, “A política curricular governa as decisões gerais e se manifesta numa certa ordenação jurídica e administrativa”. Desse modo, a política curricular deve ser analisada em relação com o contexto social, cultural e histórico uma vez que “estabelece decisivamente as coordenadas de tal contexto” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 107).

Os sujeitos disseram trabalhar com todas as disciplinas, no entanto, centralizam suas ações nas disciplinas/conteúdos da PB. Há, nesse caso, contradição no discurso dos sujeitos.

5.2.1 Prova Brasil de Língua portuguesa e Matemática na percepção dos gestores

Os gestores escolares evidenciam a relevância dada pela PB às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e as criticam,

Eu acho que limita muito o talento, a vida não é feita só de Língua Portuguesa e Matemática, agora eu acredito que eles tentam medir a questão da escrita e da própria interpretação e do cálculo que é o raciocínio, raciocínio lógico, eu entendo que seria isso o objetivo deles, porque se for meramente Língua Portuguesa e Matemática você acaba ficando bastante reduzido. (Entrevista, 2013. CP08 – EA22)

A ênfase em Português e Matemática, a meu ver, ficam incompletas, para perceber o ensino, pois não são apenas essas disciplinas que ensinamos em sala, existem outras tão importantes quanto e que também exigem habilidades a serem desenvolvidas. (Entrevista, 2013. D02 – EU08)

A ênfase em duas disciplinas reforça a hierarquização curricular, no momento em que as teorias pedagógicas apontam para a interdisciplinaridade como uma possibilidade mais viável para a formação integral do aluno em contraposição às práticas fragmentadas e disciplinares. Nessa lógica, apresentamos as considerações de Freitas (2011, p. 78), para o qual a ênfase nas:

Tais habilidades cognitivas não são desprezíveis, mas são amplamente insuficientes. [...] Primeiro porque, mesmo no plano cognitivo, não existem somente essas disciplinas na escola. Segundo porque o ser humano tem outras esferas de desenvolvimento igualmente importantes. Consideraríamos uma escola que desenvolve a criatividade, desenvolve a capacidade emocional e afetiva das crianças, cuida muito bem do desenvolvimento do corpo, desenvolve sua capacidade artística, mas não é tão boa em Português e Matemática uma má escola?

Nessa perspectiva, Ravitch (2011) advoga um currículo enraizado nas artes e ciências, que estimule a criticidade dos estudantes sobre questões que desenvolvam sua cidadania, ou seja, ajude-os a tomarem melhores decisões sobre a própria vida. Desse modo, propõe um currículo rico e coerente que contribua para a formação do caráter, englobando uma formação abrangente para além das habilidades básicas, que tem sido o alvo restrito dos testes atuais.

O relato do gestor escolar abaixo aponta que os testes induzem ao treino ao invés da reflexão.

A gente entende em nossa filosofia que devemos trabalhar o aluno para que tenha visão crítica capaz de interpretar o mundo a forma mais real. Quando você fica limitado a produzir números, você vai ter que treinar o aluno a preencher gabarito, treinar o aluno a marcar a alternativa correta, quer dizer, você acaba... isso são alterações que nem sempre você vai poder fazer uma reflexão, vai ficar muito técnico muito mecânico, você não precisa pensar tem que ter técnica para responder que você vai conseguir tal nota. (Entrevista, 2013. CP08 – EU22).

O relato acima elucida situações apontadas por Ravitch (2011) quando adverte que o tempo gasto com a preparação dos alunos para a realização dos testes não tem resultado em aprendizagens ricas, pois nesse caso, o que aprendem é fazer os testes das avaliações.

Nessa direção, Madaus e Elliot (2009), Hout (2011) e Ravitch¹⁰ (2011), referindo-se ao sistema escolar dos Estados Unidos afirmam que um grave problema que vem incidindo é o aumento das pontuações nos testes de habilidades básicas, sem a devida melhoria da aprendizagem e da educação. Para eles, esse fato pode ocorrer quando se aumenta o tempo e o esforço para ensinar, o que conta para os esquemas de responsabilização, deixando em segundo plano as demais disciplinas e as outras dimensões da formação, limitando o ensino a atividades de treinamento para testes.

Analizamos que a avaliação externa tem se radicado na escola, sobrepondo a avaliação interna dos ciclos. Em algumas escolas, encontrou terreno fértil, teve entrada fácil e foi bem recebida, em outras não foi tão tranquilo, houve conflito, contudo, as avaliações externas ganham espaço e se avigoram a cada dia.

Embora saibamos da importância da avaliação, vale lembrar que não de qualquer avaliação, pois a avaliação meritocrática – apoiada na crença que o sucesso ou fracasso

¹⁰ Pesquisadora de educação da Universidade de Nova York. Autora livros sobre sistemas educacionais. Atuou como secretária-adjunta de Educação e conselheira do secretário de Educação entre 1991 e 1993, durante o governo de George Bush. Indicada por Bill Clinton para o National Assessment Governing Board, órgão responsável pela aplicação dos testes educacionais americanos.

escolar depende do mérito ou demérito do indivíduo, baseada exclusivamente em testes de desempenho não favorece o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Ressaltamos nossa defesa em favor de uma avaliação com acepção política de caráter formativo, componente para apropriação da realidade escolar pelos sujeitos e ferramenta que possibilita indicar alternativas para a melhoria da educação.

5.2.2 Prova Brasil, conteúdo e forma: o que dizem os professores?

Sobre os conteúdos e a forma como estes são abordados na PB, 25% dos professores consideram que as atividades propostas condizem com as que sua escola trabalha, 5% assumiram que são diferentes das da escola. Entretanto, a maioria (69%) diz que algumas condizem e algumas são diferentes. O que significa dizer que a PB, além de propor conteúdos diferentes dos que são trabalhados nas escolas, é diferente também o tratamento dados aos conteúdos. Apenas um professor deixou essa questão em branco. O sujeito abaixo faz uma crítica em relação à valorização de duas disciplinas pela PB.

A primeira crítica é que o aluno não é só Português e Matemática, penso eu que isso é uma falha, é desmerecer as outras áreas de conhecimento. Uma coisa que, no caso nosso do 5º ano, nós mesmos somos direcionados, imbuídos a privilegiar Português e Matemática, entende? Você vai esquecer a questão de História, se você for trabalhar a História da Matemática, a História dos números, mas eu sei que isso também não é cobrado na Prova Brasil tal qual a gente trabalha [...]. (Entrevista, 2013. PA12 – EA02)

O primeiro ponto para a discussão se reporta à natureza diagnóstica da avaliação, pois se os conteúdos da PB não condizem com os sujeitos ensinam, ou condizem parcialmente, perguntamos: o que a PB diagnostica? Para que e para quem? Seria para a congruência do currículo com a matriz de referência das avaliações?

O segundo, e não menos importante, é que mesmo entendendo que Língua Portuguesa e Matemática e o domínio da escrita alfabética sejam importantes, sobretudo como instrumento de luta e condição necessária para a participação efetiva nas práticas de leitura e escrita, tanto na vida social quanto para o prosseguimento dos estudos, consideramos essas disciplinas como conhecimentos básicos, portanto insuficiente, posto que nossa defesa seja

em favor de extrapolar o básico. Concordamos com Sordi e Mendes (2015, p. 3), ao afirmarem que

Uma política pública de avaliação ao ser instituída em um espaço tempopolítico marcado pela lógica de produto, pela pressa de resultados, pela certeza das escolhas, e pela reprodução de recompensas a quem cumprir as metas sem pensar o que elas representam, poderá ensejar que alguns atores nem se apercebam como descartados do processo de explicitação da concepção de qualidade que devem atingir. Desse modo, leva-os a sequer reagir ao processo de desprofissionalização que os atinge de forma subliminar.

Sobre o formato da Prova Brasil, os sujeitos têm a seguinte percepção:

Eu gosto da PB porque ela incentiva o aluno a buscar respostas, apesar de ser objetiva, marcar X, ela trabalha com a mente do aluno para que ele possa dar a resposta correta, ver se ele conseguiu entender o que estava escrito. A gente percebe quando o aluno tem conhecimento e quando ele chutou, ele não vai chutar todas. A grande maioria respondeu o que conhecia, mas teve aquelas 10% que foi do chute de alunos que não sabiam nada e conseguiu acertar questões pelo que a gente conhecia dele ele não acertaria a questão. (Entrevista, 2013. PU34 – EU06)

Esse sujeito considera a PB capaz de fazer o aluno pensar, porém avisa que como exige simplesmente marcar um X o aluno, caso queira, pode simplesmente “chutar”. E pior acertar. O outro sujeito adverte sobre conhecimentos importantes, que não são propostos na PB. Acredita o sujeito que se a PB exigisse escrita os resultados seriam outros. Nessa direção critica a prova exigir leitura e se eximir da escrita.

As provas bimestrais da escola são subjetivas. Eu acredito que a PB teria que ter questões dissertativas e objetivas. Eles (os alunos) têm muitas dificuldades ortográficas, dificuldades de organizarem, mas pra falar do conhecimento deveria saber se o aluno sabe dissertar sobre o tema... é mais difícil, mas eu acho que é difícil pra eles corrigirem as provas do Brasil inteiro, mas se fizessem amostragem em termos de provas subjetivas, o resultado seria diferente. (Entrevista, 2013. PU34 – EU06)

A metodologia também é transformada uma vez que as atividades sofrem alterações. Ao invés de exigir estratégias mais dinâmicas reforça o uso “livresco”, ou seja, atividades prontas propostas nos livros didáticos.

Como nós trabalhamos por projeto, nós trabalhamos todos de forma interdisciplinar, mas a questão da língua portuguesa e matemática são carro-chefe mesmo. É o que a gente privilegia. Língua Portuguesa e Matemática

vêm em primeiro plano, a partir daí a gente vai desenvolvendo o plano de aula, as competências, as habilidades, todas voltadas para aquela fase, para aquele livro, de português e matemática... (Entrevista, 2013. PA01 – EA05)

Questionados se a ênfase nas duas disciplinas exigidas pela PB melhora realmente os conhecimentos dos alunos em Língua Portuguesa.

E o que esses alunos realmente pensam? Que será desses alunos assim, sempre condicionados? Não formula uma questão objetiva... sem escrever, ...sem colocar no papel o que ele pensa. Porque diminuiu a produção de texto e acirrou mais a leitura. Principalmente porque a produção de texto dá trabalho. Dá muito trabalho para o aluno pensar, argumentar, e para o professor acompanhar, ou seja, corrigir toda essa produção. (Entrevista, 2013. PU12 – EU02)

Este sujeito também censura a falta de escrita, uma vez que a PB valoriza a leitura. Se já temos o problema cultural de utilizar-se de textos e escritas que só existem na escola e para a escola, este se agrava. Pois, o ideal seria assumir que as escolas na sociedade contemporânea tenham por compromisso promover oficialmente o letramento. Soares (1998a) elucida que as pesquisas têm apontado para o fato de as práticas de letramento na escola serem bem diferenciadas daquelas que ocorrem em contextos exteriores a ela. Esse distanciamento pode ocorrer devido à própria natureza, função e organização dessa instituição.

[...] o sistema escolar estratifica e codifica o conhecimento, selecionando e dividindo em ‘partes’ o que deve ser aprendido, planejando em quantos períodos (bimestres, semestres, séries, graus) e em que sequência deve se dar esse aprendizado, e avaliando, periodicamente, em momentos pré-determinados, se cada parte foi suficientemente aprendida. (SOARES, 1998a, p. 84-85)

A autora explicita que:

Nessa perspectiva, é a dimensão individual do letramento, enquanto um conjunto de habilidades individuais relacionadas à leitura e à escrita, que é priorizada nessa instituição, por possibilitar um bom funcionamento dela. Segundo a referida autora, na escola, “o fenômeno complexo e multifacetado do letramento é reduzido àquelas habilidades de leitura e escrita e àqueles usos sociais que os testes avaliam e medem”. (p. 86)

A PB acirra esse problema ao optar pela leitura e relegar a escrita. Evidencia-se, portanto, o quanto é imprescindível ao professor refletir sobre a matriz e conteúdos

curriculares, pois não se podem privilegiar leituras, visando apenas à fluência do ato de ler, como algo mecânico e desprovido do sentido que uma leitura significativa deve possuir. É preciso possibilitar aos alunos uma compreensão mais ampla dos significados diversos que a leitura assume em nossa sociedade, sem, contudo, deixar de investir na escrita.

A Língua Portuguesa precisa contemplar situações de ensino e aprendizagem em quatro eixos básicos: linguagem oral, leitura, produção de textos escritos e análise linguística. Sabemos que, além de indissociáveis, por mais que se enfoque um ou mais, não se pode perder pontos de intersecção entre eles.

Mesmo Coll e Martín (2004, p. 25), que advogam em favor do currículo por competências, ao refletirem sobre o currículo escolar, defendem que: “Na educação básica e obrigatória há uma dupla finalidade: formar futuros cidadãos e cidadãs e prepará-los para prosseguir com sucesso sua formação posterior”. Essa forma de ensinar não tem sido colocada em discussão com os professores, o que nos leva a entender que as listagens de conteúdos são inegociáveis e inquestionáveis. Sendo estes o ponto de partida (e chegada) para o planejamento curricular.

O texto escrito é o principal instrumento de circulação do conhecimento. Se por um lado a leitura é indispensável para o próprio processo de escolarização e as dificuldades relacionadas à leitura provocam decorrências negativas na aprendizagem das demais áreas de conhecimento. Por outro, a escrita é um conhecimento que dá poderes aos estudantes. Duas disciplinas e com restrição interna de conteúdos importantes.

Para ajudar os alunos a desenvolver diferentes finalidades de leitura, presentes na escola e fora dela é preciso que os alunos tomem consciência sobre os diferentes modos de ler, relacionados aos diferentes propósitos de leitura na sociedade. Em relação a esse aspecto, Bernardin (2003, p. 32) relata uma pesquisa em que entrevistou crianças na faixa etária de 5 e 6 anos de idade em uma escola francesa, que atende a famílias de baixo poder aquisitivo. Questionou as crianças: “Para que serve a escrita?”. Muitos deram respostas tautológicas (ler serve para aprender a ler, para ler) e outros deram respostas vagas (serve para ler o livro). O autor percebeu que “para um terço dos alunos interrogados, ler não parece ter muito sentido”.

Diante desses dados, os pesquisadores citados questionam: Deve-se ver nisso os efeitos de uma concepção da escola apartada do mundo, indiferente às práticas sociais de referência, onde a escrita assumiria uma significação diferente? Ou esse resultado é consequência da falta de oportunidades de se refletir sobre os usos sociais, que se pressupõem evidentes? (BERNARDIN, 2003, p. 32). Ou a exclusão escolar “por dentro” ganha mais uma face.

Se a linguagem é um instrumento decisivo do conhecimento humano (LURIA, 2001). Entendemos que tanto a leitura quanto a escrita não devem ser desconsideradas na escola, pois, a linguagem abrange ambas e outras mais. Kleiman e Moraes (2002, p. 127), aconselham que não se deve “deixar a responsabilidade do ensino da leitura ao professor de Língua Portuguesa equivale a negar o valor social da leitura”, uma vez que é comum às diferentes áreas do conhecimento.

O básico, temos sempre a preocupação de português e matemática porque é o que leva para as outras áreas, mas o conhecimento de leitura que é o que as crianças mais têm dificuldade, dificulta a compreender as outras disciplinas, o aluno tem dificuldade de ler, escrever e redigir. Por ele ter essa dificuldade ele também não coloca o seu pensamento pra fora. Fica abafado. Ele não gosta de leitura. (Entrevista, 2013. PU34 - EU06)

Mais um sujeito questiona a aprendizagem da escrita na escola. Como se pronunciar ao mundo sem a escrita. Reitero que a escrita “empodera” o aluno. Diz o sujeito que essas disciplinas ajudam nas outras. Indagamos que outras a avaliação externa advoga.

Eu acho que todos hoje têm internet e Facebook, as redes sociais, ajudam e muito, só que se você olhar o que o aluno escreve na rede social você vai ver que o linguajar social dele está todo acabado. Você vai conversar com a criança e não vai entender nada que ele falou. Os 30 anos que você estudou não valeu nada. Entra em uma rede social e tenta ler tudo que está lá. É uma nova forma de linguagem, mas e a qualidade da educação? No IDEB você não cobra, na provinha Brasil você não cobra essa nova forma de linguagem, eles não aceitam. Estou perdido. A qualidade passa por reestruturação sim. (Entrevista, 2013. PA19 –EA03)

O currículo hierarquizado, acentuado pela PB, tem impedido algumas áreas do conhecimento de desempenhar a função de inserir o indivíduo no mundo letrado. A linguagem é um ponto central na educação, pois é através dela que se mantêm e reconhecem identidades pessoais e sociais, entretanto ela não se restringe unicamente a leitura escrita, ao contrário, ela representa todas as formas de comunicação que o homem criou.

O campo da linguagem que defendemos é amplo, falamos em linguagens e todas elas, inclusive a linguagem matemática, está presente em diversas atividades humanas, como artes, músicas, informática, nas situações práticas do dia-a-dia, entre outras. É praticamente impossível pensar o contexto atual sem que se pense e estabeleça relações com múltiplas áreas do conhecimento. Desse modo, valorizar a importância e o domínio da linguagem em uma ou duas disciplinas é limitar em demasia o currículo escolar.

Limitar a formação em exercício dos professores aos conteúdos da PB é mais uma das mazelas que a avaliação externa propicia ao campo educacional. O sujeito acima levanta uma

questão importante para se discutir na formação dos professores, por exemplo: a presença das tecnologias digitais na vida dos estudantes.

Percebemos que o controle sobre o que se deve ensinar manifesta-se por meio das avaliações externas, com clareza para alguns sujeitos e oculta para outros. Notamos que a avaliação pode e tem obstaculizado um papel mais ativo por parte dos professores frente à elaboração e o desenvolvimento curricular. Essa lógica tem perpassado as políticas de avaliação que incidem sobre a escola. É “A lógica dos descartes de saberes, vozes, valores dos vários atores sociais na definição de indicadores de qualidade da escola pública” (SORDI; MENDES, 2014, p. 3).

5.2.3 Quais estratégias metodológicas e conteúdos priorizar?

As estratégias metodológicas que os sujeitos dizem empregar para o desenvolvimento do currículo foram as seguintes: 62% trabalham com projetos; 9%, temas geradores; 28% alegaram trabalhar de forma interdisciplinar; menos de 10% admitiram se reportar a outras formas e/ou deixaram o campo em branco.

Gráfico 4 – Estratégias metodológicas adotadas



A gente faz o projeto, mas fica bonito só no papel. No final cada um dá aula do seu jeito. Isso não é projeto nada, isso é projeto só no papel. Chega à sala de aula cada um faz o que quer do jeito que quer. (Entrevista, 2013. PU27 – EU10).

No começo das primeiras provas não tinha esse simulado, os alunos até se saíram mal, como a Secretaria percebeu que os alunos estavam saindo mal logo ela estava elaborando esses simulados, agora já faz esses simulados antes da própria prova. A questão dos gabaritos as crianças marcam muitas questões erradas por causa disso. A criança está sendo treinada para fazer a prova. (Entrevista, 2013. PU02 – EU09).

Baseado na PB, mas nós trabalhamos também com projetos. Escolhemos o tema do projeto, o subtema, tem que ter todo o conteúdo da PB. Português e matemática totalmente voltado à PB. Se o professor tiver disponibilidade funciona, porque o professor tem que esquecer o projeto dependendo o tema do projeto ele esquece o projeto e até chegar a PB esse projeto está morto, é só fantasia. (Entrevista, 2013. PA19 – EA03)

A avaliação externa nos remete a fazer uma reflexão sobre a prática pedagógica dentro da sala de aula. Como o IDEB é o índice em nível de Brasil que está em evidência no momento, eu penso que poderiam ter outros, mas que o MEC usa basicamente esse para medir, pra mim não há outro nome, eu nem gosto muito da palavra medir, mas é o que vem assim à tona, medir o desempenho das escolas. Então nós que estamos em sala de aula, toda metodologia, prática e avaliação no tocante a essas duas disciplinas, que é Português e Matemática são voltados para o atendimento à Prova Brasil sim. Então os nossos planos de aulas, quem trabalha, por exemplo, com projeto, nós trabalhamos por projeto, mas dentro do projeto a gente privilegia todo o ensino voltado para a Prova Brasil. Então se é ruim, se é bom, eu não sei, mas a gente privilegia a questão da Prova Brasil. (Entrevista, 2013. PA12 – EA02)

Questão de gêneros textuais, dentro da questão de Língua Portuguesa, a questão da Gramática, muita leitura, em relação à Matemática, as quatro operações, sistemas de informações, Geometria, tudo voltado para a Prova Brasil. Mesmo que você vá trabalhar, o que nós fazemos, com texto, a gente procura fazer toda essa interdisciplinaridade, com todas as áreas de conhecimento, mas pensando sempre um atendimento para a Prova Brasil, não há outra forma... Então a influência é muito grande em relação a isso, porque o IDEB ele, no município e acho que no Brasil todo, ele está sendo visto assim quase como uma classificação dos melhores, dos piores, e que essa questão pra mim é muito, muito... Incômoda. (Entrevista, 2013. PA12 – EA02)

Compreendemos que centralização em Língua portuguesa e Matemática por meio da PB não é compatível com a metodologia de projeto. Primeiro, porque o projeto exige um trabalho coletivo, tanto dos docentes quanto dos discentes e, como vimos, o coletivo tem se enfraquecido no contexto da PB. Segundo porque propõe a interdisciplinaridade. E,

percebemos que a PB se foca em duas disciplinas. Terceiro, o Projeto trabalha com a significação do conhecimento investigado, a PB organiza-se pela sequência e ampliação dos conteúdos disciplinares.

A principal influência que os entrevistados explicitaram a respeito das estratégias metodológicas e conteúdos foi a indução a um trabalho com disciplinas isoladas e estanques. E, o mais pernicioso é que dessa forma inibe toda e qualquer iniciativa de um trabalho mais criativo e dinâmico na prática pedagógica dessas escolas.

É neste primeiro eixo fundante do processo pedagógico (objetivos/avaliação) que a disputa com os reformadores se encontra neste momento, face à iniciativa destes para ampliar o papel da avaliação no controle da escola (Lei 13005/2014 do Plano Nacional de Educação) e por definir os objetivos de ensino (através de uma base nacional comum, também incluída no PNE) nos termos de uma matriz formativa que preserve o formato atual da escola e trave o par dialético dos conteúdos/métodos (com apoio da Lei de Responsabilidade Educacional em tramitação no Congresso). (FREITAS, 2014, p. 1092)

Na sequência indagamos sobre quais disciplinas, conteúdos e estratégias metodológicas que em decorrência da Prova Brasil foram incluídas ou excluídas da proposta curricular:

Incluídas:

Leitura dirigida, interpretação, oralidade. (PA4 – EA8)

Leitura e interpretação textual. (PA9 – EA4; PU02 – E09)

Gêneros textuais e interpretação de textos. (PA11 – EA2)

Porcentagem; Geometria; Tecnologia da informação e fração. (PA12 – EA2)

Leitura e interpretação, gráficos e tabelas. (PA13 – EA6)

Não houve alteração, apenas mais ênfase nas condições necessárias para melhor realizar as questões possíveis. (PA17 – EA1)

Textos literários; histórias em quadrinhos; coleta de dados e informações/gráficos. (PU01 – E09)

Gêneros textuais. (PU03 – E15)

Não. Geometria, volumes, medidas (eu dava de forma parcial). (PU09 – E12)

A forma dos enunciados das questões para a PB. (PU10 – E13)

Gramática nas produções de texto – disposição – frações e porcentagem. (PU13 – E08)

Figuras geométricas, interpretação de textos mistos e não verbais. (PU15 – E07)

Gêneros textuais; interpretação, medidas, espaço e formas. (PU16 – E07)

Gêneros textuais; produção; interpretação; leituras variadas. (PU24 – E04)

Interpretação de texto. (PU19 – E13)

Mais textos e interpretações. (PU22 – E03)

Incluir o que é necessário e excluir o que é desnecessário dependendo da realidade de cada turma do contexto de cada grupo e isso deve ser feito com muita cautela estudos e análises. Entretanto não tendo como base a Prova Brasil. (PU23 – E01)

Intensificação do trabalho com gêneros textuais. (PU26 – E10; PU27 – E10; PU28 – E10)

Mais textos e atividades de matemática. (PU29 – E17)

Minha preocupação é com leitura, interpretação e produção de texto. (PU31 – E21)

Não alteramos. (PU32 – E21; PU30 – E21)

Coloquei mais produção de texto em L.P e raciocínio lógico, análise de gráfico e tabelas em Matemática. (PU34 – E06)

A preocupação em buscar material apropriado de acordo com o que a prova cobra atualizando mais os textos que são trabalhados, gêneros textuais, antes não tinha muito essa preocupação de trabalhar principalmente com os alunos do quinto ano essa questão do gênero, de ensinar a diferença entre uma receita e uma carta, antes você trabalhava, mas era um pouco solto. Hoje isso está mais claro para o pedagogo. (Entrevista, 2013. PU22 - EU03)

A gente fica realmente em cima do que cai na PB. Têm os livros e os cursos que falam da PB, esses conteúdos, eles (técnicos da SME) vão à escola realmente ver se os alunos estão aprendendo e se eu estou repassando na sala para os alunos. Eles vão. (Entrevista, 2013. PU27 – EU10)

Excluídas:

Nenhuma. (PA4 – EA8; PU04 – E11; PU25 – E02; PU22 – E03; PU24 – E04)

No segundo plano é História, Geografia, questões de Sociologia, Filosofia ficam num segundo plano. (Entrevista, 2013. PA12 – EA02)

Conceitos científicos decorados sem entendimento da implicação. (PA5 – EA8)

Algarismo romano, Expressões numéricas. (PA12 – EA2)

Gramática é trabalhada junto com os textos. (PU01 – E09)

Atividades que não utilizem enunciados; atividades que não beneficiam o bom desempenho na PB. (PU03 – E15)

Algarismos romanos. (PU09 – E12)

É um erro que o professor faz mais... dar importância às questões que não seja de português e matemática. (PU13 – E08)

Numeração romana, verbos na forma antiga de trabalhar, substantivos. (PU15 – E07)

Gramática descontextualizada. (PU16 – E07)

Diminui as atividades lúdicas. (PU26 – E10; PU27 – E10)

Diminuir atividades lúdicas, gramáticas. (PU28 – E10)

História, geografia e ciências. (PU29 – E17)

Gramática e ortografia. (PU34 – E06)

Mais uma vez, é possível perceber a influência da PB na ação dos professores, seja para escolher qual disciplina ou conteúdo dar mais ênfase ou para escolher o conteúdo que será excluído. Consequentemente o recurso metodológico a ser utilizado.

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico” expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o *domínio que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas*

avaliadas – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e *não o currículo prescrito, a base nacional comum*, que definem o que será considerado como “básico”. (FREITAS, 2014, p. 1090, grifos do autor)

Compreendemos que, nesse processo, muitos professores perdem o controle e autonomia sobre parte substancial do seu próprio trabalho, mesmo os que creditam ser a avaliação externa propulsora de melhoria. E os professores que não acreditam nessa avaliação como propulsora de melhorias se sentem desmotivados. Nesse processo de alterações, ocorrem a desqualificação e a requalificação profissional continuamente.

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico” expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o *domínio que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas* – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e *não o currículo prescrito, a base nacional comum*, que definem o que será considerado como “básico”. (FREITAS, 2014, p. 1090)

5.2.4 Avaliação externa e currículo escolar: percepção dos gestores

Tendo por finalidade apreender os efeitos que essas avaliações podem ter na escola e no currículo, na metodologia do professor, na organização da turma, nas avaliações, na vivência escolar dos alunos, entre outros, na visão dos/as gestores escolares os indagamos:

O conteúdo é o mesmo, de repente você pode não trabalhar, mas algum tipo de livro, algum autor, trabalha esse conteúdo, depende muito do livro didático que a gente escolhe e usa. A matriz da referência são só as capacidades que devem ser trabalhadas, mas os conteúdos são tirados dos livros que é de acordo com o ano letivo. A gente trabalha todas as disciplinas, com uso dos livros, independente mesmo que tenha na matriz sendo referência lá, linguagem, colocamos inglês e literatura tudo junto, mas a gente trabalha separado os conteúdos, as disciplinas separadas, a gente tenta costurar tudo, mas não deixa as áreas de humanas e exatas uma separada das outras não. (Entrevista, 2013. CP01 – EU19)

Aumentou a responsabilidade do professor em fazer trabalhar o conteúdo que tem que ser trabalhado, mais responsabilidade de cobrar aquilo que tem que ser cobrado. Antes eles colocavam, vou dar um exemplo de linguagem,

não se podia cobrar ortografia e gramática na sala de aula, como nós sempre trabalhamos desse jeito não mudou quase nada. A única coisa é que teve que contextualizar. Às vezes você estava trabalhando separado e teve que contextualizar mais. (Entrevista, 2013. CP01 – EU19)

A preocupação mais forte que eu vejo é o entender o que está fazendo com a leitura, como entender os diferentes tipos de textos, eu sempre gostei desse tipo de trabalho, então veio só somou... reforçou o que estava. (Entrevista 2013. CP05 – EU09)

Ela tem que refletir o trabalho que a escola vem fazendo. Se for positivo vai refletir isso na avaliação, temos trabalhado assim. É claro que a gente sabe que exige muita leitura e interpretação então isso aí já é uma coisa que temos a preocupação de trabalhar. Muita leitura, leitura e interpretação, isso a gente trabalha bastante para não ficar gastando muito tempo com cópia para a criança ficar copiando, copiando e depois a criança nem dá conta de ler o que ela copiou e também para não gastar muito tempo com gramática porque a gente sabe que isso aí praticamente não é cobrado na prova Brasil, é cobrado a interpretação a leitura, textos mesmos de diferentes gêneros textuais e isso nós trabalhamos bastante. (Entrevista, 2013. CP05 – EU09)

Olha, a gente fica em uma situação que a gente é quase que obrigado a alterar por causa disso, porque se a escola tiver com um número baixo, você vai ser questionado, então você precisa fazer isso, agora quando você trabalha para levantar o IDEB com uma turma você tem que mudar todo um trabalho... porque eu acredito que o IDEB teria que ser consequência de todo um trabalho a longo prazo, quando chega no ano do IDEB é uma pressão em cima da gente que tem que aumentar o IDEB, mas só que não dá condições nenhuma de se aumentar o IDEB, por exemplo você teria que fazer vários simulados, nós estamos na metade do ano, não houve nenhum órgão público que se manifestou para que nos desse condições ou mandasse simulados pra gente fazer pra poder fazer com que o aluno se familiarize com isso. Ou nós fazemos... e quando vier o segundo semestre vem toda a pressão, então a gente acaba em algum momento mudando algumas práticas porque senão você acaba sendo realmente pressionado, mas eu não entendo que isso é o mais importante dentro da escola. (Entrevista, 2013. CP08 – EU22)

Tem sim, inclusive quero fazer um histórico do currículo antes da PB e a partir da PB. Nós tínhamos na rede em razão até da “Escola Sarã” o tema “gerador”, não havia a meu ver na rede um consenso sobre o conteúdo, o que se via é que cada escola trabalhava com seu tema gerador apenas o que era próprio da sua realidade, sem ater às questões do básico para alunos de mesma idade em nível de Brasil. E, a partir da PB, a gente percebeu todo movimento, não só na escola como na Secretaria para que todos os alunos de mesma idade e mesmo ano estudassem o que é necessário em nível de país de modo que acabou nos provocando a ter que rever currículo, conteúdo para dar conta das exigências que vinham em razão da PB. Já na semana pedagógica em razão do material que o MEC já enviava via internet buscamos as atividades sugeridas que pode cair na prova do mês de outubro, então com base nas atividades propostas e até o livro que veio tivemos que adequar o nosso conteúdo e nessa adequação observamos que os nossos alunos estavam muito aquém do que precisavam pelo menos estudar. Teve uma exigência muito grande dos professores e nossos coordenadores tiveram

que estudar mais, pesquisar mais para que esses alunos vissem pelo menos o que ia cair na prova. É claro que isso acabou ficando currículo oculto, mas pelo menos exigiu mais de nós pesquisa e estudos e naturalmente penso que foi melhor para os alunos. (Entrevista, 2013. CP10 – EU06)

Na questão do currículo, ajuda muito a matriz de referência da rede municipal para o nosso trabalho. Mas mexeu assim na questão do planejamento do professor, mexeu nos cursos que a Secretaria dá, na formação continuada, que a Secretaria oferece pra treinamento do professor. Então eu acho que nesse sentido teve avanço. Em relação, a participação do professor mesmo. Nesses cursos. Estávamos esquecidos. (Entrevista, 2013. CP09 – EU13).

E a nota boa? Isso desgasta porque é uma pressão, é sim, a Secretaria cobra, a escola cobra, a sociedade cobra, é uma cobrança de todos os lados. Não é só uma pessoa que cobra, é tudo, tudo é cobrado. (Entrevista, 2013. D05 – EU18).

Os relatos dos gestores demonstraram “aceitar” ou “acatar” os testes externos buscando qualificar seus mecanismos em relação ao processo de ensino e aprendizagem escolar. Mas, afinal, que alternativas possuem os gestores para alterar essa realidade? Assim sendo, não se percebe uma defesa explícita ou contraposição à sua realização por parte dos sujeitos. Especialmente, os que não tinham muita clareza sobre quais seriam os conteúdos curriculares mais adequados aos alunos de sua escola.

Para Shiroma (2006), os docentes estão “submersos na era da incerteza”, tendo que adquirir e comprovar competências, como a responsabilização pelo resultado de desempenho das escolas. Assim percebemos cada vez mais acentuados os indicativos da prática escolar voltadas à PB. O sujeito relata que

Nós fomos chamados na SME para melhorar nosso IDEB. Por parte da SME, propuseram auxiliar, às vezes técnicos vem aqui na escola olhar o planejamento do professor, ajudar o professor a pensar numa melhor forma de trabalhar algum tipo de conteúdo, então, houve essa mudança no sentido de mexer com essa escola. Vem de lá uma orientação curricular, que nós seguimos, porque entendo que a SME tem o papel de orientar e precisamos seguir essas orientações. (Entrevista, 2013. CP04 – EU19)

Diante do quadro, nossa indagação foi sobre a avaliação externa corresponder ou não às expectativas e trabalho propostos pelas escolas:

Penso que sim, como disse antes até 2009 a rede tinha uma proposta de ciclo e tema gerador, mas o tema gerador conforme o currículo trabalha a realidade de sua escola e isto eu digo que deixava a desejar porque todas as crianças de mesma idade e mesmo ano tenham os conteúdos necessários para chegar... ou seja, alguns alunos de uma escola viam uns conteúdos, de outras

escolas viam outros conteúdos, quando chegavam lá na frente tinha aluno que nunca tinha visto conteúdo nenhum. A PB provocou para exigir do coordenador e do professor para que estudasse mais para que houvesse uma adequação dos conteúdos pra cima e não nivelasse por baixo. (Entrevista, 2013. CP10 – EU06).

As implicações que os testes podem originar de acordo com os apontamentos que a literatura da área vem desvelando encontra ressonância nos relatos de alguns gestores que atuam nessas escolas. Nesse sentido, destacamos a padronização e o estreitamento curricular, que alguns consideraram relevantes, como uma das questões mais preocupantes, pois compreendemos que os testes aprisionam os sujeitos aos conteúdos, disciplinas e formato das provas, extraindo-lhes o máximo de esforços e tempo em detrimento dos demais aspectos formativos substanciais para o desenvolvimento dos estudantes.

A gente busca muito montar a avaliação de acordo com o site do professor, no MEC. Para ver se “o aluno vai acostumando”. A gente trabalha principalmente o preenchimento de gabarito, que é para ele não ficar nervoso na hora. (Entrevista, 2013. CP01 – EU19)

É claro que a gente sabe que exige muita leitura e interpretação e isso já é uma coisa que temos a preocupação de trabalhar. (Entrevista, 2013. CP05 – EU09)

Analisamos os resultados junto aos professores se é Matemática ou a Língua Portuguesa que está precisando de uma atenção mais especial. (Entrevista, 2013. CP06 – EA09)

É um conteúdo que cai, então porque não cobrar da criança? Temos essa visão de que tem que ser trabalhado esse conteúdo. Quanto às avaliações já vínhamos fazendo simulados desde 2008. (Entrevista, 2013. CP01 – EU19)

Nós fazemos simulados bimestrais com os alunos. A escola não mede esforço pra, até gastando, porque há um gasto com isso, mas a escola está sempre disposta a fazer o que é preciso pra esse simulado e também das reuniões com os professores, com os pais dos alunos, pra que eles também se interessem e tenham assim compromisso para um bom resultado da escola, no IDEB. Fazemos com os 5º e 6º anos. Com o 4º nós fazemos, mas não com tanta,... não bimestralmente, mas duas vezes por ano. (Entrevista, 2013. CP09 – EU13)

Contudo, contraditoriamente, percebemos que alguns sujeitos estão valorizando nos testes sua estruturação e seus conteúdos, e ainda aprovam a ideia de fazer testes com os estudantes, porque os testes farão parte de sua vida no futuro.

Desse modo, os relatos explicitam que os profissionais da escola passaram a realizar mais provas no estilo dos testes deixando clara a intervenção da avaliação externa nas escolas, especialmente, em caráter de treinamento.

O professor usa vários tipos de avaliações para chegar ao resultado final e uma delas é a prova. Por quê? Porque os alunos vão passar por isso na vida e não dá para negar uma coisa que virá a acontecer para eles mais cedo ou mais tarde. (Entrevista, 2013. CP04 – EA03)

Fazemos a semana avaliativa e simulados com as crianças para eles saberem como está o nível de aprendizagem, retomamos essa avaliação que ficou mais forte depois que a rede a adotou. Acho importante a questão do IDEB. (Entrevista, 2013. CP06 – EA09)

A gente busca muito montar a avaliação de acordo com o site do professor, no MEC. Para ver se o aluno vai acostumando. Principalmente o preenchimento de gabarito, que é para ele não ficar nervoso na hora, muita criança não sabe qual resposta vai dar e colocam duas respostas, a gente já trabalha isso, para ele saber se coloca duas respostas uma anula a outra. Só o formato. (Entrevista, 2013. CP01 – EU19)

Já vinha fazendo simulados desde 2008. A gente preocupa como o aluno vai sair daqui, no 9º ano, a gente vem trabalhando isso há muito tempo. Tem professor que ainda está no método tradicional, aí você tem 27 anos de serviço você não vai mudar. Mudar o professor assim que ele aposentar. Esse ano vai aposentar muitos. Mas dá um medo também, tantos que vão aposentar do concurso de 88 porque os que estão vindo.....(respira fundo). (Entrevista, 2013. CP01 – EU19)

A organização dos alunos vai muito do professor, tem professor que prefere trabalhar em grupo, tem professor que prefere a monitoria, tem professor que gosta de trabalhar individual. Eu não interfiro muito no método que ele vai trabalhar não. Acho que não pode ser sempre do mesmo jeito, mas eles trabalham nas várias nuances. (Entrevista, 2013. CP01 – EU19)

Temos procurado fazer alguns projetos pensando nesses alunos, são alunos que estão aqui na escola desde a educação infantil e já conhecemos esses alunos quando chegam ao quinto ano então para esses alunos a escola tem um projeto de apoio e neste ano nós temos dois professores de matemática da EJA que estão com carga horária faltando para o noturno sobre a Secretaria o projeto com esses professores fazer apenas alunos do quinto ano com carga complementar de matemática e também na sala de apoio. Além de esse projeto complementar na sala de apoio nós pegamos ainda alguns professores para atendimento na leitura desses alunos. (Entrevista, 2013. CP10 – EU06)

Gabarito. Sim, ajuda bastante, porque quando a criança for fazer a prova ela está familiarizada com aquilo ali, não é muito impacto, muito choque, ela dá conta, não é 100% ninguém, mas alguma coisa sim ela faz. (Entrevista, 2013. D05 – EU18)

Não menos inquietante é a explicação dos gestores que entendem como necessário a “preparação” dos alunos desde o ensino fundamental – um admitiu desde a educação infantil por meio do uso de testes com vistas ao vestibular e à empregabilidade. Esse entendimento revela uma concepção de educação e orienta uma determinada função para a escola.

Nós fazemos nosso simuladinho aqui, vamos fazer, sempre estamos fazendo. E os professores pesquisam, pegam as questões da PB anteriores, aplicam nos alunos, [...] E as outras turmas também... desde a Educação Infantil, estamos mudando o nosso método desde a Ed. Infantil, tem aluno que está saindo alfabetizado da Educação Infantil devido à provinha. (Entrevista, 2013, CP02 - EU11).

Olha, na questão do plano de ensino, você tem que estar sempre atento a descritores, capacidades, habilidades. Tanto na questão do trabalho, como a questão da avaliação. De uma forma que o aluno já saia mais ou menos preparado também pra fazer a Prova Brasil, em razão do IDEB. [...] Uma questão mais direcionada... você trabalha em cima da capacidade, habilidade... ...e em cima daqueles descritores. Vou fazer a pergunta tal porque eu quero saber o que eu atingi nesse descritor tal, então você vai trabalhar aquilo ali... Pelo menos na escola em que eu trabalho é assim que está sendo direcionando pra gente. (Entrevista, 2013. PU05 – EU20).

A mudança veio porque agora você não tem mais como fazer avaliação na escola, você tem que avaliar o aluno, português e matemática, esquece o resto, ou seja, os outros professores, as outras matérias, não existem mais, e até pra rede, você vai olhar pra escola como? A escola que sai bem no IDEB tem uma verba melhor, é bem vista no geral você olha assim, o cuidado que tem na escola “x” é porque a escola está mal no IDEB, vamos ter que levantá-la. Fica parecendo que são um monte de menininhos dementes ou pessoas não qualificadas que estão lá, vão [técnicos] pra lá para mudar, vão sair um monte de gente porque está mal no IDEB, mas isso é só com um tempinho depois que passou o IDEB, espera 6 meses, esquece tudo. Sem dar qualidade, se ele está bem no IDEB não importa como, esquece o resto. Eu estou sentindo isso na pele este ano, neste ano principalmente, ano da prova. No ano que não tem prova esquece. O aluno de quinto ano se ele der o azar de fazer no ano da PB ele está ..., não aprendeu mais nada, só vai aprender português e matemática. (Entrevista, 2013. PA19 – EA03).

É necessário trabalhar mais porque não é só a Prova Brasil que cobra, saindo daqui se a criança for prestar um concurso para qualquer universidade para qualquer concurso público... para a UFMT, IFMT para qualquer universidade para qualquer concurso público é um conteúdo que cai, então porque não cobrar da criança, temos essa visão de que tem que ser trabalhado esse conteúdo. (Entrevista, 2013. CP01 – EU19)

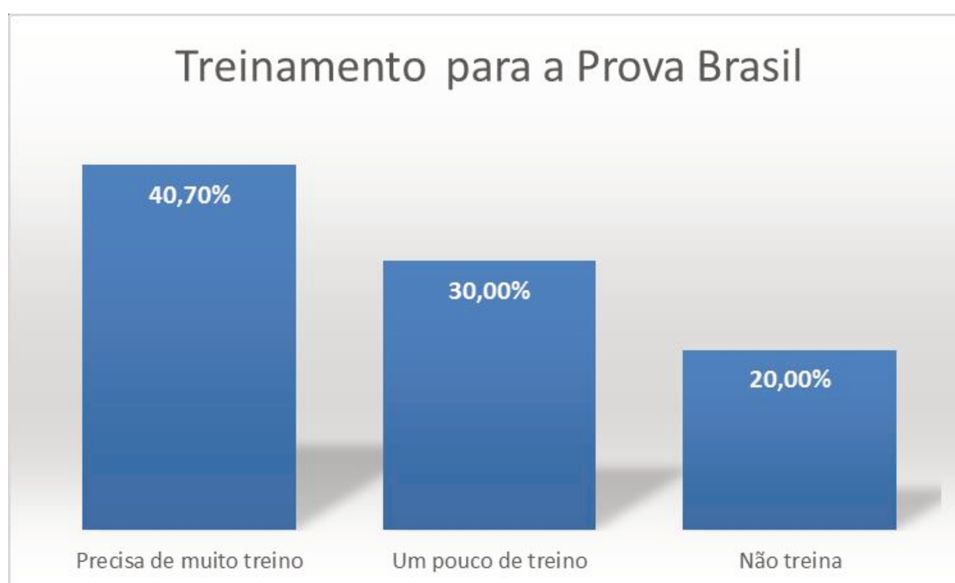
Fizemos inúmeras atividades treinando nossos alunos para eles pudessem sair bem nessa avaliação e em outras que virão para eles na frente. (Entrevista, 2013. CP02 – EU11)

Depois de mapeada a visão dos professores e dos gestores internos e externos às escolas acerca da PB/Ideb na interface com a qualidade do ensino, é interessante que, mesmo em condições de impotência diante da situação, alguns relatos demonstram insatisfação com a avaliação externa e tenta reagir às condições existentes denunciando.

5.3 Treinar, treino e treinamento: “novas formas de ensinar e aprender”?

Indagamos, ainda, aos professores que lecionam nas turmas do 5º ano, sobre a necessidade e a realização de simulados. O equivalente a 40,7% alegou ser preciso muito treino, 30% revelaram que um pouco de treino era bom e 20% disseram não precisar de treino. Vale salientar que houve por parte de alguns sujeitos indagações e tentativas de explicação sobre a diferença entre ensinar e treinar.

Gráfico 5 - Treinamento para a Prova Brasil



Demos vários simulados. (Questionário PA3 – EA7).

Existem conteúdos que os alunos não conseguem assimilar apenas uma vez. (Questionário PA14 – EA6).

Porque os alunos não estão acostumados com esse tipo de avaliação. (Questionário PA18 – EA3)

Acaba melhorando o aprendizado do aluno. (Questionário PA19 – EA3)

Tem que doutrinar. (Questionário PU05 – E20)

Tem que fazer algo, porém sem massificar. (Questionário PU06 – E14)

A prova é de múltipla escolha e preenchimento do gabarito. (Questionário PU11, PU12 – E18)

Por causa do gabarito – PB usa gabaritos. (Questionário PU13 – E08; PU29 – E17)

Pela dificuldade de marcar em gabarito. (Questionário PA15 – EA6)

Para que eles não assustem com o preenchimento do gabarito. (Questionário PU14 – E22)

Para evitar que a prova seja vista como uma novidade e atrapalhe o desempenho dos alunos. (Questionário PU15 – E07)

Porque o adulto quando vai prestar concurso ele foca no estudo para alcançar seu objetivo de vida e êxito. (Questionário PU18 – E13)

Antes de treinar bastante necessário se faz trabalhar o que é proposto, também desenvolver um processo que auxilie o aluno com dificuldade. Então depois a importância do treino, principalmente como se preenche um gabarito. (Questionário PU23 – E01)

Não seria treino, mas trabalhar o conteúdo do ano. (Questionário PU25 – E02)

Pela falta do domínio/treinar para ler, interpretar e responder. (Questionário PU33 – E06)

Porque não fazem provas assim, devido à política da escola. (Questionário PU35 – E19)

Precisamos treinar e muito os simulados. As crianças chegam no quinto ano sem nunca terem visto um gabarito. Aí cai na prova o gabarito. (Entrevista PA19 – EA03)

Nossa preocupação é com gabarito, mostrando o que acontece no gabarito, se você marcou aquela letrinha, não era aquela letra, borrou, a gente quer mostrar pra eles como usar o gabarito, eles não faziam prova, entravam na sala e eram avaliados através de tarefa, participação na sala, mas hoje já estamos fazendo simulado sim, principalmente preocupados com gabarito, pois a gente vê até adultos e jovens errando na parte de gabarito, ENEM, prova de vestibular, próprio adulto erra muito, quer apagar, fica nervoso. (Entrevista PU27 – EU10)

Eu tenho feito simulado em sala de aula, os alunos não estão no nível do quinto ano, eles têm dificuldade de leitura, eles leem, mas não entendem daí essa dificuldade vai aparecer na PB. Estamos trabalhando na escola a questão da leitura em sala de aula, no apoio, com outras pessoas participando, voluntários, questão da leitura, da interpretação, para ver se melhora. (PU02 – EU09)

Nós temos feitos muitas atividades, é provinhas, testes, simulados, acho que nós já fizemos cinco simulados do começo do ano até aqui. A gente faz o simulado, a tabulação dos dados, certinho, e vê o se o aluno se desenvolveu bem e no que não se desenvolveu bem. Se tem uma questão que a maioria não acertou, então a gente vai procurar tentar fazer um trabalho em cima daquele assunto pra tentar melhorar. E outra coisa que nós pedimos no simulado, sempre, é que mesmo que seja para marcar múltipla escolha que o aluno trabalhe a questão. No simulado, até agora, nós exigimos o tempo, mas que também trabalhe a questão. Então como a Prova Brasil tem um tempo de 25 minutos pra cada bloco de questões, nós colocamos o bloco, nós damos 15 minutos a mais, 40 minutos pra cada bloco, pra que eles desenvolvam as questões e depois marquem a resposta certa. (Entrevista PU05 – EU20)

Eu acho que a escola com alto IDEB é que a que treinou melhor os alunos. Eu propus fazer um treinamento militar desde o começo do ano até o final, propus até pra escola se quisesse que eu pegasse as 3 turmas eu pegava e fazia um treinamento com eles. Ai a... Coordenadora falou 'não, mas nós não podemos falar isso', eu falei 'podemos sim'. Porque o que acontece na China que superou o Japão no IDEB é treinamento militar em relação à Matemática, eles colocam 50 alunos na sala e os alunos tem que repetir a fórmula até incorporar a fórmula, e depois quando vai resolver a fórmula está incorporada, resolve, faz. Método Kumon, o que é? É repetição até a pessoa incorporar. Então eu falei isso na secretaria, numa reunião, o pessoal falou 'não, não, não podemos falar isso', eu falei 'não podemos falar, mas está sendo praticado'. Na escola, eu sei de escola que, não vale a pena citar o nome, mas eu sei de escola que treinou os alunos pra fazer o IDEB, ou, a Prova Brasil. E aqueles alunos que não conseguiram acompanhar no treinamento, esses alunos foram convidados a não participar da Prova Brasil. Então participaram aqueles alunos que acompanhavam o treinamento e podiam sair bem no simulado e elevar o IDEB da escola. (Entrevista, PU05 – EU20)

A justificativa de que um pouco de treino é bom teve os seguintes argumentos:

Para facilitar a presença de outro profissional. (Questionário PA4 – EA8)

Para que entendam como responder questões de múltipla escolha, só isso. (Questionário PA5 – EA8)

Estarão mais tranquilos para a realização da prova. (Questionário PA6 – EA8)

Quando se ensina a aprender o educando aprende de fato qualquer tipo de atividade porque aprende a pensar. Mas, em alguns casos, é necessário habituar-se com a realização da prova. (Questionário PA10 – EA4)

Para entenderem as questões apresentadas nas provas. (Questionário PA17 – EA1)

Para ganhar experiências e saber fazer na prova. (Questionário PU09 – E12; PU28 – E10)

O aluno precisa acostumar com o tipo de questão da Prova Brasil. (Questionário PU26 – E10)

Com certeza. É necessário treinar. Então a gente faz treinamento de preenchimento dos gabaritos, sim, é necessário dar dicas, sim, é necessários os ‘cacoetes’, sim, é necessário descobrir caminhos, sim. E isso nós fazemos. Se é adequado, se não é, você perguntou ... (Entrevista, 2013. PA12 – EA02).

Não é necessário treinar os alunos porque:

As questões não dependem de treino e sim de interpretação. (Questionário PA07 – EA08)

Pois o conteúdo de sala já trabalha com todas as matrizes da Prova Brasil. (Questionário PU04 – E11)

O conhecimento não se treina se adquire. (Questionário PU16 – EU07)

Treino a meu ver não é aprendizado. (Questionário PU20 – EU13)

Porque a preocupação é aferir o conhecimento real. (Questionário PU31 – EU21)

Não realizamos treinamentos, pois estamos sempre preocupados no nosso trabalho normal. (Questionário PU32 – EU21)

Treinar, treinar só não. Mas ensinar o gabarito, a escolha e o conteúdo. (Questionário PU34 – EU06)

Treinar não: esclarecimento do tipo de prova. Ex: os enunciados. (Questionário PU10 – EU13)

Não gosto do termo “treinar”, mas acredito que é necessário trabalhar metodologias que preparem os alunos para o tipo de avaliação aplicada (Questionário PU22 – EU03)

Para estimular sua autoestima ao desenvolver a prova. (Questionário PA9 – EA4)

Enfocar o conteúdo/reforçar gêneros. (Questionário PA01 – EA05)

Porque estamos preocupados com o desempenho dos alunos preparando-os para a vida. (Questionário PU30 – E21)

Não treinar os alunos, mas sim prepará-los para serem avaliados não só na PB, mas futuramente em um concurso. (Questionário PA02 – EA07)

Há necessidade de ensinar os educandos a preencher o gabarito. (Questionário PU01 – EU09)

Direcionando as práticas nessa direção. (Questionário PU03 – EU15)

Por conta de que na sala de aula, no cotidiano escolar, as crianças devem ser preparadas. (Questionário PU08 – EU17)

O treinamento que dizem realizar

Fazemos, sim. Isso é até questão da criança, tem a questão do horário, né, pra ele ter a preocupação com horário, porque não adianta nada, chegar no dia, o professor que vai aplicar a prova, e o aluno nunca viu. Então a gente faz sim, é tipo um treinamento mesmo, marca mais ou menos o horário, mais ou menos a quantidade de questões. A gente faz mais ou menos por semestre, né, a gente faz uma no 1º semestre e outra no 2º semestre antes umas duas Provas tipo PB de Português e Matemática antes da Prova. (Entrevista PU02 – EU09)

O primeiro gabarito que fiz com eles teve aluno que entendeu e marcou certinho, mas teve aluno que não conseguiu. Se ele não tiver esse treino ele pode até responder certo lá na prova, mas na hora de marcar o gabarito ele marca errado. (Entrevista PU02 – EU09)

Elementos de crítica e denúncia por parte do professor à cobrança que recebem em relação a PB.

Não, há uma cobrança para melhorar... Há muuuita cobrança pra melhorar. Tanto da Coordenação, Direção da escola, Secretaria da Educação, enfim, a assessora pedagógica também. Mas existe diferença entre eu melhorar o meu desempenho e o aluno realmente aprender. Não significam a mesma coisa. (Entrevista PU05 – EU20)

Interessante observar que mesmo os que disseram não treinar, mas ensinar, quando ampliamos o rol de alternativas indagando sobre o tempo disponibilizado para o treino, 14 deles assinalaram que até 2 horas por semana, 8 deles disseram ser mais de 4 horas semanais e

15 permaneceram dizendo que não realizam treinos. Os argumentos para a realização do treinamento foram os seguintes:

Gráfico 6: Tempo gasto com treinamento para a Prova Brasil



a) Até 2 horas semanais:

Para utilizar melhor o tempo na hora da PB. (PU12 – E18).

Um simulado por bimestre para treinar num ambiente próximo do real. (Questionário PU15 – EU07).

b) 4 ou mais horas por semana:

São aplicados simulados para acostumarem com as questões e marcação. (Questionário PA15 – EA6)

Quando se aproxima. (Questionário PU06 – EU14)

Para utilizar melhor o tempo da prova. (Questionário PU11 – E18)

c) Não realizo treinamento:

O que realizo é a conscientização de que há várias formas de se avaliar e a prova é uma delas e como é exigido é bom que aprenda. (Questionário PA10 – EA4)

Não gasto muito tempo, há preparação desde o começo do 1º ciclo. (Questionário PU01 – EU09)

Pretendo utilizar, não treinamos questões e atividades de múltipla escolha. (Questionário PU02 – EU09)

Porque se faz o trabalho integrado, fazendo uma ligação. (Questionário PU32 – E21)

Meu trabalho é contínuo, todo o meu planejamento é realizado de forma a levar os alunos a refletirem, procuro prepará-los para a vida futura. (Questionário)

Faz provas com conteúdos aproximando-se das PB mas sem só o treinamento. (Questionário PU34 – EU06)

d) Vale ressaltar que apenas três sujeitos deixaram essa questão em branco: (PU10, PU18– E13 e PU25 – E02).

e) Enquanto o item “Outro” foi assinalado por 8 sujeitos sob a seguinte alegação:

4 horas por bimestre, nas avaliações e atividades propostas no dia a dia, não há especificamente treino, mudou a maneira de elaborar as atividades. (Questionário PA05 – EA8)

Entra no planejamento normal. Não focaliza só para isso. (Questionário PU03 – E15)

Trabalho textos e atividades no estilo da Prova, até porque o tipo de questionamento da prova é bastante válido na ação reflexão. (Questionário PU22 – EU03)

Treinamento serve para o aluno conhecer o processo tendo maior importância em conhecer e resolver o gabarito, pois conhecimento, interpretação não se aprende treinando. (Questionário PU23 – EU01)

Simulado mais próximo à prova. (Questionário PU33 – EU06)

Todos os dias pelo menos duas horas sempre (Questionário PU13 – EU08)

A pressão exercida, nas décadas anteriores, era para que os alunos, mesmo os que não conseguissem aprender, passassem de ano e/ou ciclos (FREITAS, 2004), ainda que resultasse em “eliminação adiada”, atualmente a pressão é para que treinem os alunos para melhorarem

o rendimento na PB mesmo que a melhor nota não garanta aprendizagens. Troca-se o chicote, mas mantém-se o castigo e a perversa lógica da exclusão permanece.

A literatura da área aponta algumas consequências que a tecnologia dos testes em larga escala pode originar. Nas escolas, onde os sujeitos trabalham, pudemos perceber a padronização, um único currículo para todos; estreitamento curricular ao enfatizar apenas um dos aspectos que podem ser desenvolvidos na escola, o cognitivo. Ainda assim, simplesmente de duas disciplinas – Língua Portuguesa e Matemática, especialmente quando ensinar e aprender para o teste toma todo o tempo do docente e discente. Igualmente, quando se priorizam os conteúdos que serão avaliados e desconsideram os demais, subtraindo as possibilidades de uma formação mais abrangente para os estudantes.

Eles falam que a escola subiu no IDEB e não pode cair, tem que continuar elevando, só que no meu ponto de vista essa elevação é forçada, porque você treina o aluno pra fazer aquela prova, aí no ano que vem não tem PB, você não tem a preocupação de treinar o aluno, de fazer, você vai fazer o conteúdo mesmo normal. Ele deixa de adquirir outros conhecimentos porque fica só no treino. (Entrevista PU02 – EU09)

Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 64), Eisner (1967) “define o professor como alguém que é capaz de, ao mesmo tempo, apreciar e criticar o que é relevante em cada evento educativo singular”.

Vale ressaltar, que não estamos defendendo a retirada da dimensão cognitiva, nem mesmo das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática da organização curricular, ao contrário estamos pontuando que são insuficientes para a formação dos estudantes da educação básica. Nesse sentido, destacamos a padronização e o estreitamento curricular como uma das consequências mais preocupantes, pois os sujeitos ficam aprisionados aos conteúdos, disciplinas e formato das provas e nisso despendem muito tempo e esforços que poderiam ser usados em outros aspectos formativos tão ou mais substanciais para o desenvolvimento dos estudantes.

Além do agravante do estreitamento curricular ao legitimar o conhecimento tido como mais “poderoso”, como propõe Young (2009) a avaliação como política tem exercido o poder de dar visibilidade social aos resultados, gerando desprestígio do professor e fragilidade da escola, em especial a pública.

5.4. Qualidade da educação: é com treinamento que se ensina e se aprende?

Ao evidenciarmos a relação de dependência acerca dos materiais relativos à PB para elaborar o planejamento curricular anual e as respectivas ações de ensino e aprendizagem por parte dos sujeitos, acrescidos da realização de treinamentos em demasia e a supervalorização do básico, tivemos a preocupação de saber o que é realizado na prática além do “básico” a que se referiram. Pois entendemos

A necessidade de que as atividades de aprendizagem tenham como desencadeantes situações que sejam percebidas pelas crianças de maneira suficientemente estimulantes para colocar problemas que as obriguem a revisar seus conhecimentos. Situações problemas que, para ter relação com sua estrutura de conhecimento, deverão partir de situações significativas, isto é, que tenham sentido para o estudante. Para que ocorram essas condições, o ponto de partida, o objeto de estudo imediato, deverá ser algo situado na esfera experiencial dos alunos, ou seja, em uma situação ‘real’ evidentemente de caráter global e, portanto, dificilmente associada a uma só disciplina ou matéria (ZABALA, 2002, p. 129)

Como a avaliação em larga escala não consegue abarcar todo o trabalho desenvolvido nas escolas e/ou pelos professores em sala de aula, oportunizamos espaço para que os sujeitos citassem as atividades que elegem como importantes e significativas por isso continuam mantendo e realizando em sua escola:

Atividades diversificadas de História, Geografia, Ciências. (atividades que sejam significativas para o aluno) uso muitos recursos de multimídia para trabalhar Ciências Naturais e Sociais. (Questionário PA02 – EA07)

Eu trabalho com Ciências e Geografia e acho importante despertar a curiosidade e orientar os alunos para a pesquisa, a busca de respostas para os problemas. (Questionário PA05 – EA08)

Percebemos que alguns sujeitos procuram garantir as demais disciplinas previstas na matriz curricular. Alguns citaram os projetos propostos pela SME/Cuiabá e o Educa Mais.

O Projeto Spiá Direito que Cuiabá tem com foco no potencial turístico, identidade, a cultura cuiabana e a construção da identidade e o *O projeto A flor da pele* – que enfoca as questões de gênero e etnia, a formação do povo brasileiro e a construção da identidade enquanto nação. (Questionário PA12 – EA02)

Atividades do *Educa Mais*, como concurso de poesias, danças e passeios a vários lugares que acaba servindo como aulas de campo, melhorando assim os conteúdos trabalhados em sala de aula. (Questionário PA17 – EA01)

Foram citadas, ainda, algumas atividades que fazem parte da cultura escolar tais como: Feira de Ciências, Olimpíadas, datas comemorativas, exposição das atividades dos alunos para os pais e comunidade.

Aulas de campo, olimpíadas esportivas e participamos da de Matemática, Feira de Ciências. (Questionário PA18 – EA03)

As aulas de campo, participação dos pais na escola com alunos, contadores de história, inventores, etc. Participação dos alunos em eventos. (Questionário PA8 – EA04)

As atividades extraclasse como pesquisas em diferentes fontes, culminância dos trabalhos realizados no decorrer do semestre por todos os alunos envolvidos, passeios culturais. (Questionário PA19 – EA03)

Culminância todo final de bimestre; gincanas culturais; comemorações: dia dos pais, dia das avós, dia das crianças. (Questionário PU01 – EU09)

Feira de Ciências, feira cultural e gincana (Questionário PU11, PU12 – EU18)

Atividades extraclasse, em especial, as datas comemorativas (Questionário PU03 – EU15)

Feira de Ciências; Teatros; Projetos Culturais. (Questionário PU04 – EU11)

Festas – datas comemorativas – amostra de trabalhos – músicas gospel coreografadas. (Questionário PU26, PU27, PU28 – EU10)

Projetos com culminâncias integrando todos da escola (apresentações, músicas, aulas de campo e passeios). (Questionário PU30 – EU21)

E ainda algumas atividades realizadas pelos professores com sua turma que extrapolam o uso “livresco”

O professor faz o diferente por conta e risco próprio. (Questionário PU05 – EU20)

Projetos: cultura e a diversidade que aborda os assuntos de forma disciplinar. (Questionário PU07 – EU05)

Atividades concretas que vise o raciocínio – significativas e interessantes. (Questionário PU09 – EU12)

Experiências concretas, ex: fazer “pão” para ver a transformação química. (Questionário PU10 – EU13)

Adubo orgânico, aula de campo, projeto. A escola dá pouco apoio para trabalhos diferenciados. (Questionário PU13 – EU08)

O trabalho com projetos. (Questionário PA13, PA14, PA15 – EA06)

Atividades contextualizadas. (Questionário PU02 – EU09)

Criação de texto através de “temas”. (Questionário PA04 – EA08)

Projetos de ensino voltados para temas transversais, mas que no final pela característica interpretativa favorece ao aprendizado e ao conhecimento. (Questionário PU15 – EU07)

Pesquisas, questionamentos orais, atividades em grupo, sugestões dos alunos. (Questionário PU22 – EU03)

Registro da escrita, conteúdos contextualizados em cada realidade e temas transversais. (Questionário PU23 – EU01)

Atividades extraclases. (Questionário PU24 – EU04)

Dentro dos projetos são priorizados atividades de formação humanística. Atividades com o objeto de integrar a comunidade escolar com a comunidade externa. (Questionário PU31 – E21)

Apresentação de trabalho-pesquisa; exposição realizada de um tema; passeio – produção de estudos em aula de campo; cântico. (Questionário PU32 – EU21)

Trabalha as questões de valores no ensino religioso. (Questionário PU33 – EU06)

Vídeos para buscar o debate – assegurar a criticidade o questionamento. (Questionário PU34 – EU06)

Contudo, é possível encontrar professor que não faz nada diferente que não seja voltada à questão da PB.

A meu ver toda atividade desenvolvida na escola deve ter reflexo positivo nas avaliações de larga escala. Caso contrário elas não têm razão de existirem. Mesmo que elas não estejam diretamente citadas nas avaliações, mas devem ser propulsoras para a realização das mesmas. (Questionário PA10- EA04)

Compreendemos que, nesse cenário, há professores, de certo modo, confortáveis quanto às avaliações. Há os que estão desconfortáveis e os que aparentam certo distanciamento ou indiferença em relação a elas. Contudo, é possível afirmar que a política de avaliação está entranhada nessas escolas de forma indutora, interferindo no trabalho docente e prescrevendo o currículo escolar.

Nesse caso, consideramos que o controle curricular tem como principal instrumento um sistema de avaliação que funciona como legitimador de determinados conjuntos de saberes e, portanto, poderes. Estudiosos da área, tais como: Moreira (1995), Gentili (1994; 1995), Silva (1994) e Apple (1994), Freitas (2009, 2012), Souza (2009) vêm alertando que tais políticas são de cunho neoliberal, produtos da nova ordem internacional que alterou o modelo das cobranças exigidas pelo capital imprimindo sua lógica também no campo educacional.

“A política sobre o currículo é um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporada ao discurso sobre currículo”. Desse modo, “é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm da mesma” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 107).

Entendemos ser imperativo questionar o conhecimento curricular fixado e as posições unilaterais que os impõem e porque privilegia um único ponto de vista como verdade absoluta, uma única fonte de conhecimentos e poucas formas de aprender.

Conceber o currículo como uma *práxis* significa, segundo Gimeno Sacristán (2000), “que muitos tipos de ações intervêm em sua figuração, que o processo ocorre dentro de certas condições concretas, que se configura dentro de um mundo de interações culturais e sociais (...)” (p. 24). Assim, o currículo é resultante da superposição de múltiplos contextos, que dá significado real às práticas escolares. O autor destaca três contextos: o dos fatos pedagógicos, o profissional dos professores e o contexto social (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 205).

Ao indagarmos sobre a configuração do currículo escolar no contexto dos testes de desempenho, percebemos que as decisões autônomas dos professores, concernentes às ações pedagógicas têm se restringido a atender o que a PB coloca. Compreendemos que a Política de Avaliação entrelaçada ao mérito e à responsabilização é indutora da ação do professor. Assim, a mediação docente não tem sido contrária à orientação da avaliação externa. Nesse caso, percebemos que há uma disputa pela sala de aula.

AValiação EXterna E Currículo ESCOLAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Procuramos neste trabalho compreender como o currículo escolar está se configurando nos contextos escolares na interface com as avaliações externas em larga escala. Sem, contudo, ter a veleidade de conclusões definitivas sobre a temática. Muito embora tenhamos conseguido a contribuição de muitos sujeitos, o que equivale dizer que obtivemos um volume numeroso de ricas informações que nos possibilitou a constituição de um *corpus* de análise significativo, ainda assim, não podemos declarar que finalizaremos todos os argumentos em torno das teses que o objeto suscita.

Lembramos que fomos inicialmente a todas as escolas que ofertavam turmas do 5º ano na rede municipal de ensino. E reconhecemos que os professores efetivos que lecionam nas turmas de 5º ano como os sujeitos capazes de nos fornecer informações relevantes sobre o que precisávamos investigar, uma vez que são eles que vivenciam as avaliações externas nas escolas.

À época, evidenciamos a necessidade de conversar com os professores na função de gestores escolares, por reconhecê-los como agentes importantes na composição da organização escolar e na implementação de políticas no contexto educativo. E, ainda no processo da investigação, requisitamos a colaboração dos gestores da SME, uma vez que as opções políticas, por parte daqueles que estão no poder, são fundamentais. Pois, não é suficiente declarar propósitos e princípios em nível central, faz-se necessário tomar decisões políticas e administrativas para o fortalecimento da política que será adotada, no âmbito interno da escola.

Neste espaço, destinado à conclusão da tese, e não das ideias que a constituíram, retomamos a problemática e os objetivos que orientaram esta pesquisa, de modo a relacioná-los com os resultados conseguidos de forma mais explícita. Nesse momento faremos um movimento inverso ao da introdução, que anunciou a problemática e os objetivos que dela se desdobraram, partiremos das análises dos objetivos específicos, que orientaram as ações que realizamos, em busca de respostas à problemática que estimulou este estudo.

A avaliação sempre ocupou lugar de destaque nas atividades educativas, quer se trate da avaliação de aprendizagens, dos sistemas ou das redes de ensino. Nesse sentido, não houve estranhamento de nossa parte constatar no campo, *lócus* da pesquisa, a repercussão que a avaliação externa em larga escala tem no cotidiano das escolas e nas práticas pedagógicas de todos os sujeitos com os quais dialogamos.

Os dados da avaliação externa, ainda que sob holofotes diante da maciça valorização dos indicadores do Ideb no cenário da educação, e da pretensão de considerá-los ferramenta para inovação (dita por alguns sujeitos), melhoria da qualidade da educação e diagnóstico para a elaboração de políticas (finalidade a que se propõe), esses dados têm seu uso muito aquém do esperado. Os gestores da SME e das escolas, os usam quase que majoritariamente para realizar a divulgação do *ranking* das escolas no Ideb, salvo o resgate dos alunos em situação de evasão, por parte de algumas escolas.

O segundo e mais recorrente uso se refere às ações dos professores que voltam seu trabalho em sala para as questões da PB. Isso significa dizer que os dados resultantes do Ideb, da forma que vêm sendo empregados, contribuem para potencializar a Prova Brasil e funciona praticamente como um fim em si mesmo. Ou seja, não se utiliza os dados para ampliar as ações docentes, no campo do currículo, do ensino e da aprendizagem, mas para restringi-las à PB. Houve tentativas nessa direção, por parte de alguns gestores da SME que atuam nas coordenadorias pedagógicas, de formação e de currículo, mas a ação foi pontual e não teve continuidade por parte da SME e tampouco das escolas.

Sem uma reflexão mais aprofundada sobre os conteúdos de língua portuguesa e matemática que são propostos na matriz avaliativa da PB, os usos dos dados, como exposto anteriormente, se restringem à divulgação por parte dos dois grupos de gestores e pela repetição das atividades propostas na PB pelos professores aos seus alunos. Desse modo, o que fica claro é se os estudantes estão bem ou mal nos aspectos que a PB contém.

Ainda assim, temos a considerar por que esses e não outros conteúdos, essas e não outras disciplinas e por que somente essa dimensão. O que levaria os professores a uma avaliação reflexiva sobre os propósitos e finalidades da educação escolar, discussão, a nosso ver imprescindível, entretanto, ausente no cenário escolar pesquisado.

Ainda que a Prova Brasil não tenha, a nosso ver, cumprido a função de informar aos professores o que devem ensinar, quais as dificuldades de seus alunos, advertimos que isso não significa menosprezar os efeitos dessa avaliação, ao contrário, a Prova Brasil tem demandado alterações tanto de caráter objetivo quanto subjetivo no contexto escolar. Dentre os de caráter objetivo está a atribuição de classes e/ou aula dos professores. Alguns professores efetivos, nos anos em que a PB é aplicada, deixam de escolher as turmas que farão os testes. Percebemos, ainda incipientes, indícios, que denotam preferências dos gestores escolares em atribuir essas turmas a professores contratados, desde que recomendados.

Alguns professores têm se recusado a trabalhar nas turmas que fazem prova, entretanto, o mesmo não ocorre em relação às escolas. Nesse sentido, os professores não deixam de escolher uma escola para trabalhar porque tem baixo desempenho no Ideb, pelo menos não ainda.

A formação do professor em exercício é condicionada a prática de testagem, pois a SME tem priorizado a formação dos docentes que atuam nas disciplinas e nas turmas que realizam PB, especialmente os que lecionam em escolas que tiveram baixo desempenho. Essas formações são para que os professores entendam melhor os conteúdos da matriz de referência avaliativa. Assim, com as formações reféns dos conhecimentos valorizados na PB, compreendemo-las restritas e limitadas, cujo objetivo está em reafirmar os conteúdos da PB. Conhecimentos básicos para os alunos e também para os professores.

A formação é uma das estratégias utilizadas para ajudar o docente implementar o currículo prescrito pela matriz da avaliação. Entretanto, perde o caráter, a finalidade e a amplitude de uma formação comprometida com a constituição de um profissional que se queira autônomo, crítico e questionador, empenhado na construção de um novo modelo societário.

Diante do exposto, não é de se estranhar que o planejamento, planos de aula e outras situações próprias da prática pedagógica tenham igualmente sido alterados. Pois nesse cenário, os professores, na ânsia que seus alunos logrem resultados favoráveis nos testes, tomam o recorte da PB como se fosse a totalidade do conhecimento a ser alcançado. Como indagou um professor, referindo-se aos conteúdos da PB: “Esse é o limite?”.

Compreendemos por básico o mínimo, mas no cenário dos testes o básico está sendo entendido como máximo. Assistimos, desse modo, à implementação de um currículo pautado no “básico”. Tomando de empréstimo o vocabulário dos empresários, podemos afirmar que os conhecimentos que a PB está sendo tomado pelos sujeitos como “teto” e não como “pisso”. Gimeno Sacristán (2000) adverte que a regulação de mínimos denota de forma mais clara o projeto de socialização ao qual se propõe o currículo.

Notamos, assim, que os testes da PB têm contribuído para tirar de cena os aspectos curriculares, dimensões, disciplinas e conteúdos, não passíveis de mensuração. Aspectos importantes que também deveriam compor o processo de formação dos estudantes. Essa “aceitação” da matriz de referência da avaliação como parâmetro principal para a elaboração do currículo escolar é um artifício do qual nem professores, nem gestores e nem mesmo alunos escapam. Ocorre de modo, aparentemente, passivo, como se houvesse consenso.

Nessa concepção de planejamento curricular, enquanto produto, os professores são submetidos ao controle e à regulação curricular, dependente da MCR e de livros/textos, sujeito às supervisões constantes dos superiores hierárquicos. Nesse caso, torna-se mais difícil para o professor optar por alternativas que possam transformar e transgredir os marcos predefinidos pelos agentes externos ao contexto escolar.

Os professores, nesse cenário, são vistos ideologicamente como desqualificados, despreparados, descomprometidos. Por isso, devem passar pelo “susto” de verem os resultados de seu trabalho, por meio das notas dos alunos nos testes, figurarem com desempenho abaixo do esperado nos *rankings*. O “assustar”, nesse caso, como pensam os elaboradores da política de avaliação e alguns sujeitos serviria como mecanismo para o professor rever seu papel e tomar uma atitude mais “séria” e “comprometida” para com os alunos.

Como os professores não conseguem ser indiferentes aos resultados e levam em consideração as classificações do *ranking*, acabam por alterar sua prática pedagógica, numa tentativa de melhorar sua imagem como professor/a, e ao se posicionar dessa forma pode fazer emergir “a cultura da performatividade” como denomina Ball (2005).

Os estudantes também padecem as mazelas da meritocracia, são vistos como pouco esforçados, preguiçosos, desinteressados, ou como coitados, vítimas das condições socioeconômicas, culturais e sociais, para os quais o remédio ideal é o apoio/reforço e treino, muito treino.

A Secretaria por sua vez, além de informar às escolas a posição que elas ocupam nas estatísticas do Inep, faz um acompanhamento no estilo “cobrança às que figuram distantes do topo”. Destina-lhes formação para que “aprendam” trabalhar com os conteúdos da matriz avaliativa e organizar simulados, pois creem que as escolas têm dificuldades para entender a matriz de referência da avaliação e conseqüentemente das competências e habilidades que a PB contempla. Grosso modo, são as situações mais comuns, salvo, raras exceções, em que se ouvem discursos sobre um currículo mais ampliado. Pouco se veem propostas de melhorias das condições físicas, estruturais e/ou administrativas às escolas.

As alterações de caráter subjetivo se referem às relações que se estabelecem entre os sujeitos, nos espaços escolares e na comunidade escolar. A posição assumida frente ao ranqueamento é o detonador. O clima é sempre de instabilidade e de “caça aos culpados”. Pois, escolas com baixo desempenho existem porque os estudantes se saíram mal nos testes. É preciso melhorar. Se ao contrário, o desempenho é bom brota a ansiedade em mantê-lo. Nesse

jogo, a culpabilidade recai sobre a escola, docentes, especialmente os que lecionam nas turmas avaliadas, e no próprio aluno.

As escolas são enquadradas nessas classificações sem que se leve em conta suas especificidades. Essas situações criam desconforto e constrangimentos que fazem aflorar sentimentos negativos nos sujeitos. Todos esses aspectos alteram o clima escolar, pois são situações que interferem nas relações interpessoais, na identidade da escola, dos professores e dos estudantes.

Em busca de solucionar o problema do baixo desempenho, algumas atitudes são tomadas por parte da escola e professores. Uma delas é a manipulação dos dados por meio de situações eticamente questionáveis. Vale observar que esses truques e atalhos, podem até melhorar a posição das escolas no *ranking*, mas muitas deles à custa de prejuízos aos estudantes, podendo chegar mesmo à exclusão destes.

Entretanto, vale ressaltar que nos deparamos com alguns sujeitos que apontaram as mazelas que essas avaliações provocam e o prejuízo que imputam na formação dos alunos. Alguns destes conseguiram se rebelar e se desvencilharem da pressão exercida para aumentar o desempenho escolar. Esses sujeitos se recusam a acreditar na avaliação externa e, admitiram que voltaram a fazer o trabalho que acreditam ser melhor para a formação dos estudantes. Podemos entender essas ações como indícios de resistência às avaliações externas.

Ainda que saibamos que as escolas são instituições complexas que apresentam similaridades e diferenças entre si, ou seja, cada uma concebe e resolve seus problemas de maneiras distintas uma das outras. A conjuntura apelativa das avaliações externas, por meio das cobranças e pressões exercidas nas escolas e nos profissionais destas, ocasionando intervenções sistemáticas, tem provocado mudanças em suas práticas. Frente a essa realidade imposta às escolas pelas avaliações externas, observamos algumas evidências que permitem afirmar que os testes padronizados estão indicando quais conhecimentos curriculares são relevantes, delimitando, por extensão, o que deve ou não ser ensinado nas escolas.

Consideramos que a pressão no sentido vertical ocorre de maneira mais forte e horizontalmente de forma mais branda. Secretaria cobra das escolas via gestores, gestores cobram dos docentes e famílias, estes por sua vez cobram dos alunos. Essa cobrança é a mais forte. Entre escolas e escolas, professores e professores, a cobrança quando existe é menos contundente.

Quanto à competitividade, a literatura tem revelado que esta é mais acirrada em redes que propõem prêmios ou bonificação. Assim talvez possamos atribuir o baixo nível de competitividade entre as escolas e os professores dessa rede à falta de pagamento por mérito.

Vale lembrar que quase a totalidade, considerando os três grupos de sujeitos, gestores escolares, gestores da SME e professores, refutam o pagamento por mérito.

Percebemos, contudo, que, mesmo a competição não sendo forte, se dá um movimento de cada escola por si, o esforço está em defender a sua própria escola. Os professores, por sua vez, buscam colaboração entre eles no sentido de avolumar o número de questões da PB para utilizar em sala com os alunos e para juntar esforços na elaboração de simulados iguais, para todas as turmas da escola. O que pode ser entendido como indício de não deixar o outro em vantagem, assim todos devem partir de pontos iguais sem nenhum benefício no ponto de partida para um ou outro.

De um modo geral, há entendimentos diversos e posições distintas, por parte dos sujeitos no que concerne às percepções e sentidos atribuídos à avaliação e à qualidade da educação. Há os que creditam que a avaliação promova melhoria na qualidade educacional, pois creem que estas ativam o compromisso dos professores e gestores e concordam que os conteúdos são adequados e devem ser trabalhados e melhorados tanto no processo de ensino quanto no de aprendizagem; e que as avaliações, da forma como estão acontecendo, são boas para os alunos, especialmente pela experiência do treinamento, pois no futuro terão que fazer provas no vestibular, concursos etc. E concluem que, quanto mais cedo iniciarem nesse processo de treino, melhor.

Entretanto, a maioria deles confere um crédito parcial às avaliações como promotora de melhorias na educação, e notadamente existem, ainda que minoria, aqueles sujeitos que não acreditam que estas podem melhorar a educação. Entre os motivos mais recorrentes estão que as avaliações existem para vigiar as escolas e professores, padronizar o currículo nacionalmente e o mais recursivo e grave a nosso ver é a afirmação dos sujeitos que a preocupação que observam em relação a essas avaliações está em aumentar os índices estatísticos para os organismos internacionais, uma vez que relatam que a pressão e a cobrança que sofrem são para melhorar o rendimento do aluno e assim, o desempenho da escola e não propriamente a aprendizagem dos estudantes.

Sobre a avaliação externa, os professores levantam diversos elementos que consideram importantes para a constituição de uma educação de qualidade que não são considerados. Nesse sentido, é possível depreender que mesmo se fosse totalmente aceita, e que os usos dos dados refletissem sobremaneira no campo do currículo, ainda assim, a avaliação seria insuficiente para atingir a finalidade a que se propõe no entendimento de alguns sujeitos.

Como a maciça maioria não vê o desempenho de seus alunos representados por essa avaliação, questionamo-nos: Se a avaliação não está diagnosticando o que os alunos sabem, o

que ela diagnostica? Ela diagnostica, em nossa compreensão, o quão longe às escolas estão dos conteúdos propostos na matriz de referência da avaliação. E essa matriz está muito distante de um currículo para a formação humana. Todavia, entendemos que a MCR, em entrelinhas, “desoculta” o currículo que o governo federal quer que as escolas trabalhem, ainda que sob o pretexto de matriz de referência. E mais, essa é a matriz que supostamente “implantarão” a qualidade a que o referido órgão aspira.

Nesse sentido, não é de se espantar que, embora possuam algumas opiniões divergentes acerca das avaliações, tanto os gestores escolares quanto os professores consideram como objetivos dessa avaliação: avaliar o trabalho dos professores, ver as semelhanças e disparidades existentes nos currículos escolares das escolas no território brasileiro, bem como, ser instrumento com possibilidade de equiparar nacionalmente os conteúdos escolares. Contudo, de modo geral, os gestores escolares e da SME consideram que a avaliação externa contribuiu para a melhoria da educação escolar.

Nessa perspectiva, os dados resultantes das avaliações externas são entendidos pelos gestores da SME como fontes de informações para (re)orientar a formulação de políticas educacionais e contribuir para a realização de uma autoavaliação por parte da escola. Fornece também, na visão desses, dados pertinentes para mapear os resultados das escolas para a Secretaria. Enfim, ainda que com críticas acerca das poucas disciplinas, concluem que a PB é mais um subsídio que contribui para melhorar a educação.

Qual a qualidade possível? Após levantar os impactos que as avaliações produzem nas escolas, analisamos essa medida potente para: prescrever o planejamento curricular em função das disciplinas da PB. Assim, os resultados parecem ter um fim em si mesmo, pois na prática impulsionam a busca da melhoria nos resultados da prova ainda que essa melhoria não signifique aprendizagem para os alunos. É como se os dados dirigissem o olhar para o próprio dado, afiançando o uso de conhecimentos legitimados na PB. O que significa dizer que, de maneira velada, parece que se admite o desenvolvimento do currículo centrado tão somente na ação de melhorar o rendimento dos estudantes na PB. Nesse caso, não se pode estranhar a indução fortemente marcada no que denominamos de “metodologia do treino”.

Essas situações adicionadas têm impacto direto no currículo escolar, tornando-o mais restrito como a literatura da área vem assinalando. A concepção de avaliação processual e formativa proposta na organização por Ciclos vinha paulatinamente se configurando no cenário escolar estudado, entretanto, com a valorização da PB, a verificação da aprendizagem está sendo resgatada como equivalente ou substitutiva à concepção de avaliação formativa. Entendemos que o agravamento desse aspecto é resultante do modelo PB que se pauta no uso

de um instrumento único, a “prova objetiva”, convencionado no modelo tradicional de conferir erros e acertos dos alunos, sem dar o *feedback*.

As situações restritivas que também compõem os aspectos que têm impacto o currículo são: a restrição resultante da centralidade dada à dimensão cognitiva em detrimento das demais dimensões. Restrição na própria dimensão cognitiva ao eleger língua portuguesa e matemática como prioritárias, dentre um leque de disciplinas. Restrição até mesmo de competências, habilidades e/ou conteúdos, exemplo, valorização da leitura e não da escrita. Compreendemos a existência de um efeito simbólico poderoso nessas restrições.

A retirada da autonomia do professor de pensar e elaborar o currículo escolar, delegando-lhe papel de cunho técnico, a nosso ver, é uma situação nociva. Soma-se a esse cenário a dependência dos professores da utilização dos materiais externos, como livro didático e MCR. Isso tem contribuído para reduzir ainda mais as possibilidades de o professor pensar em atividades mais contextualizadas e adequadas às situações vivenciadas pelas turmas, o que permitiria aprendizagens mais significativas. E, inversamente, para aumentar o nível de dependência do currículo prescrito pela MCR.

O quadro esboçado fornece alguns indicativos que postulam a qualidade educacional que essas avaliações imprimem nas escolas. Se tomarmos por referência a trajetória que a avaliação percorre considerando as finalidades a que se propõem e os impactos que vem acarretando nos espaços escolares, nos professores, gestores e estudantes, constatamos que são tomadas certas decisões e assumidas determinadas prioridades que produzem efeitos bem diferentes daqueles que são anunciados.

Apresentaremos o segundo objetivo: compreender e analisar as relações imbricadas entre a Prova Brasil e as propostas curriculares dos 5º anos do ensino fundamental, segundo os professores e gestores. Nossas análises tiveram como foco as seguintes temáticas: Influências da Prova Brasil/Ideb na configuração curricular e respectivo planejamento, matriz curricular, disciplinas, conteúdos, estratégias metodológicas e treinamento, e avaliação da aprendizagem. Em busca de responder em qual “tendência” de qualidade se inscreve a Prova Brasil/ Ideb.

Compreendemos a avaliação como ação política, pelo próprio sentido histórico em que foi sendo construída no contexto escolar. Desse modo, não é uma ação pura e meramente natural, mas uma ação política que se dá por meio de um processo complexo com a finalidade de ajustar, padronizar, ou seja, dar forma a comportamentos e conhecimentos que se julgam necessários à formação dos estudantes nas escolas. Por isso, a existência do par objetivos/avaliação.

Além disso, culturalmente, a ação de avaliar pressupõe e cria expectativa de representação do real. Assim entendida, torna-se capaz de “evidenciar verdades” difíceis de serem questionadas sobre a realidade, tanto na aprendizagem do aluno quanto nas avaliações de larga escala, como estamos atualmente a vivenciar com a PB e Ideb.

Reiteramos o aumento substancial da valorização e uso do instrumento prova no modelo PB. O retorno ao uso da prova como instrumento único e suficiente para avaliar a aprendizagem do aluno tem levado alguns sujeitos a fazerem críticas da avaliação proposta pelos ciclos. Ou seja, a Prova Brasil tem ofuscado as avaliações internas realizadas pelos professores tendo como pano de fundo o argumento de que “com notas os alunos levam mais a sério o estudo”. Percebemos também confusão e insuficiência de entendimento acerca da concepção de avaliação proposta na organização por ciclos e pela avaliação externa. E essa confusão está beneficiando uma prática pedagógica mais conservadora e restritiva que não beneficia o processo de ensino e aprendizagem para todos os estudantes. Concluímos, nesse sentido, que as avaliações externas têm interferido na política educacional da rede de Cuiabá.

Os números, apesar de aparentemente neutros, verdades inquestionáveis, também são de natureza política, pois a escolha de como e o que medir é uma decisão de dimensão política. Nessa perspectiva, afirma Santos (2013, p. 112), fundamentando-se em Rose (1999): “devido à inquestionável objetividade que os números parecem evidenciar, sua utilização termina despolitizando os debates que pressupõem julgamentos políticos”, uma vez que os números centralizam os debates e as ações políticas, fazendo com que outras dimensões dos problemas deixem de ser questionadas. Situações semelhantes a esta encontramos na rede de ensino pesquisada.

Nesse cenário, em que a elaboração da Matriz de referência da avaliação e a organização das questões permanecem sob a responsabilidade do MEC/Inep, cabendo ao professor a reduzida tarefa de executar a política elaborada em esferas não escolares, não é de se estranhar que o planejamento curricular da escola seja elaborado na dependência da matriz de referência da avaliação e outros materiais que bebem da mesma fonte, como já dissemos. Uma vez responsabilizados pelos resultados das ações empreendidas pelo Estado, os professores, mesmo que discordem ou não se sintam seguros quanto à política de avaliação, veem-se aprisionados a ela. Isso nos leva a afirmar que está havendo uma disputa pela sala de aula.

Os professores admitem desenvolvimento curricular modelado na conformação com as Matrizes de referências da avaliação externa, e pontuam que o trabalho em sala focaliza com mais ênfase as disciplinas e os conteúdos escolares requeridos nos testes padronizados. A

justificativa é óbvia, é por esses conteúdos e essas disciplinas e não outras, que são pressionados, cobrados e responsabilizados.

Porém, mesmo havendo alguns sujeitos que defendem a ideia de centrar o trabalho nas duas disciplinas por considerá-las importantes e necessárias, há outros que defendem o trabalho nas diversas áreas, no ano de realização da PB. Mesmo as disciplinas também entendidas como necessárias e importantes são relegadas em prol das valorizadas na PB. O que confirma o estreitamento curricular.

A análise dos dados, oportunizou apreender os elementos indicadores do discurso institucional, as percepções dos dois grupos de gestores, e a apropriação (re)significada nas relações estabelecidas com os professores e alunos. Nesse caso, temos clareza de que há um currículo oficial em disputa e como currículo é poder resta-nos esclarecermos em que ideologias ele se assenta. Percebemos que essa disputa se estende à sala de aula, espaço até então do professor.

Consubstanciadas nas informações coletadas junto aos sujeitos, apresentamos nossa análise acerca de como a avaliação externa está se materializando na escola e no currículo escolar e assinalamos as alterações que os professores e gestores enunciaram ter se configurado nos currículos escolares nesse cenário de testagem.

Percebemos que, nessa rede, nos últimos anos, dois projetos antagônicos disputam espaços. Um resultante do movimento da reorganização curricular na rede e da organização escolar por ciclos em favor de um currículo mais aberto e flexível, que propõe o trabalho docente coletivo e delega mais autonomia ao docente por considerá-lo também um dos responsáveis para a elaboração do currículo escolar; e o outro inversamente, mais fechado e inflexível, que subtrai a autonomia dos professores, e entende que elaborar currículo é trabalho unicamente de especialistas, além de induzir a um trabalho mais individualizado e competitividade entre os pares.

De um currículo globalizado que pensa nas áreas do conhecimento como mecanismos mais potentes para o diálogo e o debate para outro, assentado em um modelo curricular hierárquico em que reduzem uma gama de dimensões em uma única, a cognitiva, e esta em apenas duas disciplinas dentre uma variedade de disciplinas existentes. De um currículo que propõe o diálogo e o debate como estratégias metodológicas em que o pensar criticamente está posto a favor da justiça social, econômica, cultural, afetiva e do trabalho e da ética em busca da construção de uma formação humana, assentada numa educação democrática para outro, em que as estratégias metodológicas são trocadas pelo treinamento, mudo e silencioso para o trabalho com os alunos e entre os alunos.

Embora a rede municipal tenha determinações curriculares formalmente mais democratizadas em vários aspectos do currículo (definição dos conteúdos curriculares, estratégias metodológicas mais inovadoras, da carga horária dos componentes e das áreas de conhecimento, por exemplo), percebemos que há “[...] forças agindo sobre a escola que podem tornar tais escolhas praticamente sem significado” (APPLE, 1999, p. 179). Compreendemos que as avaliações externas em larga escala constituíram-se numa dessas forças.

Desse modo, alargar o currículo para atuar em dimensões que tornem as experiências mais ricas e significativas, que possam contribuir para a formação de um estudante mais criativo, questionador, não integram as dimensões priorizadas nessas avaliações que são orientadas por políticas neoliberais.

Pontuaremos algumas das situações com as quais nos deparamos em busca de responder o questionamento inicial. Percebemos que os encaminhamentos emanados dos órgãos centrais, inclusive da SME, contribuem para manter os profissionais presos à teia de responsabilização, meritocracia e desprofissionalização docente, retirando-lhes a autonomia de pensar e planejar seu próprio trabalho. Se há algumas décadas atrás se entendia por bom professor aquele que reprovava mais, hoje, bom é o que consegue os melhores resultados nas avaliações externas em larga escala. Assim, há de se colocar que, além do estreitamento curricular, há ainda o estreitamento do papel do docente incrementado pela política de avaliação.

Compreendemos que a política de avaliação induz à hierarquização curricular ao supervalorizar as disciplinas de língua portuguesa e matemática, em detrimento das outras, históricas e culturalmente colocadas nos currículos escolares. Também ao estreitamento do currículo pela situação das disciplinas acima exposta e ainda pelos conteúdos pelos quais optam e pelos que negligenciam, como o caso da escrita, citada pelos sujeitos. Pela metodologia desvirtuada para o treinamento. Notamos que o treinamento para os testes tem o percentual maior que o admitido, talvez pelo fato de alguns sujeitos se sentirem constrangidos em admiti-lo.

Reafirmamos, portanto: a relação de dependência com os materiais relativos à PB para elaborar o planejamento curricular anual e as ações de ensino e aprendizagem; ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e descaso ou abandono para com as demais disciplinas; esforços focados nos conteúdos que serão avaliados chegando ao extremo de desconsiderar os demais, mesmo que altamente relevantes; realização de treinamentos em demasia e a supervalorização do conhecimento tido como básico.

É possível afirmar que a política de avaliação está enraizada nessas escolas de forma indutora configurando o trabalho docente e prescrevendo o currículo escolar. Nesse aspecto, padroniza o currículo, levando ao estreitamento e não à sua ampliação, informa o básico que se deve ensinar aos alunos nessas escolas, “transformando o piso em teto”.

Entendendo com Gimeno Sacristán (2000) que, para compreender e, principalmente, para elaborar e implementar o currículo de modo a transformar o ensino, é preciso refletir sobre grandes questões. Nesse sentido,

A luta pela educação continua sendo a luta da humanidade, pelo que há de humano, a possibilidade de conhecer, de saber sobre si, sobre o universo, e de transmitir a sua história e o seu acervo às gerações que se sucedem. Decididamente, trata-se de uma luta política a ser travada dentro e fora da escola. (DICKEL, 2001, p. 315)

Ressaltamos que os professores entendem as “contribuições” postas pelas avaliações externas, nesse sentido, relataram que a preocupação da política de avaliação é aumentar o Ideb ainda que este aumento não corresponda necessariamente com à melhoria da aprendizagem dos alunos. Assim, ao invés de entender a qualidade da educação pela formação humana, assim, a qualidade educacional é reduzida a boa pontuação no Ideb.

Todavia, reafirmamos que a responsabilização atribuída aos professores pela política de avaliação externa imputa-lhes papel de cunho técnico, dependência e passividade de forma a dificultar-lhes ações mais ativas, reflexivas, coletivas e autônomas acerca do seu próprio trabalho e das finalidades da educação.

Admitimos a interferência da avaliação externa em larga escala na configuração do currículo escolar induzindo a um currículo prescrito pela Matriz de referência avaliativa, currículo restrito, hierárquico e unidimensional, frontalmente em oposição a um currículo ampliado, interdisciplinar e multidimensional.

Reconhecemos que deve existir uma avaliação, mas não está sequestrada pela política de responsabilização combinada à meritocracia e colocada de cima para baixo, feita para destruir a escola e convertê-la num mercado. A avaliação que defendemos deve ser amostral, com a finalidade de avaliar políticas/governos.

Indicamos como imprescindível e urgente propor situações novas nos espaços escolares de forma a estimular uma cultura de confiança e de compromisso, oportunizando a aprendizagem e a cooperação entre os professores, contrariando a lógica da cobrança e da competitividade. Prover formações aos professores que oportunizem questionamentos sobre as finalidades da educação, do currículo e reflexões sobre o papel docente. É preciso delegar aos

professores e demais profissionais que trabalham nas instituições de ensino autonomia para (re)pensarem e (re)elaborarem o currículo escolar.

Contudo, entendemos que as contribuições aqui tecidas não são conclusivas, esperamos que possam instigar e contribuir para que novas investigações sejam realizadas, pois entendemos que para a compreensão do objeto estudado há muito para ser desvelado.

Nesse momento é urgente a “desocultação” da qualidade subjugada na avaliação externa de larga escala e a consequente “desocultação” do currículo, pois nele se encerra a intenção, embora velada, da qualidade supostamente a ser garantida por meio dessa política. E, a nosso ver, a qualidade impressa nessas políticas aposta numa escola como um bem de serviço.

Finalizamos com a afirmação, resultado deste e de outros estudos: percebemos, nessas últimas décadas, o investimento em um discurso de escola **como direito**, obrigatória e inclusiva, que, contraditoriamente, por mais que se reconfigure, está permanentemente a excluir. A “forma escola”, apesar da aparente metamorfose e da falácia de melhoria da qualidade, ainda não é para todos, indistintamente, como se queira fazer acreditar.

Nesse caso, a luta pela escola pública continua.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação e Sociedade*, 22 (75): 15-32, 2001.

_____. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandarizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, Portugal, 2009, p.13-29.

_____. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação e Sociedade*, v.33 n.11,471-484, abr.-jun. 2012 - Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

ALAVARSE, O. M. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem cadernos como objetos de avaliação para a igualdade dos resultados. *Cadernos Cenpec* | São Paulo | v.3 | n.1 | p.135-153 | jun. 2013

AMARAL, A. Avaliação e Qualidade do Ensino Superior: as muitas racionalidades da qualidade. In: LEITE, Denise (org.). *Avaliação Participativa e Qualidade: Os atores em foco*. Porto Alegre: Sulina: Editora Universitária Metodista IPA, 2009.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: Sader, E & Gentili. P. (org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo: Paz e terra, 1995.

ANYON, J. Somente a Pedagogia crítica não basta: educação voltada à justiça social, à participação política e à politização dos estudantes. In: APPLE, AU, GANDIN. *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: ArtMed, 2011.

APPLE, Michael. *Educação e poder*. Trad. M. C. Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? Tradução: Maria Lúcia Mendes Gomes, Regina Thompson e Vera Luiza Visockis Macedo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 107-142, julho/ 2002.

_____. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. SILVA, T. T (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. 8. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

_____. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

AMARAL, A. Avaliação e Qualidade do Ensino Superior: as muitas racionalidades da qualidade. In: LEITE, Denise (org.). *Avaliação Participativa e Qualidade: Os atores em foco*. Porto Alegre: Sulina: Editora Universitária Metodista IPA, 2009.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. Campinas, SP: Editora Boitempo, 2003.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. O direito à educação ameaçado: segregação e resistência. In: ARROYO, M. G.; ABRAMOWICZ, A. *A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

AZEVEDO, J. C. Mercantilização versus cidadania: dilemas para uma gestão democrática com qualidade social In: LEITE, Denise (org.). *Avaliação Participativa e Qualidade: Os atores em foco*. Porto Alegre: Sulina: Editora Universitária Metodista IPA, 2009.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em educação. Currículo sem fronteiras, V. 1. N.2. p.99-116. Jul/Dez, 2001.

_____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004 1105 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal. Edições 70 LDA, 2012.

BARROSO, João. Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 63-92, abril 2003 63 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico: *classe, códigos e controle*. Petrópolis: Editoras Vozes, 1996.

BERNARDIN, Jacques. *As crianças e a cultura escrita*. Trad. Patrícia Chittoni R. Reuliard. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BERTAGNA, R. H. Progressão continuada: limites e possibilidades. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação. UNICAMP, Campinas, 2003.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. 808 *Cadernos de Pesquisa* v.42 n.147 p.808-825 set./dez. 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora Ltda, 1994.

BONAMINO, Alicia. *Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, A.; BESSA, N. O “Estado da avaliação” nos estados. 2004 in BONAMINO, BESSA. FRANCO (Orgs.). *Avaliação da Educação Básica: pesquisa e gestão*. Rio de Janeiro, Ed. PUC-Rio, São Paulo: Loyola, 2004.

BONAMINO, A.; SOUZA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*,

BRASIL, INEP <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/anresc.htm>>. São Paulo, fev. 2012.

BONFIM, Maria Inês. *Trabalho Docente na educação Básica: a atual agenda do banco Mundial*. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 38, nº 1, jan./abr. 2012.

BORDIEU, Pierre. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação e do Desporto, Brasília, 1997.

BRASIL. *Constituição Federal do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Publicada em Diário Oficial da União de 23/12/1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>.

BRESSER PEREIRA, L. C. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Lua Nova*, São Paulo, n. 45, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451998000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 jul. 2013.

BROOKE, N. O futuro das Políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

CALDART, R. *Escola em movimento*. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

CAMPOS, R. F.; SHIROMA, E. O. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 80, n. 196, p. 483-493, set./dez. 1999.

CANDAU, V. M. Educação Escolar e cultura/s. In: CANDAU, V. M. (Org.) *Magistério: Construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. Portugal: Ed. Porto, 1999.

CASSETARI, N. Pagamento por Performance na Educação Básica. In: *Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, MG, 2008.

CASTRO, M. H. Guimarães de. A árdua tarefa de estabelecer padrões de desempenho escolar. *Cadernos Cenpec: educação, cultura e ação comunitária: avaliação em educação*, São Paulo, n. 3, p. 7-15, 2007.

CASTRO, M. H. A consolidação da Política de Avaliação na Educação Básica no Brasil. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296, set./ dez. 2009.

CASTRO, Alda Maria D. A.; LAUANDE, Maria de Fátima R. F.. Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior: uma exigência da sociedade da comunicação e da informação. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; NETO, Antonio Cabral; NASCIMENTO, Ilma Vieira (Org.). *Políticas para a Educação Superior no Brasil: velhos temas e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2009, p. 145-172.

CASTRO, J. Abrahão. Evolução e desigualdade na educação brasileira *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009.

CIAVATTA, Maria. *O mundo do trabalho em imagens*. RJ: DP&A, 2002. 140p.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHIZOTTI, A. PONCE, B. J. O currículo e o sistema de ensino no Brasil. *Revista Currículo sem Fronteiras*. v. 12, n. 3, p.25-36, Set/Dez 2012.

COLL, César & MARTÍN, Elena. *A educação escolar e o desenvolvimento das capacidades*. Em Coll, César & Martín, Elena. *Aprender conteúdos & desenvolver capacidades*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

CONTRERAS, Domingo José. *La autonomia del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

COSSO, D. C. M. *A organização do trabalho pedagógico em uma escola com alto IDESP*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. UNICAMP, SP, 2014.

CUIABÁ. *Escola Sarã – Cuiabá nos ciclos de formação: Na política educacional do presente, a garantia do futuro*. Cuiabá: SME, 2000.

CUIABÁ. *Processo de reorganização curricular (diretrizes gerais)*. Cuiabá: SME, 1994.

DALE, Roger. *Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”*. Educação, Sociedade & Culturas, Porto, nº 16, p. 133-169, 2001.

DELORS, J. Educação: Um Tesouro a Descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI* - 6 Edição. - São Paulo: UNESCO, MEC, Ed. Cortez, Brasília, DF, 2001, p. 82-104. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/ospilaredaeducacao>>.

DIAS SOBRINHO, J. *Universidade e avaliação*. Entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e a transformações da educação superior brasileira (1995 - 2009) do provão ao SINAES. In: *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

DICKEL, A. Algumas reflexões a pretexto de um prólogo. *Cadernos de reflexão*, IV, Passo Fundo: Gráfica UPF, 2001.

DOURADO, L. F. O Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao Direito à educação Básica. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul.-set. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

DRAIBE, Sônia. As políticas sociais e o neoliberalismo. *Revista da USP*, 1993.

DUARTE, A. AUGUSTO, M. H. *Trabalho Docente: configurações atuais e concepções*. ANPAE, XXIII Simpósio Brasileiro De Política e Administração Da Educação, 2007. p. 1-25.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba: Editora UFP. n. 24, p. 213-225, 2004.

DURLI, Zenilde; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Regulação do currículo no Ensino Fundamental de 9 anos. *Revista Contrapontos*, Eletrônica. v. 11, n. 2, p. 170-178, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc>>. Acesso em: julho 2012.

ERNICA, M; BATISTA, A.A. *Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: um caso na periferia de São Paulo*. São Paulo: Cenpec, 2011. (informe de pesquisa, n. 3).

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERNANDES, Florestan. Educação e Sociedade no Brasil. In: TOMAZI, Nelson. *Sociologia para o Ensino Médio*. São Paulo: Atual, 2007, p. 155-156.

FERENC, A. V. F. MIZUKAMI, M. G. N. Docência no ensino superior: os amores, temores e dissabores de um começo in: FERENC, A. V. F. MIZUKAMI, M. G. N.(org) *Complexidade da docência e formação continuada de professores*. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

FLORES, M. A.; MOREIRA, M. A.; OLIVEIRA, L. R. *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*. Portugal: Edições Pedago, Lda, 2015.

FREITAS, L C. *Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

FREITAS, L. C. A Avaliação e as reformas dos anos 90: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 3-6, abr. 2004 - Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

FREITAS, L. C. Os Reformadores Empresariais da Educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil. In: FONTOURA, H. A. (org). *Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 2ª Reimp. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012 - Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FREITAS, L. C. *et al.* *Avaliação e Políticas Públicas Educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate*. Campinas, SP: Ed. Leitura Crítica, 2012.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREINET, Célestin, Educação pelo trabalho. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FRIGOTTO, G. *A Produtividade da escola Improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003 93 - Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

GAMBOA, S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

GARCIA, C. M. Formação de professores para uma mudança educativa. PT: Ed. Porto, 1992.

GENTILI, P. O Discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In GENTILI, P. & SILVA, T. T. (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. Como reconhecer um governo neoliberal? Um breve guia para educadores. In SILVA, L. H. & AZEVEDO, J. C. (org.), (1995). *Reestruturação Curricular. Teoria e Prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: Silva, T. T. da & GENTILI, P., (1996). *Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa – 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, Angel. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GOODSON, Ivor. F. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

GOODSON, I. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

GUISBOND, L.; NEILL, M.; SCHAEFFER, B. A década de progresso educativo perdida sob a NCLB: que lições tirar desse fracasso político? . In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 33, n. 119, p. 405-430, abr.-jun. 2012 - Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

HARVEY, D. *Para entender o capital*. São Paulo: Editora Boitempo, 2005.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HOBBSAWN, E. *Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOUT, Michael; ELLIOTT, Stuart W., (Eds). *Incentives and Test-Based Accountability in Education*. Washington, D.C.: The National Academies Press, 2011.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: *Vida de Professores*. Porto, Ed. Porto, 1992.

INBERNON, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2006.

KLEIMAN, Â. B.; MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

KUENZER, A. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007 1153 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2 pp33-52. Jul/Dez, 2006 – Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteira.org>>.

LOPES, A.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo, Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1179-1201, out. 2007 - Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

LURIA, A. *Pensamento e Linguagem*. As últimas conferências de Luria. Porto Alegre, Artmed, 2001.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 115-144, 2002.

MACEDO, Jussara Marques de. *A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010*. 2011. 2 v., 494 f. Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói (RJ), 2011.

MADAUS, G.F.. *A influência dos testes com o currículo*. In: Tanner, L.N. (Ed.), *questões críticas no currículo: Oitenta e sete Anuário da nacional sociedade para o estudo da educação (parte 1)*. University of Chicago Press, Chicago, 1988. p. 83-121.

MADAUS, G., RUSSEL, M. e HIGGINS, J. *The Paradoxes of High Stakes Testing: how they affect students, their parents, teachers, principals, schools, and society*. Charlotte NC, information Age Publishing, 2009.

MALAVASI, M. M.; MENEGÃO, R. C.; *O currículo escolar (re)configurado pela avaliação em larga escala. Colóquio Desafios Curriculares e Pedagógicos na formação de professores*. Minho, Portugal, 2015, <http://coloquiodesafioscurriculares2015.tk>

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: *Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos*, 2004, Bauru. *Anais*. Bauru: USC, 2004. v. 1. p. 01-10. 1 CD

MARX, K. *Manuscritos filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MEC/INEP. *O Perfil da escola brasileira*. 1999.

MELLO, L. R. *A prática pedagógica e avaliativa de uma escola no interior paulista*. Dissertação de mestrado. Instituto de Biociências. UNESP- Rio Claro, SP, 2014.

MENDES, G.; SORDI, M. R. Metodologia de avaliação de implementação de programas e políticas públicas. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 30, p. 93-111, jan./abr. 2013.

MENEGÃO, R. C.; MALAVASI. Avaliações em larga escala e currículo escolar: embates e desafios na atualidade X *Colóquio sobre questões curriculares & VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo: Desafios Contemporâneos no campo do currículo*. UFMG - Belo Horizonte/MG, 2012

MENEGÃO, R. C.; MALAVASI. Possíveis correlações entre avaliações externas e propostas curriculares: o caso das escolas públicas de Cuiabá/MT X *Colóquio sobre questões curriculares & VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo: Desafios Contemporâneos no campo do currículo*. UFMG - Belo Horizonte/MG, 2012

MENEGÃO, R. C. Influências das avaliações em larga escala na educação e na configuração curricular no *Seminário Educação 2012- “Das crianças nas instituições(in)visíveis entre a sujeição e as possibilidades criativas – realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012*

MENEGÃO, R. C.; OLIVEIRA, S. B. Políticas de Avaliação e Testes de Alto Impacto: elementos para reflexão sobre a qualidade da educação. VIII Congresso Internacional de Educação e III Congresso Internacional de Avaliação. *Avaliação e qualidade da educação: uma relação posta em questão*, UFRGS out. RS, 2013

MENEGÃO, R. C.; MALAVASI. Implicações da Prova Brasil no Processo Avaliativo de Escolas Organizadas em Ciclos XI *ANPED SUDESTE - Encontro de Pesquisa em Educação*

da Região Sudeste. *Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas relações com a Pesquisa*. Universidade Federal de São João Del-Rei, Minas Gerais, 2014.

MENEGÃO, R. C.; MALAVASI. O currículo escolar (re)configurado pela avaliação em larga escala. *XI Colóquio sobre Questões Curriculares / VII Colóquio Luso-Brasileiro & I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares Complexo pedagógico I*, Campus de Gualtar - Universidade do Minho, Braga - Portugal, 2015

MENEGÃO, R. C.; MALAVASI. O trabalho dos Coordenadores Pedagógicos no contexto dos testes de desempenho. *XXVII Encontro de Pesquisa em Educação- ANPED*. Política, avaliação e Gestão da educação: novos governos, novas agendas? Olinda, 2015

MÉSZÁROS, István. *Marx: A teoria da alienação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

MÉSZÁROS, István *et al.* *Para além do capital*. São Paulo, Boitempo Editorial, 2002.

MITTER, W. *A ascensão e declínio de sistemas educacionais: uma contribuição à história do Estado moderno*. Trad. Márcia Gomes Gregório. Adaptado e revisado: Newton A. P. Bryan. Revista Compare, vol. 34, nº 4, dezembro, 2004.

MORAES, M. C. M. *A avaliação da escola pelos pais*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. UNICAMP, SP, 2010.

MOREIRA, A. F. B. *Currículo: políticas e práticas*. Papirus Editora, 2000.

_____. Vivendo um currículo pós-colonial: um diálogo com John Willinsky. In: MOREIRA, A. F. B., PACHECO, J. A. e GARCIA, R. L. (Orgs.) *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

_____. Qualidade na educação e no currículo: tensões e desafios. Seminário “*Educação de qualidade: desafios atuais*”, promovido pela Novamerica, Centro Cultural Poveda e Colégio Teresiano, em 27 de setembro de 2008.

_____. A importância do conhecimento no currículo e os pontos de vista de Michael Young. In: FAVACHO, M. P. PACHECO, J. A. SALES, S. R. (Orgs) *Currículo: conhecimento e avaliação divergências e tensões*. Editora CRV, Curitiba, 2013.

NAJAR, Jorge; CAMARGO, Sueli (Org.). *Educação se faz (na) política*. Niterói, RJ: EdUFF, 2006.

NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. Portugal, Ed. Porto, 1999.

NÓVOA, António (org.). *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa. Ed. Educa, 2009.

NEAL, Derek; SCHANZENBACH, Diane Whitmore. Left Behind by Design: Proficiency Counts and Test-Based Accountability. *Review of Economics and Statistics*, 2010, 92(2), pp. 263-83. Disponível em: <<http://www.mitpressjournals.org/doi/abs/10.1162/rest.2010.12318>>. Acesso em 28/09/2011.

NICHOLS, S. L.; BERLINDER, D. C. *Collateral Damage: How High-Stakes Testing Corrupts America's Schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2007.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*. n. 28, jan/fev/mar/abr. 2005.

OLIVEIRA, S. B.; MENEGÃO, R. C. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. *Educação e Sociedade*, Campinas-SP, 2012, vol.33, n.119, p. 647-660.

PACHECO, José Augusto. *Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares*. Conferência realizada no âmbito do Seminário “O Currículo Regional”, Terceira, Açores, 4 de Setembro de 2003. CD-room.

PARAISO, M. A. *Diferença no Currículo*. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas. Impresso, 2010.

PARASKEVA, J. M. Perversão e normalização das bases discursivas no epicentro das políticas sociais do centro radical – não morrer da doença, mas da cura. *Revista Iberoamericana de Educación*. 2005.

PARO, Vítor. *O professor como trabalhador: Implicações para a política educacional e gestão escolar*. CEDES, 2013. (no prelo).

PATACHO, P. M. Mercantilização da educação: Tendências internacionais e as políticas educativas em Portugal. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 561-587, set./dez. 2013. ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org acesso em: 20/02/2013

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

POLATO, A. *A relação entre as avaliações em larga escala e a organização do trabalho escolar em duas escolas públicas estaduais do interior de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Biociências. UNESP- Rio Claro, SP, 2014.

POPKEWITZ, T. PISA - números, conduta de normalização. E a alquimia das disciplinas escolares! In: FAVACHO, M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Orgs) *Currículo: conhecimento e avaliação divergências e tensões*. Editora CRV, Curitiba, 2013.

RAMPAZZO, Lino. *Metodologia científica: para alunos de graduação e pós-graduação*. São Paulo, Editora Loyola, 2002.

RAVITCH, Diane. *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books, 2010.

RAVITCH, Diane. *Vida e Morte do Grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RETAMOSO A.; KAZTMAN R. Aprendendo juntos. Desafios na educação a partir dos processos de segregação urbana. In: RIBEIRO, L. C. KAZTMAN, R. *A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ:IPPEs, 2008.

RICHARDSON, Robert Jarry *et al.* *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 334 p. 1999

ROCKWELL, Elisie. Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar. *Educ. Soc.*, Campinas, v.33, n. 120, p.697-713, jul-set.2012

RODRIGUES, M. C.C. *Concepções e práticas de organização curricular dos professores do 1º. ciclo de formação de uma escola da rede municipal de educação de Cuiabá – MT*, Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação. UFMT, Cuiabá, MT, 2005.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 13ª ed. 1991.

SANTOMÉ, J. T. *Políticas educativas e curriculares na construção de um sentido común neoliberal*. In: FLORES, M. A.; MOREIRA, M. A.; OLIVEIRA, L. R. *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*. Portugal, Edições Pedagogo, Lda, 2015.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1141-1157, set./Dez. 2004
Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SANTOS. L. L. C. P. As duas faces da avaliação. In: FAVACHO; PACHECO; SALES (Orgs). *Currículo: Conhecimento e Avaliação divergências e tensões*. Editora CRV. Curitiba, 2013

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991 (Coleção polêmicas de nosso tempo; v. 40).

SCHNEIDER, M. P. Políticas de Avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional pra a educação básica. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 30, p. 17-33, jan./abr. 2013.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. La Resignificación de la Democracia Escolar Mediante el Discurso Gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. In: Myriam Feldfeber; Dalila Andrade Oliveira. (Org.). *Políticas Educativas y Trabajo Docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos?* 1 ed. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2006

SHIROMA, E. O; EVANGELISTA, O. Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores. *Revista de Estudos Curriculares*, ano 1, Braga nº 1, 2003, p. 267-281.

SHIROMA, E. O; EVANGELISTA, O. *Um Fantasma Ronda o Professor: a mística da competência*. 2010. Disponível em: <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/1capituloumfantasmarondaprofessor.pdf>>. Acesso em: 15/02/2010.

SILVA, Maria A. *Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas (SP): Autores Associados, 2002. p. 224.

SILVA, Maria A. *Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações*. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago 2009.

SILVA, M. V.; MARQUES, M. R. A.; GANDIN, L. A. Contradições e ambiguidades do currículo e das políticas educacionais contemporâneas – Entrevista com Michael Apple. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 175-184, Jan/Abr 2012.

SOARES, J. F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. *Os desafios da Educação no Brasil*, 2005 Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/3equidade.pdf>> acesso em julho/2013.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticas do IDEB. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul.-set. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

SOEIRO, J. *A defesa da escola pública e democrática*. 2008, In: <<http://beparlamento.esquerda.net>> Acesso em: 2012.

SORDI, M. R. L.; LUDKE, M. Avaliação institucional participativa em escolas de ensino fundamental: o fortalecimento dos atores locais. In: LEITE, Denise (org.). *Avaliação Participativa e Qualidade: Os atores em foco*. Porto Alegre: Sulina: Editora Universitária Metodista IPA, 2009.

SORDI, Mara Regina L. de; SOUSA, Eliana da Silva (Orgs.). *A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Campinas como espaço de aprendizagem*. Secretaria Municipal de Educação. Campinas: Millenium Editora, 2009.

SORDI, M. R. L. Há Espaços para a Negociação em Políticas de Regulação da Qualidade da Escola Pública? *Educação: Teoria e Prática* - v. 20, n.35, jul.-dez. p. 147-162, Rio Claro, 2010.

SORDI, M. R. L. Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012 - Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

SORDI, M. R; MENDES, G, S. As escolas como centros produtores de políticas de avaliação alternativas: dilemas e conflitos dos processos de responsabilização participativa In: MENDES, G.(org. Painel) Pontos e contrapontos na luta pela qualidade social da escola pública. *XVII ENDIPE: A Didática e a Prática de Ensino nas relações entre a escola, a formação de professores e a sociedade*. Ceará: UECE, 2015.

SOUZA, S. Z. Avaliação e gestão da educação básica. In. Dourado, Luiz. *Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?* São Paulo: Editora Xamã, 2009

SOUZA, Paulo Renato. Formação do Educador e Avaliação Educacional: avaliando a política educacional implementada. In: BICUDO, M. A. V. & SILVA Jr., C. A. *Formação do*

Educador e Avaliação Educacional: conferências, mesas-redondas. São Paulo: Editora UNESP, 1999, v. 1, p. 19-30.

SOUZA, T. R. *(Con)formando Professores Eficazes: a relação política entre o Brasil e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).* 2009. 285 f. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, Niterói (RJ), 2009.

TERRASÊCA, Manuela. *Avaliação externa- Porquê e para quê? Reflectindo sobre avaliações externas em Portugal.* 2010. (no prelo).

TORRES, Maria Rosa. *Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial.* In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge & HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.* SP: Cortez, 2000, p. 125-193.

VYGOTSKY, Lev. *A imaginação e a arte na infância.* (Obras Escolhidas). Relógio D'Água Ed. 2009.

WALLON, H. *Psicologia e educação da infância.* Lisboa: Estampa, 1989.

XIMENES, S. B. Responsabilidade Educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. *Educação e Sociedade*, Campinas-SP, 2012, vol.33, n.119, p. 353-377.

YOUNG, Michael. *O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar.* Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [38]: 395 - 416, jan/abr 2011.

ZABALA, A. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa acadêmica. Após ser devidamente esclarecido (a) pela pesquisadora e aceitar o convite para fazer parte do estudo, por favor, assine as duas vias deste documento. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma, lembramos, porém que sua participação é de suma importância.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:
<i>Pesquisadora Responsável:</i> Rita de Cássia Silva Godoi Menegão <i>Telefone para contato:</i> (Campinas) (Cuiabá) <i>E-mail:</i> ritamenegao@gmail.com <i>Objetivo da pesquisa:</i> Desenvolver Projeto de Doutorado, orientado pela Professora Doutora Maria Márcia Sigríst Malavasi, vinculado ao grupo de pesquisa LOED (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos) da Faculdade de Educação/UNICAMP, e tem por objetivo investigar a avaliação em larga escala na interface com as propostas curriculares das escolas, a partir das impressões evidenciada pelos professores que lecionam para os 5º anos do ensino fundamental da rede municipal de Cuiabá. Como forma de garantir a reprodução fiel das informações dadas, será necessária a gravação desta entrevista. <i>Compromisso de não identificação explícita dos participantes:</i> Em hipótese alguma esta pesquisa pretende divulgar o nome dos participantes em quaisquer publicação, ainda que científica, que seja produto das análises produzidas. O nome das pessoas entrevistadas será eticamente ocultado, assim como o nome da escola, independentemente das informações dadas. Cuiabá, ____ de Agosto de 2013. _____ Rita de Cássia S. Godoi Menegão
CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO Eu, _____, RG _____ concordo em participar deste estudo, estando ciente de suas características, devidamente informadas pela pesquisadora Rita de Cássia S. G. Menegão. Cuiabá, ____ de Agosto de 2013. _____ Assinatura do sujeito entrevistado

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: (opcional) _____ Sexo: _____ ☐ masculino ☐ feminino Data de Nascimento: _____ Situação funcional: ☐ efetivo ☐ interino ☐ contrato temporário Carga horária: Efetiva: _____ De trabalho: _____ Formação: Início de carreira: _____ Atual: _____ Tempo de atuação: Na magistério: _____ Na instituição: _____ No cargo: _____	Instituição de atuação: _____ Turno de trabalho: _____ Carga horária: _____ Cargo ou função que ocupa: ☐ Professor/a ☐ Coordenador/a pedagógico/a ☐ Diretor/a ☐ Assessor/a Pedagógico/a ☐ Técnico da Coordenação de _____ OBS: _____ _____ _____ Fone: _____ e-mail: _____ Cuiabá, ____/____/____
--	--

Questionário

Professor/a, por favor, responda as questões abaixo, pois sua opinião é de suma importância para a pesquisa.

- Quando se fala de avaliações em larga escala (Prova Brasil e IDEB) o que vem à sua cabeça?
- Assinale as avaliações externas de larga escala que sua escola participa:
 - ☐ Prova Brasil
 - ☐ Provinha Cuiabá
 - ☐ Outra
 Qual?
- Professor, quanto à avaliação externa de larga escala, IDEB e prova Brasil, você é:
 - ☐ Favorável
 - ☐ Contra
 - ☐ Indiferente
 - ☐ Outro. Qual?
 Por quê?
- Os resultados da Prova Brasil e IDEB são utilizados?
 - ☐ Não
 - ☐ Sim, pelo professor
 - ☐ Sim, pela escola
- Quando e como são utilizados e/ou quais os motivos para não utilizá-los?
- Em sua opinião, os resultados das avaliações em larga escala provocaram mudanças na escola em que você trabalha?
 - ☐ Sim ☐ Não
 Em quê? Por quê?
- A proposta curricular de sua escola sofreu alguma alteração em decorrência da Prova Brasil?

() Sim () Não

Por quê? Em que?

8. O que mudou em sua prática pedagógica após a implantação das avaliações em larga escala?

9. Você considera que os resultados dessas avaliações representam o desempenho real dos alunos?

() Sim () Não () Em parte. Explique:

10. Professor, a seu ver, quais são os fatores que influenciam o desempenho dos alunos na prova Brasil?

11. Você considera que as atividades da Prova Brasil:

- () Condizem com as que sua escola trabalha
- () São diferentes das propostas em sua escola
- () Algumas condizem e algumas são diferentes

12. Os docentes do 2º ciclo, em sua escola, planejam o currículo:

() Coletivamente () Individualmente

13. Assinale os materiais que você e seus colegas utilizam para elaborar a proposta curricular do 5º ano?

- () Livros didáticos
- () PCNs
- () As questões da Prova Brasil
- () Indicadores da Matriz de Referência da avaliação
- () Sugestões de Matriz curricular enviada pela SME/Cuiabá
- () Outros. Quais?

14. Em decorrência da avaliação em larga escala foram realizadas mudanças:

- () No planejamento anual do 2º ciclo
- () No seu plano de ensino
- () Em sua metodologia de trabalho
- () Na organização dos alunos em sala (individual, grupo, duplas, etc.)
- () Na avaliação da aprendizagem (mais provas, tipos de provas e simulados)
- () Não fez nenhuma alteração
- () Outras. Qual?

15. Para realizar os testes da Prova Brasil você considera que:

- () É preciso treinar bastante os alunos
 - () Um pouco de treino é bom
 - () Não é necessário treinar os alunos
- Por quê?

16. Quanto tempo você disponibiliza para o treino?

- () Até 2 horas por semana
- () Até 4 horas por semana
- () Mais de 4 horas semanais
- () Não realizo treinamento
- () Outro. Especificar

Por quê?

17. Você considera que devido à Prova Brasil a disciplina de Língua Portuguesa e Matemática em sua prática:

- () Ganhou mais destaque e importância e passou a ter maior carga horária
 - () Mantém a mesma importância e carga horária
 - () Perdeu importância e teve carga horária reduzida
- Explique:

18. Quais disciplinas ou conteúdos que em decorrência da Prova Brasil você:

a) Incluiu em sua proposta curricular:	Excluiu de sua proposta curricular:

19. O foco da organização do currículo, em sua prática, se mantém:

☐ Nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática	☐ Nos Projetos
☐ Em todas as disciplinas, nenhuma é desprezada	☐ Em Temas Geradores
☐ Algumas disciplinas ficam prejudicadas	☐ Na interdisciplinaridade
Quais? _____	☐ Disciplinar
	☐ Outro. Especificar:

20. Nem todo trabalho desenvolvido nas escolas e/ou pelos professores em sala de aula é contemplado na avaliação em larga escala. Portanto, sugiro que cite algumas atividades importantes e significativas que você e/ou sua escola realizam:

21. Você considera que devido os resultados das avaliações externas em larga escala:

- ☐ Os pais têm feito cobranças à escola
- ☐ Os professores cobram mais de seus colegas professores
- ☐ A gestão escolar exige mais dos professores
- ☐ Os professores exigem mais da gestão escolar
- ☐ Os professores tornaram-se mais exigentes com seus alunos
- ☐ A Secretaria Municipal de Educação cobra mais das escolas
- ☐ Não há cobranças.

22. Cite as alterações que ocorrem nas relações, entre os professores, gestão escolar, pais e alunos, que a seu ver, procedem das avaliações externas de larga escala:

23. Em sua opinião, o resultado do desempenho dos alunos na prova Brasil é decorrente do trabalho:

- ☐ do(s) professor(es) do 5º ano de Língua Portuguesa e Matemática
- ☐ do coletivo docente do 2º ciclo
- ☐ do coletivo docente do 1º ciclo (responsável pela alfabetização)
- ☐ da escola, gestores e professores
- ☐ das famílias dos alunos
- ☐ dos próprios estudantes
- ☐ de todos os profissionais da escola
- ☐ da Secretaria Municipal de Educação
- ☐ Outros. Quais?

24. Você considera que a avaliação externa de larga escala é um instrumento de melhoria da qualidade educacional?

☐ Sim ☐ Não Por quê?

25. Qual sua opinião sobre vincular a bonificação do professor com as notas de desempenho dos alunos nos testes das avaliações de larga escala?

26. Ainda sobre as avaliações o que mais gostaria de dizer?

Crítica	Elogio
Sugestão	Dúvidas

Muito obrigada,

Rita de Cássia S. Godoi Menegão

Cuiabá ____ de ____ de 2013

Roteiros de Entrevistas

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DIRETORES ESCOLARES

ASSUNTO: AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA – IDEB E PROVA BRASIL – 5º ANO

1. **O que significa, para você, as avaliações externas de larga escala?**
Obj: Apreender o significado que os diretores escolares atribuem às Avaliações em larga escala
 - a. Objetivos dessas avaliações
 - b. Quem e como essas avaliações chegam às escolas
 - c. Quem, o que e como vocês demandam essa avaliação para os professores
 - d. Como se realiza a escolha dos professores do 5º ano
 - e. O que fazem com os resultados do IDEB?
 - f. Posicionamento frente ao *ranking*
2. **Como você percebe as avaliações externas em larga escala no espaço escolar?**
Obj: Apreender as influências dessas avaliações na escola e nas propostas Curricular na visão dos diretores escolares
 - a. No currículo,
 - b. Na metodologia do professor,
 - c. Organização das turmas,
 - d. Nas avaliações ,
 - e. Na vida dos alunos, outros
 - f. Postura frente a ênfase em Língua Portuguesa e Matemática
 - g. Utilização da Matriz Curricular enviada pela SME
3. O que você tem a dizer sobre a política de avaliação externa em larga escala e a política de ciclos da rede
- a. Como essas duas perspectivas políticas convivem e ou dialogam na escola e como contribuem para elevar a qualidade da educação
4. A seu ver os resultados do IDEB e Prova Brasil alteram as relações da Escola com a SME, com os professores, alunos e pais?
5. A avaliação alterou suas atividades como Gestor educacional? O que foi modificado?
6. A seu ver o que ou quem pode melhorar o resultado do desempenho dos alunos?
7. Você considera que a avaliação externa de larga escala é um instrumento de melhoria da qualidade educacional? Por quê?
8. Você tem alguma crítica, elogio ou sugestão a fazer em relação às avaliações?
9. Qual o balanço você faz da qualidade da educação após o advento das avaliações externas?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DIRETORES ESCOLARES

ASSUNTO: AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA – IDEB E PROVA BRASIL – 5º ANO

1. **O que significa, para você, as avaliações externas de larga escala?**
Obj: Apreender o significado que os diretores escolares atribuem às Avaliações em larga escala
 - a. Objetivos dessas avaliações
 - b. Quem e como essas avaliações chegam às escolas
 - c. Quem, o que e como vocês demandam essa avaliação para os professores
 - d. Como se realiza a escolha dos professores do 5º ano
 - e. O que fazem com os resultados do IDEB?
 - f. Posicionamento frente ao *ranking*
2. **Como você percebe as avaliações externas em larga escala no espaço escolar?**
Obj: Apreender as influências dessas avaliações na escola e nas propostas Curricular na visão dos diretores escolares
 - a. No currículo,
 - b. Na metodologia do professor,
 - c. Organização das turmas,
 - d. Nas avaliações,
 - e. Na vida dos alunos, outros
 - f. Postura frente à ênfase em Língua Portuguesa e Matemática
 - g. Utilização da Matriz Curricular enviada pela SME
3. O que você tem a dizer sobre a política de avaliação externa em larga escala e a política de ciclos da rede
 Como essas duas perspectivas políticas convivem e ou dialogam na escola e como contribuem para elevar a qualidade da educação?
4. A seu ver os resultados do IDEB e Prova Brasil alteram as relações da Escola com a SME, com os professores, alunos e pais?

5. A avaliação alterou suas atividades como Gestor educacional? O que foi modificado?
6. A seu ver o que ou quem pode melhorar o resultado do desempenho dos alunos?
7. Você considera que a avaliação externa de larga escala é um instrumento de melhoria da qualidade educacional? Por quê?
8. Você tem alguma crítica, elogio ou sugestão a fazer em relação às avaliações?
9. Qual o balanço você faz da qualidade da educação após o advento das avaliações externas?

**Roteiro Entrevista - Gestores da SME
(Coordenadorias de Currículo/Formação/Gestão)**

TEMÁTICA: AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA – IDEB PROVA BRASIL – 5º ANO

1. O que significa, para você, as avaliações externas em larga escala?
Obj: Apreender o significado que os técnicos atribuem às Avaliações em larga escala
 - a. Objetivos dessas avaliações;
 - b. Por quem e como a SME recebe essas avaliações;
 - c. Quem e como a SME demanda essas avaliações para as escolas
 - d. O que fazem com os resultados do IDEB
 - e. Posição que assume frente ao *ranking*
 - f. Como se dá a escolha do professor do 5º anos
2. Que orientações vocês fornecem às escolas sobre essas avaliações? Quais, quando e por quem são produzidas?
3. Você identifica alguma mudança nas práticas escolares e nas práticas docentes especificamente em função das avaliações externas em larga escala? Quais?
Obj: identificar as alterações que as avaliações realizaram nas escolas e na proposta curricular
 - a. Por que fizeram a Provinha Cuiabá?
 - b. Por que enviam uma Matriz Curricular às escolas?
 - c. No currículo;
 - d. Na organização dos alunos;
 - e. Na vida escolar dos alunos
 - f. O que pensam sobre as provas serem somente de Língua Portuguesa e Matemática
4. O que você tem a dizer sobre a política de avaliação externa em larga escala e a política de ciclos da rede?
 - a. A política de avaliação externa em larga escala dialoga com a política da rede
 - b. Como convivem essas avaliações e a política de Ciclos da rede
 - c. Levantar alguns aspectos em harmonia/conflito
 - d. Qual das duas políticas: ciclos e avaliação externa contribuem para elevar a qualidade do ensino na rede
5. Como é a relação da SME com as escolas/gestores/professores diante da divulgação dos resultados de desempenho dos alunos no IDEB e Prova Brasil?
A quem atribui o resultado do desempenho dos alunos
Como orientam às escolas e a ação dos docentes
Que sugestões apresentam para a melhoria desses resultados
6. Você gostaria de acrescentar algo que acha importante acerca das avaliações?
crítica, elogio, sugestão ou dúvidas
7. Há um padrão desenvolvido pela SME para definir/avaliar a qualidade da educação na rede?
8. Qual balanço você faz da qualidade de educação nas escolas da rede após o advento da avaliação externa?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

TEMAS: AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA – IDEB E PROVA BRASIL – 5º ANO

1. Em sua opinião, a introdução da Prova Brasil e SAEB, melhorou ou piorou o ensino na rede?
2. Os professores afirmaram no questionário que a avaliação externa provoca alteração na avaliação da escola, no plano de ensino e na metodologia. Comente, por favor.
3. Afirmaram também que os resultados da Prova Brasil e SAEB provocam mudanças no trabalho do professor. Quais mudanças? O que você elenca como trabalho do professor?
4. Você já percebeu se algum profissional ficou estressado/abalado por esse motivo? Isso já aconteceu com você? Você acha que a nota da escola é considerada na hora que o profissional escolhe a escola para trabalhar? Você já pensou nisso?

5. Como você avalia a prova Brasil sua forma organização e conteúdo? Comente, por favor.
6. Diga-me sobre como elaboram o planejamento anual do currículo para o 5º ano?
7. Como você e sua escola tem se organizado para melhorar o desempenho/aprendizagem* dos alunos na prova? (É preciso treinar? Em que? Conteúdo? Forma? aprofundar)
8. As medidas adotadas pela escola tiveram êxito? Em sua opinião o desempenho tem melhorado realmente?
9. Detalhe para mim algumas das mudanças que ocorrem na vida dos alunos com baixo desempenho.
10. Como esses indicadores de qualidade, desempenho, rendimento escolar dos alunos tem orientado o desenvolvimento de suas ações pedagógicas em sala de aula com sua(s) turma(s)?
11. A seu ver, qual é a relação dos ciclos de formação e avaliações externas?
12. Como fica a Língua Portuguesa e a Matemática quando vocês trabalham com Projetos?
13. Como os temas qualidade, prova Brasil, SAEB, desempenho do aluno e rendimento escolar tem sido discutido nas reuniões pedagógicas da escola? Nas Rodas de Conversa dos professores? E nas Formações da SME?
14. O que é para você uma educação de qualidade?
15. Em síntese, o que você tem a dizer sobre essas avaliações e a qualidade de educação em sua escola, hoje? (E o que acredito que tenha feito a diferença no sentido da melhoria/ retrocesso?*)

*(usarei o termo em conformidade com o que foi respondido pelo professor no questionário).