

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Ednéia Angélica Gomes

AUTONOMIA DOCENTE E AVALIA-BH:  
Implicações das Avaliações Externas sobre o Trabalho dos Professores

Belo Horizonte  
2016

Ednéia Angélica Gomes

**AUTONOMIA DOCENTE E AVALIA-BH:  
Implicações das Avaliações Externas sobre o Trabalho dos Professores**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas de Educação: Concepção, Implementação e Avaliação

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Savana Diniz Gomes Melo

Belo Horizonte  
2016

G633  
T

Gomes, Ednéia Angélica, 1970-  
Autonomia docente e Avalia-BH: implicações das avaliações externas sobre o  
trabalho dos professores / Ednéia Angélica Gomes. - Belo Horizonte, 2016.  
174 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de  
Educação.

Orientadora: Savana Diniz Gomes Melo.

Bibliografia: f. 154-163.

Anexos: f. 164-174.

1. Educação -- Teses. 2. Avaliação educacional -- Teses. 3. Educação e Estado --  
Teses. 4. Escolas -- Organização e administração -- Teses. 5. Rendimento escolar --  
Teses. 6. Autodeterminação (Educação) -- Teses. 7. Professores -- Avaliação -- Teses.  
8. Belo Horizonte (MG) -- Sistemas de escolas municipais.

I. Título. II. Melo, Savana Diniz Gomes. III. Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.

CDD- 371.26

**Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG**

Aos colegas professores da Escola Municipal Deputado Renato Azeredo,  
pelas discussões que suscitaram as primeiras questões sobre o tema deste trabalho.  
Em especial: Cleonice Oliveira, Hamilton Santos, Jackson Souza,  
Leandra Vieira, Márcio Ramos e Rosângela Vital.

## AGRADECIMENTOS

À professora Savana Diniz Gomes Melo, pela orientação rica em reflexões e levantamento de questões.

Aos colegas e professores do mestrado, pelo acolhimento e aprendizagem.

Aos trabalhadores das escolas pesquisadas, que me receberam cordialmente e cederam, generosamente, informações, opiniões e reflexões.

Aos dirigentes do Sind-Rede/BH, em especial: Pedro Valadares, com quem eu sempre pude contar, em todas as etapas desta pesquisa.

O homem nasceu livre, e em toda parte se encontra sob ferros. De tal modo acredita-se o senhor dos outros, que não deixa de ser mais escravo que eles.

DO CONTRATO SOCIAL  
Jean-Jacques Rousseau

## RESUMO

Esta pesquisa buscou apreender e analisar a percepção de docentes da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME/BH) sobre as implicações do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental da prefeitura (Avalia-BH) no trabalho dos professores e na sua autonomia. A implementação do Avalia-BH segue uma tendência de gestão educacional com foco em resultados de avaliações externas da aprendizagem dos alunos, que se efetiva, a nível federal, a partir da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990 e, em Minas Gerais, através criação do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), em 1992. Tais iniciativas, características do modelo de gestão *New Public Management*, propalam o objetivo de melhorar a qualidade da educação pública através do estabelecimento de metas para as unidades escolares e do monitoramento do rendimento dos estudantes em avaliações externas. No âmbito da educação, o conceito de autonomia está vinculado à ideia de que o sentido do trabalho pedagógico deve ser dado pelos trabalhadores da educação e pela comunidade escolar, superando o controle dos órgãos centrais. A investigação organizou-se em três etapas: estudo bibliográfico, pesquisa documental e pesquisa de campo. Foram observadas duas escolas e realizadas entrevistas com seis professores, um diretor, um vice-diretor e um dirigente sindical. Na análise dos dados coletados verificou-se a atribuição de, pelo menos, três sentidos à expressão autonomia docente: como liberdade que se exerce dentro de certos limites, como não-intromissão no trabalho em sala de aula e como competência profissional. A participação dos professores na definição dos rumos do processo pedagógico não foi considerada por nenhum dos entrevistados, evidenciando um afastamento dos docentes, em relação às decisões da escola. Um dos motivos apresentados para esse afastamento foi a dificuldade em reunir o coletivo de professores para discussões e deliberações. Apesar de se declararem com autonomia para realizar o seu trabalho, os entrevistados apontaram mecanismos de controle do trabalho pedagógico pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) através da obrigatoriedade de seguir as proposições curriculares da rede e as matrizes das avaliações externas; da interferência dos acompanhantes de escola nos planejamentos; da exigência de relatórios e do estabelecimento de metas e cobrança de resultados. No que diz respeito ao Avalia-BH, a pesquisa de campo constatou uma relação contraditória: ao mesmo tempo em que os entrevistados afirmam acreditar nas contribuições dessas provas para a melhoria da qualidade do ensino, tecem uma série de críticas ao sistema de avaliação e decidem pela não-aplicação do teste diagnóstico de agosto/2015. Dessa forma, a investigação aponta para um deslocamento das provas do Avalia-BH em relação ao fazer pedagógico cotidiano das escolas pesquisadas, evidenciando um processo de resistência dos professores às imposições do modelo de gestão focado em resultados.

Palavras-chave: Autonomia Docente, Trabalho Docente, Qualidade da Educação, Avaliação Educacional, Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

## ABSTRACT

This study aimed at apprehending and analyzing the perception of teachers from the Municipal Education System of Belo Horizonte (MES/BH) regarding the implications of the Municipal Elementary School Evaluation System (Avalia-BH) for the teachers' work and autonomy. The establishment of the Avalia-BH follows an educational management trend focused in results of external evaluations of the students' learning, which is held, at Federal level, with the creation of the Basic Education Evaluation System (BEES), in 1990 and, in Minas Gerais, by means of the creation of the Public Education Evaluation System of Minas Gerais (PEESMG), in 1992. Such actions, typical of the New Public Management model, disseminate the objective of improving the quality of the public education by means of the establishment of goals for the school units and the monitoring of the students' performance in external evaluations. In the field of education, the concept of autonomy is related to the idea that the meaning of the pedagogical work must be built by those who work with education and by the school community, overcoming the control of the core organizations. The investigation was organized in three steps: bibliographical study, documentary research and field research. Two schools were studied, and six teachers were interviewed, as well as a principal, a deputy director and an union leader. In the analysis of the collected data, the attribution of at least three meanings to the expression "teaching autonomy" were verified: liberty exercised within certain limits; not interfering with the work in class; and professional competence. The participation of the teachers in the definition of the paths of the pedagogical process was not considered by none of the interviewed individuals, what highlights an estrangement of the teachers from the decisions made in school. One of the reasons presented for such estrangement was the difficulty in gathering teachers for discussing and deliberating. In spite of the fact that the interviewed individuals declared themselves as being independent in work, they pointed out control mechanisms for the pedagogical work established by the Municipal Secretariat of Education (MSE) by means of the obligation of following the curricular propositions of the system and the syllabuses of the external evaluations; the requirement of reports and the establishment of goals and demanding of results. Concerning Avalia-BH, the field research verified a contradictory relation: while the interviewed individuals claim to believe in the contributions of such tests for the improvement of the quality in teaching, they criticize the evaluation system and decide not to assign the diagnosis test of August/2015. Thus, the investigation points out to an estrangement of the Avalia-BH tests from the everyday pedagogical practice in the studied schools, highlighting a resistance process of the teachers towards the imposition of the result-focused management model.

**Keywords:** Teaching Autonomy, Teaching Work, Quality of the Education, Educational Evaluation, Municipal Education System of Belo Horizonte.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO Nº 1: A Organização dos Ciclos na Escola Plural .....	90
QUADRO Nº 2: Tópicos do Registro sobre o Processo de Aprendizagem .....	99

## LISTA DE TABELAS

TABELA Nº 1: Caracterização da RME.....	112
TABELA Nº 2: Diretores das Escolas.....	113
TABELA Nº 3: Professores.....	114
TABELA Nº 4: Escola A: Distribuição das turmas.....	115
TABELA Nº 5: Escola A: Trabalhadores .....	116
TABELA Nº 6: Escola B: Distribuição das turmas .....	119
TABELA Nº 7: Escola B: Trabalhadores.....	120

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE - Associação Brasileira de Educação  
ACPATE - Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar  
AMAS - Associação Municipal de Assistência Social  
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização  
ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica  
ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar  
APO - Administração por Objetivos  
Avalia-BH - Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental  
BDE - Bônus de Desempenho Educacional  
BH – Belo Horizonte  
CAED - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior  
CF – Constituição Federal  
CME/BH - Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte  
COEP - Comitê de Ética em Pesquisa  
CONCLAT - Congresso Nacional da Classe Trabalhadora  
CSP-CONLUTAS - Central Sindical Popular  
EDURURAL - Programa de educação Básica para o Nordeste Brasileiro  
EI – Educação Infantil  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
FAE/UFMG - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais  
GAME - Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais  
GAPE - Gerência de Articulação da Política Educacional  
GEEMPA - Grupo de Estudo sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação  
GESTRADO - Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDEPE - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco  
IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo  
IMACO - Instituto Municipal de Administração e Ciências Contábeis  
INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos  
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério de Educação e Cultura

NAEP - *National Assessment Educational Program*

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA - Organização dos Estados Americanos

PAP - Projetos de Ações Pedagógicas

PBH - Prefeitura de Belo Horizonte

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDRAE - Plano Diretor da Reforma do Estado

PISA - *Programme for International Student Assessment*

PMA - Plano de Melhoria da Aprendizagem

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização

PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

Pró-Município - Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal

PT - Partido dos Trabalhadores

RME/BH - Rede Municipal de Belo Horizonte

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEPE - Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco

SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEC-RS - Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul

SEDIAE - Secretaria de Avaliação da Informação Educacional

SEEC - Serviço de Estatística da Educação e Cultura

SENEB - Secretaria Nacional de Educação Básica

SGE - Sistema de Gestão Escolar

SIGA/BH – Sistema de informações para Gestão acadêmica

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

Sind-Rede/BH - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte

Sind-UTE/MG - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais

SME/BH - Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte

SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SMED/BH - Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TRI - Teoria da Resposta ao Item

UEE/MG - União Estadual dos Estudantes de Minas Gerais

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UMEI - Unidades Municipais de Educação Infantil

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

USAID - *United States Agency for International Development*

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>AUTONOMIA DOCENTE</b> .....	<b>26</b>
<b>1.2 HETERONOMIAS E A AUTONOMIA COMO CONSTRUÇÃO</b> .....	<b>34</b>
<b>1.3 AUTONOMIA DOS PROFESSORES</b> .....	<b>43</b>
<b>1.3.1 ALGUNS APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE</b> .....	<b>45</b>
<b>1.3.2 PROFISSIONALIZAÇÃO, PROLETARIZAÇÃO E AUTONOMIA</b> .....	<b>50</b>
<b>1.3.3 CONCEPÇÕES DE PROFESSOR E AUTONOMIA</b> .....	<b>52</b>
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>2.1 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO E AVALIAÇÕES EXTERNAS</b> .....	<b>57</b>
<b>2.2 AVALIAÇÕES EXTERNAS: ORIGENS E CARACTERÍSTICAS</b> .....	<b>64</b>
<b>2.3 AVALIAÇÕES EXTERNAS NO BRASIL E TRABALHO DOCENTE</b> .....	<b>72</b>
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>AVALIAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE: TRABALHO E LUTA DOCENTE</b> .....	<b>80</b>
<b>3.1 CARACTERIZAÇÃO E HISTÓRICO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE</b> .....	<b>80</b>
<b>3.1.1 DA FUNDAÇÃO DA CIDADE ATÉ A DÉCADA DE 1970</b> .....	<b>80</b>
<b>3.1.2 A DÉCADA DE 1980 – PARTICIPAÇÃO POPULAR</b> .....	<b>85</b>
<b>3.1.3 DÉCADA DE 1990 – A ESCOLA PLURAL</b> .....	<b>88</b>
<b>3.1.4 DE 2000 A 2015 - FOCO NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS</b> .....	<b>94</b>
<b>3.2 AVALIAÇÃO NA RME/BH – DA ESCOLA PLURAL AO AVALIA-BH</b> .....	<b>97</b>
<b>3.3 O SIND-REDE/BH – AUTONOMIA, GESTÃO DEMOCRÁTICA E AVALIAÇÕES EXTERNAS</b> .....	<b>103</b>
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>TRABALHO DOCENTE, AUTONOMIA E AVALIAÇÃO NAS ESCOLAS PESQUISADAS</b> .....	<b>112</b>
<b>4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS E DOS SUJEITOS PESQUISADOS</b> .....	<b>112</b>
<b>4.1.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA</b> .....	<b>113</b>
<b>4.1.2 A ESCOLA A</b> .....	<b>115</b>
<b>4.1.3 A ESCOLA B</b> .....	<b>118</b>
<b>4.1.4 CONDIÇÕES DE TRABALHO E PARTICIPAÇÃO NOS MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA</b> .....	<b>122</b>

<b>4.2 PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS SOBRE AUTONOMIA .....</b>	<b>124</b>
<b>4.3 PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR: ESPAÇO E TEMPO PARA DECISÕES COLETIVAS.....</b>	<b>129</b>
<b>4.4 AVALIAÇÕES EXTERNAS E AUTONOMIA .....</b>	<b>134</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>145</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>164</b>

## INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta dissertação é a autonomia docente considerada em relação aos processos de avaliação externa da aprendizagem escolar, que ganham centralidade a partir das transformações ocorridas nas políticas públicas educacionais, nas últimas décadas. Mais especificamente, busca-se compreender as implicações do sistema de avaliação da educação pública da Prefeitura de Belo Horizonte (Avalia-BH) no trabalho e na autonomia dos professores do município.

O meu interesse pelo tema Trabalho Docente surgiu ainda na graduação. Quando realizei o curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da UFMG (2003-2007), já trabalhava como professora da Rede Municipal de Ensino de Contagem e, desde essa época, inquietava-me com a complexa teia de relações que envolve o fazer diário do professor.

Depois de formada, atuei como professora e pedagoga em diversas redes (Contagem, Betim e Belo Horizonte) e, em todas elas, vivenciei parte do processo de implantação das avaliações externas municipais, participando de oficinas de criação de itens (questões de prova) e formações continuadas que discutiam a temática.

Nessas experiências, acompanhei o esforço das redes de ensino em adaptar currículos e metodologias, buscando a melhoria do desempenho de suas escolas. Participei de debates promovidos pelo Sindicato dos Trabalhadores da Educação de BH Sind-Rede/BH, que criticavam essas avaliações e discutiam uma proposta de boicote.

Essas vivências intensificaram o meu desejo de melhor compreender as políticas de avaliação externa, bem como os efeitos dessas políticas no trabalho dos professores, pois, embora seja possível perceber que essas avaliações interferem diretamente nas rotinas escolares e no trabalho docente, a dimensão dessa interferência sobre a autonomia dos professores ainda é pouco explorada pelas pesquisas educacionais.

A criação do sistema próprio de avaliação da RME/BH está inserida num modelo de gestão baseado em critérios de eficiência e planejamento estratégico, que se dissemina, em diversas partes do mundo, com características similares. De acordo com Brooke e Cunha (2001), essa semelhança denunciaria a existência de origens comuns que envolvem os grandes eventos internacionais na elaboração de propostas de reforma educacional a nível mundial e a atuação dos bancos internacionais.

Um desses importantes eventos foi a Conferência Mundial sobre Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990. Nessa conferência, os delegados de 155 países fixaram as diretrizes para a transformação dos sistemas de educação. Firmada nesse evento, a Declaração Mundial de Educação para Todos estabelece a educação como um direito fundamental e como obrigação de todo sistema “satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem de toda a população”. (BROOKE; CUNHA 2011 p.15)

Um segundo fator que pode ser apontado como direcionador das reformas educacionais, de acordo com Brooke e Cunha (2011), foi o financiamento dos bancos internacionais. Na América Latina, o Banco Mundial, moldou uma série de estratégias para a realização das metas da conferência, entre elas, o fortalecimento da autonomia das escolas e a criação de sistemas de avaliação.

Contudo, outro nível de explicação para a semelhança das reformas pode ser encontrado, segundo Brooke, nas mudanças na organização da economia global:

Nesse novo cenário de integração e de concorrência no plano econômico e de redemocratização no plano político cabia aos países a reforma de seus sistemas educacionais para garantir a competitividade. Nesse debate, é inconfundível a ideia de que a reforma educacional fazia parte de uma estratégia econômica para alavancar a competitividade. (BROOKE; CUNHA, 2011 p.16)

Desse ponto de vista, as reformas da década de 1990 revelam a preocupação dos governos com uma educação de “qualidade” que pudesse conduzir à modernização e ao desenvolvimento dos países.

Os modelos adotados nessas mudanças e que foram disseminados pelos organismos internacionais, de acordo com Brooke e Cunha (2011), foram as reformas que ocorreram na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos, a partir dos anos 1980. Na Grã-Bretanha foram implantados um currículo nacional e um sistema próprio para a avaliação desse currículo, enquanto, nos Estados Unidos, as avaliações exigiam competências mínimas como requisito para receber o diploma de Ensino Médio.

A reforma educacional da Grã-Bretanha aconteceu num contexto político de adoção de um programa econômico liberal e incorporação de um novo modelo de serviço público baseado em ideais de livre mercado: *New Public Management*. A principal característica desse modelo foi a “criação de uma administração pública voltada mais para o controle dos resultados dos programas e serviços do que o controle das normas e dos procedimentos mais associados aos modelos de planejamento central.” (BROOKE; CUNHA, 2011 p.19) Esse tipo de controle, “por

resultados”, supõe a autonomia das organizações que executam as políticas e, conseqüentemente, a flexibilização da administração pública com a adoção de metas e mecanismos de avaliação do cumprimento dessas metas.

Algo semelhante pôde ser observado nos Estados Unidos. Em 1993, foi aprovado o *Government Performance and Results Act*, estabelecendo o planejamento estratégico e a mensuração do desempenho das agências do governo federal. “A partir de 1997, cada agência governamental precisou declarar sua missão estratégica, seus objetivos de longo prazo e suas metas anuais de desempenho.” (BROOKE; CUNHA, 2011 p. 20)

No Brasil, esse modelo começa a se difundir a partir de 1995, quando o Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira, elabora o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). Esse plano definiu os objetivos e estabeleceu diretrizes para a reforma da administração pública brasileira, baseando-se nos conceitos de eficiência, eficácia e efetividade, com a introdução de novos modelos de organização voltados para o controle dos resultados.

No campo da educação, a necessidade de um sistema de informações educacionais conjugado a um sistema nacional de avaliação ganha centralidade, fortalecendo os modelos de medição externa do rendimento dos estudantes que vinham se desenhando no país, desde 1990. Nesse ano, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) criou o primeiro mecanismo de avaliação da educação nacional, o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (SAEP); mais tarde denominado Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A partir de 1995, através de discursos sobre a transparência dos resultados do ensino para sociedade e sobre a necessidade de melhoria da qualidade da educação, os processos de avaliação externa da aprendizagem escolar se convertem numa importante ação do poder público federal. Nesse contexto, a Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece, em seu artigo 9º, inciso VI, como uma das competências da União: “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. (BRASIL, 1996)

Em 2005, o SAEB, se desmembra em duas avaliações: a ANEB e a ANRESC. A ANEB é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação, e tem foco a gestão dos sistemas educacionais. A ANRESC, que recebe o nome de Prova Brasil em suas

divulgações, é mais extensa e detalhada que a ANEB e tem foco em cada unidade escolar. (BRASIL, 2005)

No ano de 2007, é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que reúne, em um só indicador, o fluxo escolar e as médias de desempenho na Prova Brasil. Através da criação do IDEB, o governo federal traça como meta alcançar o patamar educacional dos países que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), até o ano de 2021. Desde então, uma ampla divulgação pela mídia fez com que esse índice se consolidasse como a definição oficial da qualidade da educação oferecida pelas escolas brasileiras.

A partir da iniciativa federal, vários estados e municípios constituíram seus próprios sistemas de avaliação, que passaram a ser utilizados ao lado das avaliações federais. Seguindo essa tendência, o Município de Belo Horizonte cria, em 2008, juntamente com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), um sistema próprio de avaliação do ensino oferecido aos estudantes do Ensino Fundamental: o Avalia-BH.

Esse sistema se propõe a avaliar o desempenho educacional de todos os alunos do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental da RME/BH e compreende dois programas de avaliação: a) Programa de Avaliação Externa do Desempenho Escolar; b) Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar.

As avaliações externas permitem, de acordo com a SMED, identificar os níveis de desempenho de cada aluno da Rede Municipal, em praticamente toda a sua trajetória escolar, ajudando a escola a identificar os alunos com baixo desempenho e permitindo planejar um processo de intervenção de acordo com as dificuldades apresentadas.

As avaliações diagnósticas são realizadas pela própria escola, a partir da disponibilização, no Portal da Avaliação, de um banco de itens pré-testados e organizados por habilidades e competências. O objetivo seria possibilitar à escola e aos professores uma comparação entre a proficiência dos alunos na avaliação externa e o seu desempenho nas avaliações diagnósticas.

As informações produzidas possibilitariam, de acordo com a SMED, além do desenvolvimento de atividades mais eficazes para o aprendizado, a formulação e redefinição de políticas públicas com o objetivo de melhorar o sistema educacional.

Na primeira gestão do atual prefeito, Márcio Lacerda (2009/2012), a prefeitura de BH implanta um modelo de gestão estratégica que recebeu o nome de “BH Metas e Resultados”. Esse novo modelo de gestão propõe uma permanente avaliação dos resultados das políticas públicas, dos programas e dos projetos em andamento.

No âmbito da educação, foram estabelecidas metas referentes ao aumento do nível de escolaridade médio da população com 25 anos ou mais; redução do percentual de alunos no ensino fundamental com idade superior à recomendada e aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município (BELO HORIZONTE, s/d).

Focada em resultados, essa perspectiva surge em substituição a processos de construção participativa da gestão pedagógica que vinham se desenvolvendo na RME/BH, desde a década de 1980. Nesse período, sob a inspiração do processo de redemocratização do país e da elaboração da Constituição Federal de 1988, a prefeitura de Belo Horizonte havia assumido a gestão democrática como eixo político-pedagógico para a RME/BH, aumentando a participação dos trabalhadores, dos estudantes e de suas famílias nas decisões das escolas.

Entre os mecanismos de participação da comunidade escolar, criados nas décadas de 1980 e 1990, destacam-se: a eleição para diretor de escola, o colegiado e as assembleias escolares, a elaboração do projeto político-pedagógico que passava a ser realizada no interior das escolas e a reunião pedagógica semanal de duas horas, com dispensa de alunos.

A partir do final da década de 1990, esse modelo participativo vai desaparecendo aos poucos, para adequar a gestão educacional do município ao modelo gerencial, em expansão no Brasil e em várias partes do mundo. Nesse contexto, a proposta de construção coletiva de um projeto pedagógico que respeita a cultura, a autonomia, a participação e a identidade escolar é abandonada, junto com o envolvimento dos docentes na discussão dos objetivos e fins da educação, do currículo, das metodologias, materiais didáticos e das próprias avaliações.

Verifica-se, em todo o país, o surgimento de um novo tipo de regulação do trabalho docente (HYPOLITO, 2011) em que a responsabilidade sobre os resultados dos estudantes é transferida para a escola e, em última instância para os professores, que podem ser bonificados ou penalizados, a depender do rendimento dos seus alunos nos exames externos.

Sob o discurso da “qualidade” da educação, as políticas educacionais focam em determinados elementos do currículo (aqueles que são avaliados), deixando de fora outras dimensões do processo educativo e direcionando o trabalho dos professores para a utilização de metodologias e materiais didáticos padronizados, produzidos por terceiros.

Diante desse quadro, a presente pesquisa teve como objeto a autonomia, considerada não apenas da perspectiva do trabalhador docente, como uma liberação das pressões impostas pela administração, mas também como uma condição indispensável para a melhoria da qualidade da educação. Isso porque a perda do controle sobre o próprio trabalho, que se expressa na dependência em relação a diretrizes elaboradas externamente, afasta o professor da reflexão sobre os rumos da educação, deixando que a lógica do mercado reduza e coisifique os valores e objetivos da formação escolar.

De modo geral, a autonomia docente é definida, nesta dissertação, como a condição que os professores teriam de atuar na concepção e organização do seu processo de trabalho, através da participação na definição dos objetivos e finalidades da educação, currículos, metodologias, processos avaliativos etc.

Em um contexto de políticas que traduzem os objetivos educacionais por resultados quantificáveis, ao mesmo tempo em que aumentam a responsabilização das escolas e dos professores pelo rendimento dos estudantes, quais seriam as ações docentes que evidenciam a sua autonomia? E quais seriam as transformações ocorridas no trabalho dos professores que evidenciam a manutenção ou perda de autonomia?

A pesquisa teve, como objetivo geral, identificar e analisar as implicações do sistema de avaliação da educação pública da Prefeitura de Belo Horizonte – Avalia-BH - na autonomia dos professores.

E como objetivos específicos:

- Caracterizar o sistema de avaliação da educação pública da Prefeitura de Belo Horizonte – Avalia-BH.
- Identificar e analisar a forma de utilização dos resultados das avaliações externas do Avalia – BH pela gestão municipal.
- Identificar e analisar a percepção dos docentes em relação às mudanças na gestão escolar, às alterações no currículo e orientações metodológicas; a partir da implementação da avaliação externa da RME/BH.
- Identificar e analisar a percepção dos docentes em relação à sua autonomia profissional, a partir da implementação do Avalia-BH.

- Identificar e analisar a percepção dos dirigentes sindicais do sindicato representativo dos professores da RME/BH em relação à autonomia profissional dos professores, a partir da implementação do Avalia-BH.

De acordo com os objetivos propostos, a pesquisa organizou-se em três etapas: estudo bibliográfico, pesquisa documental e pesquisa de campo.

O estudo bibliográfico buscou, por um lado, construir um referencial teórico para a análise dos dados coletados e, por outro, identificar estudos e pesquisas produzidos nas últimas décadas sobre as políticas públicas educacionais, sobre o trabalho e autonomia docente e sobre as avaliações externas. Foi realizado em livros, dissertações, teses, periódicos, *sites* etc.

A pesquisa documental foi realizada com o intuito de descrever o trabalho docente e o sistema de avaliação da RME/BH: os princípios da sua concepção, seus objetivos, o uso dos resultados, bem como a percepção do Sindicato dos Trabalhadores em Educação (Sind-Rede/BH) sobre o tema. Foi realizada em: a) publicações da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH) que tratam da avaliação externa da rede: cadernos do AVALIA-BH, revistas, leis, decretos, portarias, *sites* e outros documentos; b) publicações do Sind-Rede/BH: ofícios, boletins, informes, *site* e outras publicações que tratassem do tema do trabalho docente e das avaliações externas.

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas e teve como objetivo captar a percepção de professores, diretores e de um dirigente sindical sobre: a) a concepção que possuem sobre autonomia profissional e a importância dela no desempenho de suas funções; b) as transformações que perceberam no seu trabalho a partir da criação do Avalia-BH; c) as implicações do sistema de avaliação externa da rede RME/BH na sua autonomia.

A escolha das escolas foi realizada a partir de consulta a um dos dirigentes do Sind-Rede/BH, e levou em consideração o nível de participação dos professores nos movimentos de resistência da categoria. O objetivo dessa escolha é captar a percepção dos docentes sobre as avaliações externas da rede, relacionando essa percepção com o grau de engajamento dos professores nas lutas da categoria. A primeira escola, com pouca participação nas atividades do sindicato, está identificada, neste trabalho, como escola A, e a segunda, com participação expressiva nessas atividades, está identificada como escola B.

O critério utilizado para a escolha dos entrevistados foi a atuação nas etapas do ensino fundamental em que as provas do Avalia-BH acontecem (3º ao 9º ano do Ensino fundamental)

e na regência das disciplinas avaliadas: Português, Matemática e Ciências. O diretor e a vice-diretora entrevistados foram escolhidos por serem professores de Português e de Matemática.

Os sujeitos da pesquisa estão identificados, no texto dessa dissertação, de acordo com o cargo que ocupam e a escola em que trabalham, através da letra D para diretores e P para professores. Assim, a vice-diretora da Escola A é apresentada como DA e o diretor da escola B, como DB. Quanto aos professores, além da identificação do cargo e da escola, são apresentados através da numeração de 1 a 3, que corresponde à sequência da realização das entrevistas. Dessa forma, o primeiro entrevistado da escola A é apresentado como PA1, o primeiro entrevistado da escola B é apresentado como PB1, e assim por diante.

Para captar a percepção do Sind-Rede/BH, foi realizada entrevista com um dos seus dirigentes que, em 2015, ocupava um cargo no departamento financeiro. Esse dirigente é apresentado, nesta dissertação, como DS.

A coleta de dados foi realizada nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2015 e fevereiro de 2016, após autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) e da direção das escolas. As técnicas utilizadas foram: observação e entrevistas semiestruturadas.

A observação das escolas foi realizada a partir de um plano de observação e diário de campo, com o objetivo de realizar uma descrição geral da escola: número de turmas, quantidade de professores, formação desses professores, condições de trabalho, recursos físicos e materiais da escola etc.

Todas as entrevistas foram do tipo semiestruturadas, isto é, constaram de um roteiro básico que guiou a conversa, permitindo, porém, certa liberdade aos entrevistados para desenvolver as suas respostas. (MATTOS, 2005) Foram realizadas nos locais de trabalho, gravadas em áudio com a autorização do informante (através de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE), transcritas e analisadas.

As perguntas buscaram apreender principalmente a percepção dos docentes acerca da sua autonomia, levando em consideração os seguintes aspectos: condições de trabalho, relações com o sindicato, participação nas decisões da escola, articulação com a comunidade, discussões coletivas em reuniões pedagógicas e interferência da gestão sobre o trabalho. Também foram formuladas questões relacionadas ao sistema de avaliação da rede, Avalia-BH, com o intuito de compreender as inter-relações entre esse sistema e a autonomia dos professores: a aplicação das

avaliações, o uso dos resultados das avaliações, as práticas de gestão baseadas nesses resultados e as implicações dessas avaliações na autonomia.

A dissertação está estruturada em seis partes: a introdução, em que é feita uma apresentação do tema da pesquisa, sua questão de partida, seus objetivos e procedimentos metodológicos; quatro capítulos que trazem os resultados das pesquisas bibliográfica e documental, bem como a apresentação e análise dos dados coletados no trabalho de campo; e uma seção destinada a tecer algumas considerações finais sobre o estudo.

O primeiro capítulo apresenta e discute os significados que o termo autonomia adquiriu em contextos sociais diferentes, bem como os seus usos e sentidos no campo educacional. Para isso, buscou-se recuperar a origem do princípio da autonomia, com destaque para a elaboração kantiana e seus desdobramentos posteriores, em Castoriadis e Paulo Freire. Em seguida as relações entre a autonomia e o seu oposto: a heteronomia, são enfatizadas, considerando as limitações impostas, principalmente, pelas relações que se estabelecem sob o modo de produção capitalista à construção e ao exercício da autonomia. O capítulo traz, ainda, uma discussão em torno do trabalho dos professores; são feitos alguns apontamentos históricos sobre a profissão docente, destacando os conceitos de profissionalização e proletarização, em suas relações com a autonomia.

O segundo capítulo trata da avaliação externa da aprendizagem escolar, procurando captar as suas principais características e significados. Apresenta uma discussão sobre a qualidade na educação, a partir da sua configuração nos diferentes contextos histórico-políticos que o Brasil atravessou (desde a década de 1930) até a consolidação de uma noção de qualidade educacional baseada nos resultados de avaliações externas. Em seguida, traça uma caracterização das avaliações externas, no país: das primeiras medições até a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). E, para finalizar, é feita a discussão sobre as relações entre as políticas de avaliação externa e o trabalho dos professores, com destaque para a noção de *accountability*<sup>1</sup>.

O terceiro capítulo tem como foco a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, os seus processos de avaliação da aprendizagem e a organização da luta dos professores, através do sindicato. Traça um breve histórico da RME/BH, dividido em quatro períodos que vão desde

---

<sup>1</sup> De acordo com Afonso, O uso do termo *accountability* em educação, a partir de um discurso político ideológico que anuncia a preocupação com a qualidade do ensino ofertado, faz parte de um processo crescente de responsabilização dos professores e das escolas pelos resultados dos estudantes em avaliações. (AFONSO, 2012, p.472)

a fundação da cidade, em 1897, passando pelo processo de participação popular na gestão educacional, na década de 1980, pela implementação da Escola Plural, na década de 1990; pelos anos 2000, período de introdução e intensificação dos processos de avaliação externa da aprendizagem, até o ano de 2015. Promove uma discussão sobre a avaliação na RME, apresentando as principais características do sistema próprio de avaliação municipal o Avalia-BH e seus contrastes em relação aos pressupostos da avaliação da aprendizagem escolar desenvolvida pela Escola Plural. Traz, também, uma caracterização do sindicato dos trabalhadores em educação de Belo Horizonte (Sind-Rede/BH), apresentando uma breve história da sua criação e das principais lutas da categoria.

O quarto capítulo é dedicado à apresentação e análise dos dados coletados na pesquisa de campo. Inicialmente, traça-se uma breve caracterização da RME/BH, dos sujeitos e das escolas pesquisados, com destaque para a percepção desses sujeitos sobre as suas condições de trabalho e o seu envolvimento nas atividades de resistência promovidas pelo Sind-Rede. Em seguida, trata-se da percepção dos sujeitos entrevistados sobre a sua autonomia profissional, considerando a concepção que possuem sobre o significado dessa expressão, bem como a sua visão sobre os elementos da gestão que interferem nessa autonomia. A questão da participação dos professores e da comunidade escolar nas definições dos rumos do processo educacional é discutida, ressaltando as dificuldades na realização de reuniões coletivas para debate e deliberação sobre o processo de trabalho pedagógico na escola. Ao final, são apresentadas e discutidas as percepções dos sujeitos sobre o processo de avaliação externa, Avalia-BH: suas possíveis contribuições para o processo de melhoria da qualidade no ensino e suas interferências na organização do trabalho da escola e na autonomia profissional dos docentes.

De maneira geral, a dissertação procurou articular três temas: a autonomia docente, a organização do trabalho pedagógico na escola e as políticas de avaliação externa. Espera-se, com isso, contribuir para ampliar os conhecimentos acerca das condições em que o trabalho docente se realiza atualmente, assim como inspirar novas investigações que aprofundem o tema.

## **CAPÍTULO 1**

### **AUTONOMIA DOCENTE**

O objetivo desse capítulo é apresentar e discutir os significados que o termo autonomia adquiriu em contextos sociais diferentes, bem como os seus usos e sentidos no campo educacional. Para tal fim, buscou-se, por meio de um breve histórico, recuperar a origem do princípio da autonomia, através da sua relação com a ideia de sujeito e sociedade. Em seguida, a autonomia é examinada em relação ao seu oposto: a heteronomia. No último tópico, procura-se discutir a autonomia dos professores considerando o contexto social e histórico em que a atividade docente se desenvolveu e se realiza na atualidade.

#### **1.1 Autonomia, sujeito e sociedade**

Autonomia - do grego *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei) - é definida pelo Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia (LALANDE, 1999, p.115) como “a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural que determina ela mesma a lei à qual se submete”, em oposição ao conceito de heteronomia: *hetero* (outro), que seria a “condição de uma pessoa ou coletividade que recebe do exterior a lei a qual se submete”.

Segundo Abbagnano (2007, p. 97), o termo autonomia foi “introduzido por Kant para designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão”.

Embora o termo tenha adquirido centralidade na modernidade, especialmente na filosofia prática de Kant, o princípio de autonomia encontra suas raízes em período muito mais remoto. É possível encontrar um processo de autonomização na sociedade grega antiga quando as explicações puramente míticas, que conferiam às forças naturais o poder de intervir na vida humana, foram sendo substituídas por um mundo conhecido racionalmente.

N<sup>a</sup> República, de Platão, o homem aparece dividido em três almas: uma alma concupiscente, ligada aos prazeres do corpo; uma segunda alma irascível, responsável por defender o corpo protegendo a vida; e uma terceira alma que seria a racional, fonte de conhecimento e experiência. O homem justo seria aquele no qual o domínio racional prevalece

sobre o desejo e a cólera. Já no homem injusto é a alma concupiscente que prevalece (COSTA, 2008).

Da mesma forma, a *pólis* possuiria estrutura tripartite: uma classe econômica, encarregada de garantir a sobrevivência material da sociedade; uma segunda classe militar, responsável pela defesa da cidade e uma terceira classe dos magistrados, que deveria governar a cidade sob as leis. Fazendo uma analogia entre a estrutura da alma humana e a *pólis*, Platão propõe que a classe dos magistrados (sábios legisladores) assuma o governo da cidade e que os membros das classes econômica e militar se submetam aos legisladores. (COSTA, 2008).

Essa perspectiva aproxima-se bastante da ideia kantiana de autonomia, uma vez que atribui ao elemento racional (fonte de conhecimento e experiência) o governo sobre os outros elementos: o desejo e a cólera. Contudo, o princípio de autonomia, presente nos escritos de Platão está indelevelmente marcado pela ideia de uma comunidade (*Pólis*) que deveria prevalecer sobre o indivíduo.

Em Rousseau (1978), a prevalência da coletividade também pode ser observada e o significado que esse autor dá para a liberdade civil e moral é muito próximo do conceito kantiano de autonomia. Diferente da liberdade natural que é marcada pelo instinto, apetite e inclinações; a liberdade civil e moral fundamenta-se na moralidade, no senso de dever, no direito e na razão. (ROUSSEAU, 1978, p. 36)

O pacto social é, para o autor, uma associação produtora de um corpo moral e coletivo, que constitui uma unidade, um “eu comum”, no qual todos os cidadãos se comprometem nas mesmas condições e devem gozar dos mesmos direitos. De acordo com Rousseau (1978):

O pacto fundamental, em lugar de destruir a igualdade natural, pelo contrário, substitui por uma igualdade moral e legítima aquilo que a natureza poderia trazer de desigualdade física entre os homens, que, podendo ser desiguais na força ou no gênio, todos se tornam iguais por convenção e direito. (p.39)

Para Rousseau, o objetivo do contrato social é o bem geral e, desse bem geral, deriva a garantia do bem de cada um. Ao aderir ao contrato social, cada indivíduo, de forma igual, “se compromete numa dupla relação: como membro do soberano em relação aos particulares e como membro do Estado em relação ao soberano” (ROUSSEAU, 1978 p.34). Dessa forma, ao unir-se aos outros, cada indivíduo permanece livre, uma vez que obedecer à coletividade equivale a obedecer a um soberano do qual é parte. Nas palavras do autor:

Que será, pois, propriamente, um ato de soberania? Não é uma convenção entre o superior e o inferior mas uma convenção do corpo com cada um de seus membros. Convenção legítima por ter como base o contrato social, equitativa por ser comum a todos, útil por não poder ter outro objetivo que não o bem geral, e sólida por ter como

garantia a força pública e o poder supremo. Enquanto os súditos só estiverem submetidos a tais convenções não obedecem a ninguém, mas somente à própria vontade. (ROUSSEAU, 1978, p.50)

Pelo contrato social, o homem perde a liberdade natural, limitada pelas forças do indivíduo e ganha a liberdade civil, limitada pela liberdade geral. Ao lado da liberdade civil, desenvolve-se a liberdade moral que, de acordo com o autor, é “a única que torna o homem verdadeiramente senhor de si mesmo, posto que o impulso apenas do apetite constitui a escravidão e a obediência à lei a si mesmo prescrita é a liberdade” (ROUSSEAU, 1978 p. 31).

De outro ponto de vista, Segre, Silva e Schramm (2009 p.2) inscrevem o princípio de autonomia, no que chamam de protomodernidade da primeira comunidade cristã; “quando esta construiu sua autocompreensão (identidade), rompendo com a tradição anterior, essencialmente pagã”. Ao criar um elo entre a alma humana e o criador, o cristianismo inaugura uma visão individual do princípio da autonomia, que passa a ser concebido como uma liberdade interior em relação ao mundo externo.

Segundo esses autores, “o pensamento cristão, ao cunhar a noção de alma individual criada por Deus, fez do homem uma criatura diretamente relacionada com o criador, e neste sentido liberta, pelo menos em princípio, das injunções naturais” (SEGRE; SILVA; SCHRAMM 2009, p.2). Nessa perspectiva, o mundo material constitui, para a alma transcendental, apenas um cenário de peregrinações, rumo ao seu destino que é encontrar-se com Deus. A perspectiva cristã institui um novo tipo de domínio sobre o corpo, agora não mais realizado pelo elemento racional, mas pelo espiritual.

Os iluministas vão se opor à concepção cristã considerando que a subordinação aos dogmas religiosos constitui uma heteronomia. No contexto filosófico do iluminismo<sup>2</sup>, a razão passa a ser considerada instrumento de libertação em relação às explicações metafísicas, aos preconceitos morais, às superstições religiosas, às relações desumanas e às tiranias políticas. (ZATTI, 2007, p.25)

Para os iluministas, o pensamento racional deveria se dobrar apenas a evidências empíricas e matemáticas. A razão natural seria uma espécie de tribunal “contra o qual se despedaçaria toda e qualquer forma de conhecimentos sem as credenciais construídas pela associação entre racionalidade dedutiva e empirismo indutivo” (ZATTI, 2007, p. 14).

---

<sup>2</sup> Linha filosófica caracterizada pelo empenho em estender a razão como crítica e guia a todos os campos da experiência humana. (ABBAGNANO, 2007 p. 534)

Na corrente utilitarista<sup>3</sup> do iluminismo, o exercício da autonomia deveria possibilitar uma vida feliz e a razão, com sua eficácia instrumental, seria utilizada para reduzir o sofrimento humano e aumentar o prazer. O valor das ações era medido de acordo com as suas consequências: as ações eram boas quando tendiam a promover a felicidade e más quando tendiam a promover o oposto da felicidade.

Nesse cenário, apenas a existência física é considerada. A busca da felicidade, concebida como a vivência dos desejos, adquire uma importância central e os prazeres corporais são exaltados.

Sendo um filósofo iluminista, Kant acreditava na importância da razão, apesar disso, discordava de alguns princípios do utilitarismo. Do ponto de vista moral, para Kant, seguir os ditames do desejo é também cair na heteronomia. Uma pessoa autônoma não é aquela que age de acordo com a inclinação (interesses, paixões etc.), mas, pelo contrário, aquela que é capaz de agir contra suas inclinações.

Em oposição aos utilitaristas, Kant afirma que a utilidade ou inutilidade de uma ação em nada logra diminuir ou aumentar seu valor. Em vez disso, “uma ação cumprida por dever tira seu valor moral não do fim que por ela deve ser alcançado, mas da máxima que a determina”. (KANT, 2011 p.27)

O homem, na perspectiva kantiana, quando não está submetido às suas inclinações (paixões, interesses etc.) submete-se apenas à sua própria legislação que é universal: “procede apenas segundo aquela máxima, em virtude da qual podes querer ao mesmo tempo que ela se torne em lei universal” (KANT, 2011 p.71).

Tal fato constitui a sua dignidade. Para alcançar essa dignidade, o homem precisa obter o esclarecimento que é a saída de sua menoridade - incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo (KANT, 2011 p.121).

A regra do dever, que converte a ação em lei, parte do pressuposto de que a racionalidade é um fator constitutivo da natureza humana e que uma lei fundada na razão não é uma lei imposta de fora, mas uma lei que o sujeito impõe a si mesmo, o que constitui a sua dignidade.

---

<sup>3</sup> Utilitarismo, de acordo com Abbagnano, é a corrente filosófica que substitui a consideração do fim, derivado da natureza metafísica do homem, pela consideração dos móveis que levam o homem a agir. Nisto, liga-se à tradição hedonista, que vê no prazer o único móvel a que o homem ou, em geral, o ser vivo, obedece. Nesse sentido, a finalidade de qualquer atividade humana passa a ser “a maior felicidade possível, compartilhada pelo maior número possível de pessoas”. (ABBAGNANO, 2007, p. 986-987)

Seguindo a tradição da cultura moderna, o pensamento de Kant desenvolve o princípio de autonomia em estreita vinculação com a ideia de sujeito. Assim, a noção de sujeito é de extrema relevância para a definição do conceito de autonomia. De acordo com Abbagnano (2007, p. 929), na filosofia, o termo sujeito teve dois significados fundamentais:

1º - aquilo de que se fala ou a que se atribuem qualidades ou determinações ou a que são inerentes qualidades ou determinações; 2º - o eu. O espírito ou a consciência, como princípio determinante do mundo, do conhecimento ou da ação, ou ao menos como capacidade de iniciativa em tal mundo.

O segundo desses significados, de acordo com Abbagnano (2007), surge com a modernidade, período em que o sujeito ganha certas capacidades humanas fixas e um sentimento estável de seu próprio eu. Libertando-se das instituições religiosas medievais, o sujeito moderno ganha uma identidade racional, moral e psicológica.

Dessa forma, contrariando a explicação etimológica da palavra, *sub-jectum* (estar submetido) a ideia moderna de sujeito acentua o seu elemento ativo, a atividade de sustentação. Saindo do subjacente, o sujeito moderno ganha a cena, tornando-se origem e fonte do pensamento e da ação. (KUPFER, 2010)

Contudo, essa ideia de sujeito, que está no fundamento da noção moderna de autonomia, passa por diversos questionamentos a partir das últimas décadas do século XX. A própria filosofia, mas também a psicanálise e a antropologia, entre outras áreas do pensamento, apontaram, implícita ou explicitamente, “algo acerca da insuficiência, do etnocentrismo e da relatividade que durante muito tempo marcaram certo formalismo na maneira como o homem ocidental se definia como sujeito”. (SEGRE; SILVA; SCHRAMM 2009 p.1)

A mais contundente dessas críticas pode ser creditada a Freud que, a partir da noção de inconsciente, destaca a cisão do sujeito. De acordo com Kupfer (2010, p. 268), o sujeito comparece, em Freud, como sinônimo de Eu, contudo o Eu freudiano é bem diferente do Eu moderno, “que havia sido instalado como mestre em sua própria casa”. O Eu freudiano é irremediavelmente dividido pela instalação da realidade do inconsciente.

Normalmente, nada nos é mais seguro do que o sentimento de nós mesmos, de nosso Eu. Este Eu nos aparece como autônomo, unitário, bem demarcado de tudo o mais. Que esta aparência é enganosa, que o Eu na verdade se prolonga para dentro, sem fronteira nítida, numa entidade psíquica inconsciente a que denominamos *Id*, à qual ele serve como uma espécie de fachada – isto aprendemos somente com a teoria psicanalítica. (FREUD, 2011, p.9)

De acordo com a teoria freudiana, existiria, em nosso Eu, uma tendência a isolar de si tudo o que pode se tornar fonte de desprazer. A tentativa de suspender, aniquilar ou impedir que uma ideia causadora de sofrimento se torne consciente é o que Freud chama de recalque. A

ideia recalcada é empurrada para a dimensão inconsciente da psique, contudo, mesmo que não seja percebida conscientemente, essa ideia continua a produzir efeitos sobre a ação dos sujeitos.

A descoberta freudiana, sem dúvida, limita o alcance do domínio racional sobre as ações humanas, entretanto, não elimina a possibilidade da autonomia. De acordo com Castoriadis (1982), Freud não só acredita na construção da autonomia, como propõe essa construção como o objetivo da terapia analítica. “Ego, consciência e vontade devem tomar o lugar das forças obscuras, que, ‘em mim’, dominam, agem por mim [...]” (CASTORIADIS, 1982, p.123)

Isso, porém não significa a supressão das pulsões, ou do inconsciente, mas que o Ego deve ocupar o lugar de instância de decisão. Ou seja, que o consciente deve obter o domínio sobre o inconsciente.

Quando os conteúdos inconscientes dominam, fazendo com que a ação do sujeito não seja regulada pela sua consciência, temos uma situação de heteronomia. Isso porque, de acordo com Castoriadis (1982), o inconsciente “[...] é, em grande parte, o depósito dos desígnios, dos desejos, dos investimentos, das exigências, das expectativas – significações de que o indivíduo foi o objeto, desde sua concepção, e mesmo antes, por parte dos que o engendraram e criaram.” (p. 124) Dito de outro modo, o inconsciente é a lei, ou o discurso “do outro”.

A construção da autonomia pode ser vista como a substituição do “discurso do outro” por um discurso do próprio sujeito. Essa substituição, porém, não significa simplesmente a negação do “discurso do outro”, mas a negação desse discurso enquanto “discurso do outro”. Ou seja, a construção da autonomia é uma explicitação do sentido e da origem do “discurso do outro” que atua sobre o indivíduo. Dessa forma, segundo Castoriadis (1982), é possível negá-lo ou afirmá-lo, com conhecimento de causa, relacionado o sentido desse discurso com o que se constitui como verdade própria do sujeito.

Esse processo, contudo, não deve ser visto como uma construção que se realiza de uma vez para sempre, mas como um movimento, como uma relação entre consciente e inconsciente, como uma atitude do sujeito em relação a si mesmo. Não se trata de uma tomada de poder pela consciência em sentido estrito.

O desejo, as pulsões – quer se trate de *Eros* ou de *Thanatos* – sou eu também, e trata-se de leva-los não somente à consciência, mas à expressão e à existência. Um sujeito autônomo é aquele que sabe ter boas razões para concluir: isso é bem verdadeiro, e: isso é bem meu desejo. (CASTORIADIS, 1982, p. 126)

A autonomia é, portanto, a instituição de um novo tipo de relação com o inconsciente. O sujeito autônomo, nessa perspectiva, não é o sujeito da razão kantiana, mas o sujeito que

“trabalha sobre si mesmo” e tem como objeto os conteúdos do “discurso do outro”, com o qual nunca termina de se haver. (CASTORIADIS, 1982)

O sujeito em questão não é pois o momento abstrato da subjetividade filosófica, ele é o sujeito efetivo totalmente penetrado pelo mundo e pelos outros. O Eu da autonomia não é Si absoluto, mônada que limpa e lustra sua superfície êtero-interna a fim de eliminar as impurezas trazidas pelo contato com o outro; é a instância ativa e lúcida que reorganiza constantemente os conteúdos utilizando-se desses mesmos conteúdos, que produz com um material e em função de necessidades e de ideias elas próprias compostas do que ela já encontrou antes e do que ela própria produziu. (CASTORIADIS, 1982, p. 128)

Essa constatação nos remete para a dimensão social da autonomia, pois, para Castoriadis (1982), o sujeito é formado a partir de duas dimensões: a psíquica particular e a sócio-histórica. Assim, não pode existir uma verdade própria do sujeito em sentido absoluto, porque a verdade do sujeito é uma verdade que o ultrapassa, para se enraizar na sociedade e na história.

A concepção de autonomia apresentada por Castoriadis (1982) conduz diretamente ao problema político e social. A autonomia é política porque ela só se efetiva enquanto uma prática, nas relações humanas. Para esse autor, é impossível desejar a autonomia, sem desejá-la para todos e “sua realização só pode conceber-se plenamente como empreitada coletiva.” (CASTORIADIS, 1982, p.129)

A heteronomia, segundo Castoriadis (1987), consiste no fato de as pessoas acreditarem que as instituições de sua sociedade não são sua própria obra, mas lhe foram outorgadas por “alguém de fora”, como Deus, a natureza ou as “leis da história”<sup>4</sup>- no marxismo. A autonomia, por seu turno, seria a consciência de que as leis e normas sociais são produtos da criação humana.

Uma sociedade autônoma, segundo Castoriadis, é aquela que reconhece que as instituições são criações do homem e que, como criação humana, podem ser modificadas pelos homens.

[...] a sociedade se aliena, ela mesma de seu próprio produto, que são as instituições. A autonomia não consiste apenas na auto-instituição da sociedade, porque sempre há auto-instituição da sociedade: Deus não existe, e tampouco existem as ‘leis da história’ no sentido marxiano. As instituições são criação do homem, mas criação cega, por assim dizer. As pessoas não sabem que criam e que são livres, num certo sentido, para criar suas instituições. Elas confundem o fato de que não pode haver sociedade (nem vida humana) sem instituição e sem leis com a ideia de que deve haver uma fonte transcendente garantindo as instituições. (CASTORIADIS, 1987, p. 41)

---

<sup>4</sup> Segundo Castoriadis, um problema da filosofia da história marxista é que ela nos induz a acreditar que “o objeto da teoria da história é um objeto natural e o modelo que lhe deve ser aplicado é um modelo análogo ao das ciências da natureza.” (CASTORIADIS, 1982 p. 25) Assim, essa filosofia suporia a existência de “leis da história”, de acordo com as quais, o passado e o futuro são determinados.

A autonomia, pois, é concebida por Castoriadis numa perspectiva social e não apenas no âmbito privado. Significa a consciência de que as leis e normas sociais são produtos da criação humana, que pela imaginação, dão um sentido à vida em sociedade.

Nessa perspectiva, já não podemos pensar numa autonomia absoluta, garantida pela racionalidade. Contudo, Zatti (2007) destaca que a racionalidade não deve ser excluída da concepção de autonomia. Ao contrário, ela é necessária para a crítica constante das obras produzidas em conjunto, pela sociedade. De acordo esse autor, Paulo Freire apresenta avanços fundamentais, na discussão sobre sujeito e autonomia, ao pressupor uma razão que não é transcendental (atemporal e formal) nos moldes kantianos, mas que é encarnada, histórica. (ZATTI, 2007, p.65)

Em Kant, a autonomia do sujeito era garantida pelo uso da razão que deveria prevalecer sobre as inclinações humanas. Em Freire (1996), a educação deve tornar o educando autônomo, através da sua constituição como sujeito essencialmente dialógico.

Dessa forma, a intersubjetividade possui um papel estruturante, junto com o exercício de uma racionalidade crítica. Para Freire (1996), a decodificação crítica e a problematização do mundo têm como resultado a implicação das pessoas na construção de uma experiência coletiva.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. (FREIRE, 1996, p. 54)

Do percurso realizado até aqui, pode-se constatar que o princípio da autonomia apresenta diferenças conceituais, de acordo com o período histórico em que é considerado, entretanto, esse princípio é sempre colocado em oposição a algum fator identificado como condição de heteronomia. A razão, compreendida como instrumento de libertação, é colocada em oposição às explicações míticas, na antiguidade; aos dogmas religiosos, no iluminismo e às inclinações, na abordagem kantiana.

A partir do questionamento da ideia clássica de sujeito moderno, o princípio da autonomia perde parte da sua identidade com a racionalidade, mas nem por isso a razão é eliminada do projeto de criação autônoma tanto do indivíduo quanto da sociedade. A constatação de que as leis e normas são produtos da criação humana, modifica o papel da racionalidade que passa a ser o de crítica das produções sociais.

Em contraste com o pensamento cristão original - que entendia a autonomia como uma ligação com o criador e, portanto, como uma liberdade individual em relação às injunções

naturais - na perspectiva de Castoriadis e Freire, a dimensão social da autonomia é destacada. Nesse contexto, a autonomia é colocada em oposição a uma concepção de existência determinada à priori e passa a exigir uma concepção de existência não determinada, a fim de que o sujeito possa operar sobre ela modificando-a, de alguma forma.

## **1.2 Heteronomias e a autonomia como construção**

Retomando a definição de Lalande (1999, p. 115), a autonomia como “[...] condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural que determina ela mesma a lei à qual se submete”, considera-se que essa “condição” se dá no mundo e não apenas na consciência dos sujeitos. Nesse sentido, a autonomia é sempre empreendida contra algum tipo de condição de heteronomia que se pretende superar.

De acordo com Zatti (2007, p.12), a autonomia deve ser vista como uma construção que envolve pelo menos dois aspectos “O primeiro aspecto está ligado à liberdade e ao poder de conceber, fantasiar, imaginar, decidir, e o segundo ao poder ou capacidade de fazer”. (ZATTI, 2007, p.12) Para que a autonomia seja efetiva, esses dois aspectos precisam estar inter-relacionados: a capacidade de pensar autonomamente deve estar associada à capacidade de “fazer”, de agir no mundo de acordo com o que se pensa, ou seja, de se autodeterminar.

As capacidades de pensamento e ação, no entanto, nunca são absolutas. São sempre limitadas pelas leis naturais, leis civis, convenções sociais, pelos outros etc., de forma que a autonomia nunca pode ser plena. Na sociedade atual, a possibilidade da autodeterminação está enormemente condicionada pelas relações que se estabelecem sob o modo de produção capitalista. Tendo isso em vista, é oportuno traçar uma caracterização desse sistema econômico, ainda que de forma breve.

No capitalismo, os meios de produção (terras, fábricas, máquinas, edifícios) e o capital (dinheiro) são propriedade privada (dos burgueses ou capitalistas) e os não-proprietários (proletários ou trabalhadores) vivem dos salários pagos em troca de sua força de trabalho. Esse sistema econômico apresentou diversas transformações, ao longo do tempo, que Costa (2007) dividiu em seis momentos: 1) cidades-estado; 2) capitalismo mercantil; 3) capitalismo industrial; 4) capitalismo monopolista; 5) capitalismo financeiro e 6) capitalismo contemporâneo.

Apesar das alterações, o sistema capitalista preserva algumas marcas distintivas que sempre o acompanharam, entre elas: a atitude de buscar o lucro, de forma sistemática e racional e a exploração do trabalho.

De acordo com Tonet (1999), a pressuposição da natureza livre dos homens é a grande novidade da forma de sociabilidade capitalista, vista por muitos como base de novas conquistas. Nos regimes classistas anteriores - escravismo e feudalismo - a desigualdade era reconhecida como de origem natural ou divino-natural, apenas os senhores ou nobres podiam ser livres. Diferente disso, no capitalismo, todos os homens são considerados livres, iguais e proprietários.

Em consonância com a proposta iluminista, através do uso livre da razão, os homens seriam capazes de efetivar a sua disposição natural para a liberdade, uma vez que não seria “Deus, nem a natureza, nem o poder arbitrário” quem estabeleceria as “regras do jogo”, mas os próprios homens. Assim, a sociabilidade capitalista, pelo menos em tese, não está baseada “na vontade pessoal, arbitrária, de um, de poucos, ou mesmo de muitos, mas na lei, que é a expressão impessoal da comunidade”. (TONET, 1999, p.86)

Essa liberdade, contudo, é apenas formal, uma vez que o ato da compra e venda de força de trabalho não se efetiva em condições de igualdade. “Liberdade significa, essencialmente, autodeterminação” e o trabalhador, que precisa do trabalho para prover o seu sustento e o da sua família, não pode determinar os termos do contrato de trabalho. “A liberdade formal nos ilude, fazendo-nos crer que somos livres e que esta é a última e superior forma da liberdade humana.” (TONET, 1999, p.90)

De acordo com Marx, o trabalhador só aceitou tornar-se vendedor da sua força de trabalho, depois de ser separado à força de seus meios de subsistência. Passaram-se séculos até que

o trabalhador “livre”, como resultado do modo de produção capitalista desenvolvido, consentisse voluntariamente, isto é, socialmente coagido, em vender todo o seu tempo ativo de sua vida, até sua própria capacidade de trabalho, pelo preço de seus meios de subsistência habituais. (MARX, 1985, p.215)

Ferreira (1984), a partir do estudo da quarta seção do livro *I d'O Capital*, de Karl Marx, elabora uma periodização do desenvolvimento do trabalho no capitalismo que nos ajuda a compreender o processo gradativo de subordinação dos trabalhadores ao capital, destacando as formas históricas fundamentais do processo capitalista de produção: cooperação (simples), manufatura (cooperação avançada) e maquinofatura. Em seguida, focaliza as principais transformações verificadas no processo de trabalho com o advento dos métodos taylorismo e fordismo, já assentados sobre a base da grande indústria capitalista.

De acordo com Ferreira, a produção capitalista tem seu ponto de partida na reunião de um grande número de trabalhadores em um mesmo local. Esse período, denominado cooperação simples, difere-se da produção artesanal pela quantidade produzida, mas não apresenta grandes alterações em relação aos métodos de trabalho.

Num primeiro momento, o emprego capitalista do princípio cooperativo não engendra mudança fundamental na configuração técnico-material do processo de trabalho: a diferença entre a produção capitalista e a produção artesanal é então meramente quantitativa (diferença de escala de produção), não havendo alteração substancial nos métodos produtivos, isto é, na base técnica de produção. Nessa fase – chamada por Marx de subordinação formal – o capital subordina um processo de trabalho pré-existente sem modificá-lo fundamentalmente, ele vai se servir da base técnica artesanal. (FERREIRA, 1984 p.4)

Contudo, ainda que não apresente diferenças em termos do conteúdo básico do trabalho, a cooperação simples apresenta uma distinção, em relação à produção artesanal, “no que concerne à sua forma (e racionalidade) socioeconômica.” (FERREIRA, 1984, p.4) A regularidade, a duração e a intensidade do trabalho são elevadas através da implementação de estratégias de extração de sobretrabalho, correspondente à mais-valia absoluta<sup>5</sup>.

Para garantir a extração da mais-valia absoluta são necessárias atividades de supervisão e controle, exercidas pelos capitalistas ou por categorias especiais de assalariados. Nesse processo de coordenação da força de trabalho, tem início a separação das atividades de concepção/planejamento da execução direta do trabalho que traz consigo a desqualificação do trabalhador.

A manufatura, segunda fase do processo de subordinação dos trabalhadores ao capital, corresponde a uma espécie particular de cooperação que inclui dois elementos básicos: o parcelamento do trabalho e a especialização do trabalhador. Esses dois elementos são assim definidos por Ferreira (1984, p.6):

O parcelamento consiste na decomposição do trabalho artesanal em diversos segmentos, redundando assim numa fragmentação dos ofícios. Já a especialização é obtida ao se fixar cada trabalhador a um segmento do processo de trabalho, as operações parcelares são atribuídas a operários diferentes e se realizam simultaneamente.

O resultado dessa forma de divisão do trabalho é o surgimento de um coletivo formado por trabalhadores parciais. A divisão manufatureira do trabalho, através do parcelamento e da

---

<sup>5</sup> Mais-Valia , na economia política de Marx, consiste no valor do trabalho não pago ao trabalhador, isto é, na exploração exercida pelos capitalistas sobre os assalariados. A produção de mais-valia absoluta consiste na intensificação do ritmo de trabalho, através de uma série de controles impostos aos operários. (FERREIRA, 1984)

especialização determina uma elevação da intensidade e da produtividade do trabalho, gerando, além da mais-valia absoluta, a mais-valia relativa<sup>6</sup>.

Através da especialização, o tempo necessário para se passar de uma etapa a outra é reduzido, permitindo a diminuição das interrupções no processo de trabalho. A partir do parcelamento das tarefas, torna-se possível um controle mais estrito do tempo de trabalho e a simplificação, diversificação e aperfeiçoamento dos instrumentos de que passam a se adequar à execução de atividades parcelares, aumentando assim, a regularidade e a intensidade do trabalho. (FERREIRA, 1984)

Ainda de acordo com Ferreira, a divisão manufatureira do trabalho desencadeou o primeiro processo de desqualificação em massa da mão-de-obra, aprofundando a dissociação entre a concepção/planejamento e a execução direta do trabalho, iniciada com a cooperação simples; “com a fragmentação do trabalho e a especialização, o trabalhador perde a visão de conjunto do processo de trabalho em virtude da redução do seu campo de atividade” (FERREIRA, 1984, p.7)

Apesar do desenvolvimento da divisão do trabalho e da simplificação que acarreta, o trabalho manufatureiro ainda se funda na habilidade e força do trabalhador, pois a sua base ainda é artesanal. Isso implica num grau considerável de controle do trabalhador sobre o seu processo de trabalho. “O controle sobre o conteúdo e o ritmo de trabalho não foi ainda totalmente retirado do trabalhador”. (FERREIRA, 1984 p. 7)

A partir da utilização de máquinas no processo produtivo ocorre uma revolução na base técnica da produção: a maquinofatura. Nessa etapa de seu desenvolvimento, o capital reduz a sua dependência em relação à força e habilidade do trabalhador, que caracterizava a produção manufatureira, uma vez que a força humana é substituída progressivamente pela máquina.

Em termos históricos, a Revolução Industrial representa portanto um processo de constituição de uma base técnica fundamentalmente diferente daquela que até então servia de suporte ao processo de valorização do capital e, sobretudo, mais adequada a essa finalidade. Essa transformação radical do processo capitalista de trabalho é desencadeada não mais a partir da FT [força de trabalho], como no caso da manufatura, mas sim atingindo primeiramente o instrumental de trabalho para, em seguida, afetar profundamente a distribuição das forças de trabalho no interior das unidades produtivas. (FERREIRA, 1984 p. 8)

---

<sup>6</sup> Mais-valia relativa consiste no aumento da produtividade dos trabalhadores a partir da implementação de recursos tecnológicos, aumentando, assim, o lucro dos capitalistas na exploração do trabalho. (FERREIRA, 1984)

Dessa forma, o capital eleva seu controle sobre o processo de produção, ampliando a produção de valor excedente através da combinação entre mecanismos de mais-valia absoluta e de mais-valia relativa.

No interior da fábrica, é agora o sistema de máquinas que determina a divisão do trabalho. “O trabalhador parcelar da manufatura torna-se o operador de um tipo particular de máquinas” (FERREIRA, 1984 p. 9-10), reproduzindo a especialização típica da manufatura.

A produção mecanizada passa a ser formada predominantemente por duas categorias de operários: os não-qualificados - operadores de máquina e seus auxiliares (representam a grande massa de força de trabalho utilizada) - e os qualificados - operários de manutenção, técnicos e engenheiros (em número bem mais reduzido).

Através do uso de máquinas, obtém-se, ao mesmo tempo, elevação da produtividade e intensificação do trabalho. O custo social de reprodução da força de trabalho é reduzido em função da sua desqualificação e simplificação que permite a utilização de uma força de trabalho mais barata (mulheres e crianças). Além disso, a substituição da força humana pela máquina ocasiona a formação de um “exército industrial de reserva” que exerce pressão no sentido da queda dos salários, depreciando ainda mais o valor da força de trabalho. “Em resumo, a maquinofatura é fruto de uma revolução no sistema de forças produtivas que engendra uma base técnica mais adequada à acumulação capitalista.” ( FERREIRA, 1984 p. 11)

Novas mudanças no processo capitalista de trabalho ocorrem com o advento do taylorismo e do fordismo, que elevam tanto a intensidade como a produtividade do trabalho, determinando o aparecimento da produção em série de mercadorias standardizadas.

O taylorismo aprofunda e aperfeiçoa a divisão do trabalho, principalmente no que se refere à separação entre as atividades de concepção e execução. Nas palavras de Ferreira (1984), “o taylorismo constitui-se – quanto ao seu significado histórico – numa vasta operação de expropriação do saber-fazer operário, que é concentrado e colocado sob o controle do capital”. (p.11)

Essa expropriação, de acordo com Ferreira (1984, p.12) é operada em três etapas:

- primeiramente se procede a uma análise do trabalho concreto dos operários que – através de métodos de estudo dos tempos e movimentos – é reduzido a seus elementos simples.
- a seguir, esses componentes elementares dos modos operatórios do trabalhador são reunidos, selecionados e sistematizados pela direção capitalista.
- finalmente, a gerência define a melhor maneira de se executar cada operação, sendo essa maneira imposta ao trabalhador.

O fordismo, Considerado por Ferreira (1984) uma extensão e uma superação do taylorismo, desenvolve e aprofunda a capacidade de controle sobre o trabalho operário, principalmente a partir da introdução da linha de montagem.

Dessa forma, a organização taylorista/fordista implica numa profunda perda da autonomia e da iniciativa do trabalhador na produção. A realização de um trabalho extremamente fragmentado, repetitivo e monótono definido previamente pela gerência é o que se espera de um operário nesse tipo de organização.

A conformação dos trabalhadores a essas regras do processo de trabalho não se opera sem violência. Ela é forjada através de mecanismos que quebram a resistência dos trabalhadores. A insegurança em relação à sobrevivência material conduz a um processo social de naturalização do modo de produção capitalista:

Na evolução da produção capitalista, desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição, costume, reconhece as exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes. A organização do processo capitalista de produção plenamente constituído quebra toda a resistência. A constante produção de uma superpopulação mantém a lei da oferta e da procura de trabalho e, portanto, o salário em trilhos adequados às necessidades de valorização do capital, e a coação das condições econômicas sela o domínio do capital sobre o trabalhador. (MARX, 1985, p.215)

Paralelamente, a dominação econômico-política conta também com métodos sutis, que buscam obter o consentimento dos explorados. O trabalhador não vende sua força de trabalho a partir do uso de sua vontade livre, é coagido a fazê-lo, porém, o Estado, a partir de operações político-jurídicas, assume um papel central na difusão e sedimentação na consciência dos trabalhadores da noção de vontade livre.

No campo do pensamento marxista, Gramsci (2001), chama a atenção para o papel que organismos sociais como igrejas, sindicatos, escolas, partidos políticos, meios de comunicação etc. desempenham na complementação da ação do Estado burguês, adequando, mediante a obtenção do consenso, as classes, que ele chama de subalternas, ao projeto político capitalista.

Esses organismos sociais teriam, de acordo com Gramsci (2001) um papel determinante no domínio intelectual (hegemonia<sup>7</sup>) sobre a classe trabalhadora que, juntamente com o domínio material realizado pelo Estado capitalista, faria com que as classes subalternas aceitassem o modelo de produção capitalista como sendo justo, necessário e eterno.

---

<sup>7</sup> Em sentido etimológico, hegemonia significa simplesmente liderança. Em Gramsci, o termo ganhou um segundo significado, passando a designar um tipo particular de dominação. Nessa acepção hegemonia é dominação consentida, especialmente de uma classe social ou nação sobre seus pares. (CAMPOS, 2001)

Contemporaneamente, de acordo com Costa (2007), o capitalismo é marcado por uma forma globalizada, pelo uso intensivo de novas tecnologias da informação e da comunicação e pela precarização das relações de trabalho e emprego.

O desenvolvimento técnico tende a tornar possível a produção de um número cada vez maior de bens e serviços com um número cada vez menor de trabalhadores. Isso significa uma diminuição dos empregos no setor produtivo que, apenas em parte, vem sendo compensada pela criação de novas necessidades e serviços. Nesse cenário, as relações de trabalho e emprego passam por mudanças, que fragilizam ainda mais as condições de autodeterminação dos trabalhadores.

No Brasil, a partir da crise da década de 1970, desenvolveu-se um ambiente político e econômico muito desfavorável ao trabalho, com elevação do desemprego e da informalidade. Associado a isso, uma série de fatores dificulta a participação político-sindical, diminuindo a resistência dos trabalhadores. Entre esses fatores, pode-se citar: um deliberado combate aos sindicatos e a crise de representatividade das entidades sindicais, em parte ocasionada pelo surgimento de uma nova subjetividade que tende a valorizar as iniciativas individuais em detrimento da organização coletiva.

Essas transformações aprofundam as desigualdades sociais e passam a exigir, por parte dos trabalhadores, uma adaptação constante às novas condições do mercado, aumentando a insegurança quanto ao futuro e acirrando a competitividade. Diante disso, os trabalhadores estão cada vez mais submetidos à força coercitiva do capital e têm a sua capacidade de autodeterminação enormemente reduzida.

Nesse contexto, a conquista da autonomia é entendida, por Freire (1987), como a libertação das opressões que anulam ou restringem a liberdade de determinação. Contudo, a emancipação, ou libertação das opressões encontra, segundo esse autor, uma série de obstáculos na própria mentalidade do oprimido.

Esses obstáculos limitam a liberdade e o poder de “conceber, fantasiar, imaginar, decidir” indispensável à luta pela superação da opressão. Entre essas limitações podemos citar: a visão mágica ou mítica de mundo, que conduz a uma concepção fatalista da realidade; a adesão aos valores do opressor e a consequente autodesvalorização da sua cultura e maneira de viver. (FREIRE, 1987)

De acordo com Freire (1996), a opressão é, em geral, concebida pelo oprimido como parte do destino, da sina ou da vontade de Deus. Tal visão leva ao imobilismo que impede a luta pela emancipação.

Por outro lado, quando os oprimidos descobrem a opressão, quando começam a se conscientizar da situação desumana em que vivem, anseiam por se tornarem “homens”, mas na contradição em que sempre estiveram, concebem essa humanização com o tornar-se opressor. “[...] quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela tendem a ser opressores também, ou subopressores [...]” (FREIRE, 1987, p.17).

Freire afirma que o oprimido chega a admirar o opressor, internalizando os seus valores. Essa internalização faz com que os oprimidos desprezem a si mesmos, vendo-se como incapazes, incompetentes, culpados da situação de miséria em que vivem.

Tal aderência aos valores do opressor impede que o oprimido tome consciência de si como pessoa e como classe oprimida que precisa lutar pela emancipação. “Somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora.” (FREIRE, 1987 p.17)

A internalização dos valores do opressor acontece, principalmente, através do estabelecimento de formas massificadas de pensar. Em relação a isso, Freire destaca ação da mídia. “A ética de mercado, insensível a todo reclamo das gentes e apenas aberta à gulodice do lucro” (FREIRE, 1996, p.129), é imposta pela veiculação insistente dos seus valores pelos meios de comunicação.

É que pensar em televisão ou na mídia em geral nos põe o problema da comunicação, processo impossível de ser neutro. Na verdade, toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira em favor ou na defesa, sutil ou explícita de algum ideal contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido. (FREIRE, 1996, p.139)

Dessa forma, é possível afirmar que os meios de comunicação atuais, principalmente a televisão, têm um papel preponderante no que Gramsci (2001) chamou de domínio intelectual das classes subalternas, ao conformar a maneira de pensar dos trabalhadores à lógica do sistema capitalista.

Numa perspectiva semelhante, Castoriadis (1987), identifica heteronomia com alienação. Para esse pensador, as pessoas são tomadas pelo imaginário capitalista compreendendo a finalidade da vida humana como uma expansão ilimitada da produção e do consumo.

Para superar a alienação, o autor propõe um projeto revolucionário de construção da autonomia individual e coletiva. Segundo Castoriadis (2006), é preciso uma mudança em dois sentidos: mudar as instituições para que as pessoas possam participar das decisões e mudar a atitude das pessoas em relação às instituições e à coisa pública, *res publica*. Isso suporia uma construção democrática radical.

Contudo, uma democracia radical só é possível se todos participarem da direção dos assuntos comuns e isso não é possível sem uma igualdade política efetiva que se choca com um Estado apropriado apenas pelos membros da classe dominante ou por seus representantes. (Coutinho, 2008)

De acordo com Coutinho (2008), apesar da ampliação de determinados direitos de cidadania, sobretudo de cidadania política, progressivamente impostos à classe burguesa, nos regimes liberais, pela luta das classes subalternas: como o sufrágio universal e a livre organização não só sindical mas partidária, a democracia ainda é uma ilusão.

Haveria, de acordo com esse autor (COUTINHO 2008), uma crescente tendência do Estado burguês se converter num Estado bonapartista, tendência essa que se inicia já em meados do século XIX e atravessa todo o século XX.

Segundo Coutinho (2008), o bonapartismo é caracterizado pela presença de formas personalizadas de poder, expressas na figura de um líder carismático que diz representar os interesses do povo e/ou que se apresenta como um árbitro entre as classes sociais, mas que, na verdade, representa apenas as classes dominantes. Esse líder carismático buscaria a sua legitimação no poder por meio do sufrágio universal, fazendo com que o direito ao voto, que deveria ser uma arma potencial da classe trabalhadora perca a sua efetividade.

Portanto, não basta estatuir regras do jogo. Temos aqui, certamente, uma condição necessária, mas que está longe de ser suficiente para que exista efetivamente uma democracia. Para isso, é preciso, por um lado, que tais regras sejam efetivamente democráticas, ou seja, que contemplem a presença não só de formas de representação, mas também de institutos de democracia direta, participativa; e, por outro, que existam também as condições jurídicas e econômico-sociais para que tais regras sejam efetivamente cumpridas. (COUTINHO, 2008 s/n)

Castoriadis (2006), propondo a superação das relações capitalistas, afirma que é preciso ampliar e fazer funcionar os mecanismos de participação no poder, bem como criar condições para que as pessoas possam participar de fato. Para esse autor (CASTORIADIS, 2006), a grande concentração de poder econômico é um obstáculo a essa participação, mas uma pseudoplanificação burocrática também é incompatível com essa construção. Outro problema apontado é a questão da liberdade no trabalho. A participação política requer tempo e, para

tanto, “os cidadãos não podem ser escravos no trabalho cinco ou seis dias” e livres apenas nos domingos.

Para Freire (1996), a ampliação da participação no poder pode ser construída através de uma educação que leve os estudantes à criticidade, recusando os fatalismos e denunciando a ordem social perversa. “A fome frente a frente à abundância e o desemprego no mundo são imoralidades e não fatalidades como o reacionarismo apregoa com ares de quem sofre por nada poder fazer”. (FREIRE, 1996 p.101)

Diante do que foi apresentado nesse tópico, a autonomia pode ser concebida como uma construção que se depara continuamente com limites. Como lei que o indivíduo impõe a si mesmo, a autonomia é sempre limitada por outras leis: naturais, jurídicas, morais etc. Uma dessas leis pode ser compreendida como a necessidade de sobrevivência material que, sob o sistema econômico capitalista, impõe à grande maioria da população modos produção da existência pré-determinados e obrigam os trabalhadores a se conformarem com eles.

Essa conformação se dá em duas dimensões. Se, por um lado, o trabalhador só tem a sua força de trabalho para vender e, assim, assegurar os meios para o seu sustento, precisando, portanto, se adequar às condições dos contratos de trabalho oferecidos por aqueles que detêm os meios de produção; por outro, o aparato cultural (com destaque para a mídia televisiva), impõe formas de pensar padronizadas, ao mesmo tempo em que asseguram o lucro dos capitalistas (pela venda dos produtos).

### **1.3 Autonomia dos professores**

A autonomia dos professores é um tema bastante presente nos discursos sobre educação dos últimos tempos e nas reivindicações desses trabalhadores. Contudo, em concordância com a afirmação de Contreras (2002), parte-se do entendimento de que a profusão desse termo está se dando por meio de *slogans* que escondem diferentes pretensões e significados. “[...] por serem *slogans*, são utilizados em excesso para provocar uma atração emocional, sem esclarecer nunca o significado que se lhes quer atribuir”. (p.23)

O uso do termo como *slogan*, de acordo com Contreras (2002), é realizado pelos que tem poder, com o objetivo de legitimar um ponto de vista, sem discuti-lo, pressionando para um consenso. Dessa forma, quando se fala em autonomia de professores, diferentes pessoas

estão entendendo ou querendo dizer coisas diversas com as mesmas palavras, embora aparentemente, todos digam o mesmo.

Sendo assim, é imprescindível promover o debate sobre a questão da autonomia profissional docente, explicitando os diferentes significados que estão por trás dessa referência, a fim de que suas consequências e projeções na prática dos professores e nas políticas educativas sejam compreendidas.

No verbete autonomia profissional do Dicionário: Trabalho, Profissão E Condição Docente, Lessard (2010) identifica três entradas para a compreensão da expressão: a primeira delas é pela sociologia clássica do trabalho; a segunda pela sociologia das profissões e a terceira pelas ciências do trabalho.

A sociologia clássica do trabalho, de inspiração marxista, associa a autonomia dos trabalhadores a sua capacidade de subtrair-se, coletivamente, ao controle patronal. Essa perspectiva tem o trabalho artesanal e pré-industrial como ideal uma vez que, nesse modelo, os artesãos agrupados em corporações controlavam o processo e o produto de seu trabalho. Na sociedade capitalista, o trabalhador perde o controle sobre o seu trabalho, restando-lhe duas opções: “a submissão passiva e a resignação, ou a resistência ativa” (LESSARD, 2010).

Dessa forma, a sociologia clássica considera a autonomia profissional como sinônimo da luta dos trabalhadores pela liberação das pressões e controles externos, tendo em vista “o fato de o trabalho estar inserido em um sistema de relações sociais marcadas pela exploração, pela submissão, pela alienação e pela dominação” (LESSARD, 2010).

A sociologia das profissões entende a autonomia profissional em estreita relação com a noção de profissionalização. Nessa entrada, profissões como direito e medicina, tidas como “estabelecidas”, são tomadas como modelos de ocupações autônomas. A autonomia profissional é vista não apenas como ausência de controle externo, mas se apresenta também como uma autoridade legítima para realizar um tipo de trabalho, de acordo com regras estabelecidas pelo grupo profissional.

O controle exercido pelo grupo de trabalhadores sobre um campo de trabalho e suas diferentes dimensões (qualificação e formação, recrutamento, carreira, remuneração e *status* social, organização e avaliação do trabalho) é o critério de medida da sua autonomia.

As ciências do trabalho, por sua vez, associam a autonomia profissional ao “exercício do julgamento em situação” (LESSARD, 2010). Considerando a distinção clássica dos

ergonomistas entre trabalho prescrito e trabalho real, essa perspectiva remete ao gerenciamento de situações contingentes, indeterminadas e imprevisíveis realizado pelo sujeito no trabalho.

O trabalhador deve saber utilizar ferramentas e procedimentos para enfrentar situações de trabalho que escapam à prescrição, podendo inclusive transgredir ou modificar regras acordadas ou impostas a fim de que o trabalho seja eficaz. Nesse contexto, a autonomia profissional é considerada uma condição essencial da eficácia do trabalhador. Antes de ser uma reivindicação, uma conquista, a autonomia aparece como uma obrigação prática associada à eficácia no trabalho.

No contexto educacional atual, marcado por uma intensificação dos processos de avaliação externa, o esclarecimento do significado da autonomia docente leva em conta um entrelaçamento dessas três perspectivas apontadas por Lessard. A autonomia é, por um lado, considerada como uma conquista do trabalhador que se organiza coletivamente para escapar do controle patronal e para lutar por melhores condições de salário e trabalho; e, ao mesmo tempo, um movimento a fim de obter o controle sobre um campo de atividades e um segmento no mercado de trabalho. Por outro lado, a autonomia docente pode ser vista como uma condição para a eficácia no trabalho.

Além dessas considerações, a compreensão da autonomia profissional dos professores requer uma visão mais ampla dos problemas e questões que envolvem o trabalhador docente.

### **1.3.1 Alguns apontamentos históricos sobre o trabalho docente**

Tardif (2013) divide a evolução do trabalho no ensino escolar moderno em três idades, correspondentes a três períodos históricos particulares: a idade da vocação, a idade do ofício e a idade da profissão. O objetivo dessa divisão não é apresentar a evolução do ensino de forma linear, mas mostrar que o trabalho do professor, na atualidade, comporta formas de realização e organização que remontam há vários séculos.

Na idade da vocação, séculos XVI ao XVIII, o ensino estava entregue principalmente às comunidades religiosas (protestantes e católicas). Nesse período, a atividade de ensinar era vista como uma “profissão de fé” a que homens e mulheres consagravam as suas vidas, em tempo integral. (TARDIF, 2013) Era, portanto, um trabalho essencialmente moral, consistindo em agir diretamente na alma das crianças com o objetivo de discipliná-la. Nessa perspectiva, as

virtudes femininas tradicionais (amor pelas crianças, obediência, devoção, espírito de sacrifício) substituíam a necessidade de formação e as condições materiais de trabalho das professoras ficavam em segundo plano.

Na idade do ofício, século XIX, foram criadas as primeiras redes escolares públicas e laicas, tornando a escolarização, pouco a pouco, obrigatória. Assim, essa fase está ligada à estatização da educação e ao surgimento das massas de trabalhadores. Essa nova perspectiva trouxe algumas vantagens como estabilidade, carreira, salário, aposentadoria etc. e algumas exigências, como a formação em escolas normais. Nesse período, o professorado se constitui majoritariamente como funcionário público, com alguma autonomia em relação aos antigos controles externos como pais, sacerdotes ou notáveis, mas com maior subordinação em relação à administração estatal.

Ao longo do século XX, consolida-se a idade da profissão que não se limita ao ensino, mas se faz presente também em diferentes áreas como: saúde, serviços sociais, justiça, indústria, bancos etc. Na área da educação, o movimento de profissionalização apresenta como uma de suas principais reivindicações o reconhecimento social dos professores como profissionais.

No Brasil, essa evolução (da vocação à profissão) ocorre em um contexto de extrema complexidade e heterogeneidade, com avanços e retrocessos. Situações de professores despreparados, trabalhando em condições materiais precárias, convivem com outras situações em que os professores trabalham em ambientes mais apropriados com metodologias mais aperfeiçoadas.

Nesse contexto, a questão da autonomia profissional encontra enormes disparidades. Entretanto, a relação entre a autonomia dos professores e as condições de trabalho é bastante complexa, não podendo ser estabelecida uma associação direta entre esses dois fatores.

Segundo Vicentini e Lugli (2009), no decorrer do século XIX, todos os professores de “cadeira”, públicos ou particulares, tinham que passar pelo concurso de licenciamento. Nesses concursos, os professores eram julgados por pessoas eminentes. Eram avaliadas as qualidades morais (atestadas por meio de cartas de recomendação do padre da paróquia), além do domínio das matérias que iria ensinar. No caso dos mestres de primeiras letras, as habilidades verificadas referiam-se a ler, escrever, contar e rudimentos de religião. (VICENTINI; LUGLI, 2009)

As providências em relação ao lugar onde o ensino aconteceria ficava a cargo do professor:

Em geral, alugava-se uma sala ou ocupava-se um cômodo da própria casa e, eventualmente, os mestres também se encarregavam de conseguir cadeiras, mesas, enfim, o mobiliário necessário para o professor ensinar e os alunos acompanharem as lições. Sendo responsabilidades do mestre, essas despesas eram pagas com seu pequeno salário, o que conduz a imaginar que nem o espaço nem o mobiliário usados para ensinar nessa época fossem ideais. (VICENTINI; LUGLI, 2009 p. 210-211)

Nessas condições, pode-se imaginar que o exercício da docência era bastante árduo, contudo, o controle sobre o trabalho do professor era mais difícil de ser realizado, evidenciando uma das facetas da autonomia que é a liberação em relação aos controles externos.

Nas décadas finais do século XIX, verifica-se um intenso debate sobre a melhoria e a expansão da escola. Intelectuais, juristas, políticos e médicos denunciavam o estado precário da instrução pública brasileira assinalando a distância entre a nossa educação e a de países ditos civilizados como França, Inglaterra e Alemanha. (VICENTINI; LUGLI, 2009) Assim, a partir da proclamação da República, em 1889, cresceu a expectativa de que fossem implementadas medidas com o objetivo de elevar a instrução pública brasileira ao nível dos países do primeiro mundo.

Isso não aconteceu de imediato, quase nada mudou na instrução pública durante os anos iniciais da república. Contudo, em São Paulo, no ano de 1894, foi inaugurado o edifício da Escola Normal da Praça da República (VICENTINI; LUGLI, 2009), com o objetivo de formar a elite do magistério paulista, apta a aplicar métodos de ensino utilizados na Alemanha, Estados Unidos e Suíça.

A criação de outro tipo de escola primária, os chamados Grupos Escolares foi também um acontecimento que mudou significativamente a lógica da educação no período republicano. Nesse tipo de organização, cada professor era encarregado de uma sala de aula composta por alunos com idade e ritmos de aprendizagem semelhantes e um diretor era encarregado de controlar e orientar o trabalho de vários professores.

Nessa estrutura, com a presença do diretor ordenando todas as atividades da escola, eles (os professores) passaram a enfrentar uma fiscalização mais estrita quanto aos seus horários de trabalho, aos modos de ensinar e ao cumprimento do currículo oficial previsto para cada ano letivo. (VICENTINI; LUGLI, 2009 p. 216)

Além da fiscalização dos diretores, em São Paulo, os professores passaram também a ser controlados pela Inspeção Pública do Ensino, criada em 1893. Essa instituição contava com um grupo de funcionários, pagos pelo Estado, que fiscalizavam e orientavam as escolas públicas. Esses inspetores eram quem realizava os exames para a promoção dos alunos à série seguinte, promovendo uma maior padronização do ensino e do funcionamento das escolas.

Assim, a melhoria da estrutura física da educação, com a construção de novas escolas, bem como o incremento dos novos métodos de ensino não significou maior autonomia para os professores. Pelo contrário, essas inovações foram responsáveis por um maior controle sobre o trabalho dos professores, através da padronização de tempos, espaços e procedimentos que facilitavam a fiscalização.

Não obstante esses esforços de padronização, a situação dos docentes paulistas ainda era marcada por uma grande heterogeneidade. Alguns possuíam o diploma da escola normal, mas uma boa parte dos professores não possuía formação específica, apenas a experiência de anos de ensino. Havia também os professores complementaristas (VICENTINI; LUGLI, 2009), que estudavam mais quatro anos após a conclusão de seu primário, na Escola primária Complementar. Além disso, existia um considerável número de professores trabalhando em escolas públicas antes da conclusão de seu curso e sem prestar concurso.

Ao longo do século XX, a demanda pela ampliação do atendimento educacional tornou necessária a abertura de mais vagas nas escolas públicas, o que aconteceu de modo apressado e precário. Algebaile (2004) cita as “soluções de emergência” criadas pelo Estado brasileiro a fim de atender ao aumento gradual da escolarização da população. Entre essas “soluções” destacam-se: a redução da jornada diária, que abria espaço à ampliação do número de turnos, ou a redução da própria duração do curso primário; a flexibilização dos limites máximos de número de alunos (superlotação das turmas) e a criação de classes de emergência, através da improvisação de salas de aula em locais inadequados ou da criação de rodízios na ocupação das salas.

Paralelamente à ampliação e reestruturação dos espaços e do tempo, surgiram diversas iniciativas no sentido de formar mais professores e produzir materiais didáticos. Além da necessidade posta pela ampliação do atendimento educacional, acreditava-se que uma formação adequada dos professores garantiria a eficiência desejada para o sistema de ensino. E, como a repetência e a evasão começaram a ser denunciadas como expressões da ineficiência e do desperdício do sistema de ensino, “os professores passaram a agregar à sua clássica responsabilidade moral pelo futuro das novas gerações a responsabilidade econômica pelo bom uso dos recursos públicos”. (VICENTINI; LUGLI, 2009 p. 221)

A partir da década de 1960, as Escolas Normais tiveram a sua qualidade de ensino questionada. Seus cursos passaram a ser identificados com formação geral para moças, ao invés de cursos de profissionalização. Por outro lado, as reformas educacionais implementadas por meio das leis nº 5540/68 e 5692/71, incentivaram a abertura de cursos de licenciaturas curtas

noturnos (dois anos de duração) que, associada ao arrocho salarial, mudou a composição da categoria dos professores. Se até a década de 1960 a maioria dos professores provinha das camadas sociais médias e altas, a partir dessa década, os trabalhadores da educação passam a fazer parte das classes médias populares. A precária formação juntamente com o arrocho salarial configurou uma nova composição social dos docentes sob o signo da proletarização. (JÚNIOR; BITTAR, 2010)

No período da ditadura militar (1964-1985), Vicentini e Lugli (2009) destacam que houve uma visível deterioração no sistema de ensino público: professores trabalhando em caráter precário, pagamento irrisório pelas horas-aula, enorme rotatividade de docentes. Tal estado de coisas levou às grandes greves do final da década de 1970, quando a imagem do trabalhador em educação se afirmou sob a influência do “novo sindicalismo”<sup>8</sup>.

Durante essa década, a Confederação Nacional dos Professores do Brasil, criada em 1962, atravessou duas fases distintas de lutas associativistas. Na primeira fase, reivindicava a implementação do estatuto do magistério, tal como preconizava a Lei 5692/71. Numa segunda fase, com base na plataforma programática do “novo sindicalismo”, passou a reivindicar melhores condições de vida e de trabalho e a democratização do Brasil, com o fim da ditadura militar.

Além das questões salariais, a partir da década de 1980, os movimentos sindicais docentes se voltaram para questões como a democratização das relações de trabalho nas escolas, dando origem a discursos em favor da autonomia do trabalho pedagógico. Dessa forma, a luta por autonomia profissional vincula-se à luta pela autonomia das unidades escolares na definição de seus currículos, metodologias etc.

Essas demandas foram em parte acolhidas, em nível federal pela nova Constituição de 1988, que ampliou os direitos sociais da população e estabeleceu, em seu artigo 206, inciso VI, entre outros princípios o de “gestão democrática do ensino público”. Segundo Michelin (2013) o momento político de democratização da sociedade brasileira, após a ditadura militar, foi fundamental para a incorporação, nas políticas de gestão escolar, das categorias descentralização, participação e autonomia.

---

<sup>8</sup> O “novo sindicalismo” caracterizou-se, apesar de não romper com a estrutura da CLT, por propor/defender um sindicalismo classista, politicamente autônomo em relação ao Estado e aos sindicatos patronais, por criticar o imposto sindical e o peleguismo que se manifestou no período denominado de nacional-populismo (1945-1964). (JÚNIOR; BITTAR, 2010)

Essas categorias continuaram presentes nos discursos dos reformadores e nos textos legais das políticas educacionais empreendidas a partir dos anos 1990. Contudo, nessa década, em contradição aos princípios constitucionais recém-aprovados, as políticas públicas em geral, e na área da educação em particular, são fortemente influenciadas pelas tendências internacionais, orientadas pelos princípios da eficiência e da eficácia que introduzem mecanismos de gerenciamento das ações implementadas e dos resultados obtidos.

A participação, a descentralização e a autonomia, propaladas na década de 1980, permanecem evidentes, mas agora, digamos que “despidas”, de seu “caráter popular e de esquerda” como se propalava à época, e “trajadas” com as cores da moderna administração pública gerencial, capaz de superar a rigidez e a centralização da administração pública burocrática e “democratizar/descentralizar” para construir o consenso necessário à sobrevivência do capital. (MICHELON, 2013, p.9)

Do ponto de vista dos gestores governamentais, o objetivo era diminuir a burocracia escolar, ampliando o poder de decisão das escolas, na busca de maior eficácia. No entanto, ao mesmo tempo em que se propala o crescimento da “autonomia” dos atores da escola, verifica-se um maior controle sobre eles (OLIVEIRA, 2007). Nesse contexto, os professores passam a ser responsabilizados pelo resultado dos estudantes, das escolas e dos sistemas de ensino, em avaliações elaboradas fora do contexto escolar.

### **1.3.2 Profissionalização, proletarização e autonomia**

De acordo com Tardif (2013), a profissionalização domina o discurso reformista internacional sobre o ensino, desde os anos de 1980. Contudo, o movimento de profissionalização, que se opõe à perspectiva da proletarização, convive com a concepção de ensino como vocação e como ofício. Dessa forma, “a evolução recente do ensino [...] é feita de continuidades, de desvios, de retrocessos e avanços temporários.” (TARDIF, 2013 p.553)

Enguita (1991), afirma que os docentes vivem uma crise de identidade que os situa numa posição intermediária entre a profissionalização e a proletarização. Para esse autor, um grupo profissional é caracterizado pela autorregulação efetuada por seus membros e pelo privilégio monopolista de um trabalho oferecido diretamente ao mercado. Assim, profissionais são aqueles que:

Só eles podem oferecer um tipo determinado de bens ou serviços, protegidos da concorrência pela lei. Isto é o que se denomina também exercício liberal de uma profissão. Diferentemente de outras categorias de trabalhadores, os profissionais são

plenamente autônomos em seu processo de trabalho, não tendo que submeter-se a uma regulação alheia. (ENGUITA, 1991, p. 42)

Os exemplos clássicos de profissionais seriam, de acordo com Enguita, os médicos, advogados e arquitetos. A profissão teria como características principais a competência, a vocação, a licença, a independência e a autorregulação. Os professores podem ser enquadrados, apenas em parte, nesse grupo, o que os colocaria segundo Enguita, numa categoria de semiprofissionais.

Em relação à competência, a necessidade de uma formação adequada para os professores, que os habilite para a melhoria da sua prática profissional, é um discurso sempre recorrente. Contudo, essa formação é destituída de prestígio social, sendo as menos concorridas nas universidades públicas e oferecidas a preços mais baixos nas faculdades particulares ou nas modalidades de Educação à distância. Por outro lado, os conhecimentos obtidos na formação dos professores não possuem o caráter “sagrado”, que possuem nas profissões assim reconhecidas, sendo questionados e julgados por pessoas alheias ao grupo profissional.

Em relação à vocação, a ideia do professor como um profissional que trabalha para o desenvolvimento dos seus semelhantes, deu lugar a de alguém que “não soube ou não conseguiu encontrar algo melhor.” (ENGUITA, 1991 p.45)

No que diz respeito à licença, os professores têm sim, um campo de trabalho reconhecido através da formação (Licenciaturas). Contudo, esse reconhecimento é apenas parcial, uma vez que existe a possibilidade de práticas de ensino informais, bem como, aqui no Brasil, é grande o número de professores que trabalham, mesmo para o Estado, sem estarem “habilitados”.

Com relação à autonomia/independência, os professores vivem hoje uma situação precária: por um lado, como funcionários públicos, não têm independência em relação ao Estado que os emprega e; por outro lado, os pais e alunos não estão dispostos a situar-se na mesma posição de dependência em que se posicionam os pacientes dos médicos e os clientes dos advogados. Além disso, a própria lei reconhece e outorga o direito de pais e alunos a participar na gestão das escolas.

No que diz respeito à autorregulação, os professores, como já apontou Enguita em 1991, não controlam a formação de seus membros futuros, nem possuem um código ético ou deontológico para julgar seus membros ou resolver conflitos.

Oliveira (2010) destaca ainda que a busca por profissionalização precisa ser compreendida como um processo de construção histórica que varia de acordo com o contexto

socioeconômico a que está submetida. No campo do magistério, essa construção é vivenciada como uma tentativa de escapar à constante ameaça de um processo de proletarização da atividade docente.

Para Contreras, apesar de não haver unanimidade entre os autores que tratam do tema da proletarização de professores, a tese básica dessa posição é:

A consideração de que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária. (CONTRERAS, 2002 p.33)

Para tentar fugir dessa progressiva proletarização, os professores reivindicam, segundo Contreras, um “*status* de profissionais” (CONTRERAS, 2002). Essa busca, no entanto, comporta uma ambiguidade. Isso porque, num contexto de reformas políticas fundamentadas nos princípios de eficiência e eficácia, os controles burocráticos são substituídos por uma nova cultura gerencial com ênfase na “tecnicidade”.

Nessa nova cultura, os professores tendem a interpretar o aumento das responsabilidades técnicas como um aumento de suas competências profissionais quando, na verdade, segundo Contreras (2002, p. 42), o que acontece é uma maior dependência em relação a especialistas e administradores, que estão fora do contexto escolar, na fixação dos currículos e prescrição de procedimentos metodológicos.

Dessa forma, para Contreras, a busca pela profissionalização serviu, entre outras coisas, para o Estado anular a oposição dos docentes diante das reformas educacionais que padronizaram os processos didáticos, diminuindo a autonomia dos professores.

### **1.3.3 Concepções de professor e autonomia**

Contreras (2002) defende uma concepção de autonomia como condição de melhoria no processo de ensino, realizado pelos professores, uma vez que o processo de proletarização do trabalho docente implica numa redução dos objetivos e finalidades da educação:

A reivindicação da autonomia não é apenas uma exigência trabalhista pelo bem dos funcionários. O é também pelo bem da própria educação. Os processos de racionalização do trabalho do professor, a separação da concepção e da execução, não significam apenas uma dependência dos professores em relação às diretrizes externas, mas este processo de dependência externa se produz necessariamente ao preço da coisificação dos valores e das pretensões educativas. (2002, p.194)

Segundo esse autor, a autonomia dos professores deve ser compreendida levando-se em conta três concepções diferentes sobre a profissão do professor: especialista técnico, profissional reflexivo e intelectual crítico, relacionadas às três dimensões da profissionalidade docente que são: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. Em cada um desses três modelos está implícita uma forma diferente de conceber a autonomia profissional e, nos três casos Contreras aponta limitações.

Se o professor for considerado como um especialista técnico, os problemas normativos da prática pedagógica não serão postos em cena, uma vez que as metas do sistema são aceitas como próprias, restando ao professor, no campo da competência profissional, o “domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos” (CONTRERAS, 2002, p.192), sem que esses resultados sejam questionados.

A autonomia, nesse caso, é entendida como uma autoridade técnica que impede a intromissão de estranhos na definição do seu trabalho. Essa não-intromissão, no entanto, refere-se apenas à comunidade de pais e alunos, uma vez que o professor torna-se dependente de diretrizes e técnicas construídas por especialistas “de fora” da escola.

De outra forma, se o professor é visto como um profissional reflexivo, os valores educativos pessoalmente assumidos, em constante negociação com os diferentes interesses pessoais é que guiam a prática de ensino. Nessa perspectiva, a competência profissional está relacionada à pesquisa/reflexão sobre a prática, bem como a deliberação na incerteza (CONTRERAS, 2002, p.192).

A autonomia, portanto, é vista como responsabilidade moral individual, uma vez que a deliberação “sobre as exigências de uma situação particular e o que é adequado para ela é algo que não pode vir decidido por nenhuma instância alheia aos que a praticam.” (CONTRERAS, 2002, p.128). Por outro lado, esse modelo, ao afirmar a necessidade da pesquisa e da reflexão, não esclarece os conteúdos dessa pesquisa/reflexão de forma que as decisões educativas ficam dependentes de uma espécie de “bom senso” profissional, que exime os professores da discussão pública sobre as finalidades do ensino e sua organização.

Visto como intelectual crítico, o professor dirige o ensino à emancipação individual e social, defendendo valores de justiça e igualdade, entre outros. Nesse sentido, o docente leva em conta a análise e a crítica da sociedade, bem como a participação na ação política transformadora da sociedade para definir a sua competência profissional. Esse modelo visa

claramente superar as limitações do profissional reflexivo, ao estabelecer um conteúdo para a reflexão: a emancipação.

Nesse contexto, a autonomia é entendida como um processo coletivo de construção de uma consciência crítica. Contudo, segundo Contreras, esse modelo corre o risco de expressar imagens “que não consigam tradução prática” ou que imponham “uma visão de mundo baseada em sua suposta universalidade” (CONTRERAS, 2002, p.177). Isso porque as ideias críticas se baseiam em pressupostos que nem sempre são compartilhados entre os docentes e querer impô-las como uma verdade única pode constituir uma nova espécie de “opressão”.

Diante dessa análise, Contreras defende uma noção de autonomia entendida como um processo de construção “no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos” (CONTRERAS, 2002 p. 193).

Em primeiro lugar, a ideia de autonomia docente, defendida por Contreras, não desvaloriza a competência técnica ou o desenvolvimento de novas habilidades. Essas competências e habilidades, porém, devem ser construídas sem que se perca o controle dos fins para que o ensino

possa se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais, valores que não sejam coisificados em produtos e estados finais, mas que atuem como elementos constitutivos, como orientadores externos da própria prática (CONTRERAS, 2002 p. 195).

Em segundo lugar, a autonomia docente implica em uma permanente prática de relações. Ou seja, embora o docente, na maior parte das vezes, tenha que deliberar sozinho sobre as situações em sala de aula, a sua autonomia profissional está estreitamente vinculada à conexão com os alunos, pais, demais professores e trabalhadores da escola, numa discussão pública contínua acerca dos princípios e finalidades educativos, bem como das possibilidades de sua realização. A autonomia dos professores, nessa perspectiva, não pode ser desvinculada da busca pela autonomia social da comunidade presente na escola. (CONTRERAS, 2002 p. 201)

Contudo, se a autonomia docente não pode ser alcançada sem a participação da comunidade, ela não representa também uma submissão aos interesses imediatos dessa comunidade. Assim, a construção da autonomia dos professores requer uma espécie de “distanciamento crítico” que “se apoia na defesa de certos valores educativos e sociais” (CONTRERAS, 2002 p. 204).

Tal perspectiva nos leva a compreender a autonomia como uma forma de lidar com a prática educativa, em diálogo com a sociedade, com os alunos e com as políticas de gestão sem, contudo, representar uma mera busca de equilíbrio entre essas partes. Ou seja, de acordo com Contreras (2002), os professores precisam contar com certa independência em relação a essas instâncias para defender valores educativos, compreendendo a escola como um espaço político.

Por outro lado, segundo Rojas (2003), a discussão sobre a autonomia docente precisa levar em conta as condições reais de trabalho do professor. Nesse sentido, a autora destaca diversos elementos da prática educativa que precisam ser considerados como condicionantes do desenvolvimento da autonomia docente.

Entre esses elementos estão: a) o fato de que a maioria dos professores são funcionários públicos, o que implica dependência e controle por parte da administração estatal; b) o fato de que o estabelecimento dos objetivos educacionais é feito a partir de fora, reduzindo a autonomia do ensino; c) a forma como as atividades de planejamento e a execução do trabalho docente estão condicionadas pela estrutura do sistema educativo: pelas relações com a administração e companheiros, recursos, tempos, espaços, exigências em termos de avaliação e promoção de alunos, currículos pré-fixados, avaliações etc.; d) as relações de grupo, pois o isolamento que caracteriza o trabalho do professor torna os docentes mais propensos a aceitar as medidas impostas de fora do que as acordadas pelo coletivo profissional; e e) a participação (ou a ausência dela) nas definições relativas à formação inicial e continuada, nos processos de seleção de novos docentes, na elaboração de programas curriculares e nos currículos escolares, nas reformas educativas, nos procedimentos de disciplina interna e na estrutura geral da instituição em que trabalha (ROJAS, 2003 p. 30).

A participação crescente do setor privado na educação é outro fator que precisa ser considerado. No modelo educacional que está se consolidando no país (e em grande parte do mundo), verifica-se uma tentativa de baixar os custos do atendimento escolar, mantendo o controle central das políticas, através da padronização de procedimentos administrativos e pedagógicos (OLIVEIRA, 2008). Essa tendência se materializa na contratação de consultorias, da compra de materiais didáticos “prontos” e dos processos terceirizados de avaliação, que contribuem para excluir os professores das decisões sobre o seu trabalho.

De acordo com Tardif (2007, p. 15), “observa-se, atualmente, numa escala internacional, um verdadeiro processo de resvalamento dos poderes públicos em direção aos poderes privados na gestão e no controle dos sistemas de ensino”. A privatização, hoje, segundo o mesmo autor, não se restringe ao financiamento dos sistemas de ensino, mas avança sobre a cultura escolar e

o trabalho do professor, interferindo no funcionamento das escolas e modificando o modo pelo qual o Estado regula o sistema educacional.

Fundamentalmente, o que está acontecendo me parece, portanto, muito mais amplo e profundo do que um processo de privatização: trata-se de uma tentativa de redução sistemática da educação escolar, do primário à universidade, e em todas as suas dimensões, à racionalidade econômica. (TARDIF, 2007 p.15)

Como consequência, o trabalho do professor passa por um processo de desqualificação, que o afasta cada vez mais da conquista da autonomia. Contudo, é preciso considerar que as transformações na educação, sobretudo a educação pública, que reúne o maior contingente de docentes no Brasil, estão em processo, portanto, inconclusas, o que por si, inviabiliza a apreensão da magnitude de seus efeitos inclusive sobre a autonomia dos professores. Além disso, não se pode desconsiderar os processos de resistência dos docentes, pois como afirma Oliveira (2008), observando documentos dos sindicatos brasileiros, a autonomia sempre foi uma demanda importante dos trabalhadores da educação.

## CAPÍTULO 2

### AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: CARACTERÍSTICAS E SIGNIFICADOS

Esse capítulo trata das avaliações externas da educação pública, procurando captar as suas principais características e significados. Está organizado em três tópicos. O primeiro tópico apresenta algumas relações entre as concepções de qualidade na educação e os diferentes contextos histórico-políticos que o Brasil atravessou, desde a década de 1930 até a consolidação de uma noção de qualidade educacional considerada a partir dos resultados de avaliações externas. O segundo tópico aborda as origens das avaliações externas no Brasil, traçando um pequeno histórico que vai desde as primeiras medições até a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). E, no terceiro tópico, é feita uma discussão sobre as relações entre as políticas de avaliação externa e o trabalho dos professores, com destaque para a noção de *accountability*.

#### 2.1 Qualidade na Educação e Avaliações Externas

A defesa da qualidade no ensino brasileiro invisibiliza, sob um aparente consenso, diferentes concepções de educação em disputa, induzindo à falsa ideia de que haveria uma “qualidade essencial ou verdadeira em educação, a qual só nos resta descobrir” (SILVA, 2008, p. 193) e realizar.

Dizer que algo tem “qualidade”, significa, em uso comum, caracterizar alguma coisa em um sentido positivo, atribuindo-lhe o caráter de desejável. Essa atribuição de valor, no entanto, supõe uma interpretação que leva em conta diferentes condições históricas, territoriais, culturais, de classe ou grupo social. Dessa maneira:

Na medida em que o conceito de qualidade é socialmente construído, importa aqui o modo como se estabelece a relação entre os sujeitos e aquilo que é qualificado. Não se trata de uma propriedade a ser identificada e apreendida na realidade, mas de um ajuizamento de valor a partir da concepção que se tenha de qualidade. (SILVA, 2008, p. 195)

Em se tratando de educação escolar, o que seria desejável? E por quem? Visto que essa avaliação é dependente da posição social dos sujeitos, uma escola pública pode ser muito boa

na ótica de estudantes de regiões periféricas e desagradar aos pais de classe média que estão interessados no sucesso dos filhos em vestibulares.

De acordo com Gadotti (2010), o tema da qualidade da educação pode ser tratado através de duas abordagens: técnica e política. Do ponto de vista técnico, a qualidade é vista a partir da adequação de estratégias para alcançar “velhos” objetivos instrucionais. Do ponto de vista político, o conceito mesmo de qualidade, em um currículo em mudança, é posto em discussão.

Em outra perspectiva, Fonseca (2009, p.154) acredita que a qualidade da educação pode ser observada a partir de dois ângulos diferentes. Considerada pela sua função social, a qualidade da educação baseia-se em princípios humanistas, privilegia a cidadania e a emancipação dos sujeitos e se realiza na medida em que educa os indivíduos para compreender e ter acesso a todas as manifestações da cultura humana. De um ângulo puramente pragmático, “a educação de qualidade se resume ao provimento de ‘padrões aceitáveis de aprendizagem’ para inserir o indivíduo – como produtor-consumidor – na dinâmica do mercado”.

Por outro lado, acentua Gadotti (2010), a qualidade não está separada da quantidade, uma vez que, para ser de qualidade, a educação precisa acolher a todos e todas. Tal perspectiva coloca em relevo a ideia de “qualidade social” da educação que destaca o aspecto social, cultural e ambiental da ação educativa.

Fonseca (2009) afirma que a reflexão sobre a qualidade da educação só pode se dar no âmbito da dinâmica socioeconômica e cultural de uma sociedade. Isso porque, para apreender a complexidade dessa noção, é necessário:

perceber como a política educacional interage com os projetos nacionais de desenvolvimento, os quais, por sua vez, articulam-se, de forma mais ou menos autônoma, com as sucessivas mutações da economia mundial; [...] perceber a sua interlocução com os movimentos pedagógicos e metodológicos e, ainda, com as demandas da sociedade organizada, mais especificamente, aquelas que partem dos educadores, muitas vezes sustentando posições contrárias à política oficial. (FONSECA, 2009, p. 154)

Entre os sentidos que essa dinâmica imprime para a qualidade da educação, destacam-se: a) a noção de direito individual, que considera a ampliação do acesso como fator de qualidade, uma vez que beneficia a população historicamente excluída; b) a superação do aprendizado insuficiente e dos altos índices de reprovação e abandono; c) as políticas governamentais dirigidas para o sistema, como as avaliações externas, o financiamento público, a inovação tecnológica, a formação dos quadros administrativos e docentes; d) a dinâmica interna das instituições escolares: a gestão institucional, a autoavaliação e o currículo. (FONSECA, 2009)

Cury (2010), ressalta que a preocupação com a qualidade está presente em todas as Constituições brasileiras, desde 1934. Qualidade no ensino é, portanto, um princípio reconhecido em nossa educação, de forma larga e consensual. O significado que o termo qualidade assume, contudo, apresenta grande variação.

No início da década de 1930 os educadores conhecidos como pioneiros da educação, reunidos na Associação Brasileira de Educação (ABE), já se ocupavam da qualidade metodológica da educação, incentivando a adoção de uma pedagogia que valorizava a atividade livre e espontânea dos educandos, o método “ativo”. Além disso, a proposta construída por esses educadores, em 1931, e que ficou conhecida como *Manifesto dos Pioneiros*, defendia valores democráticos de universalização do acesso à escola e de igualdade de ensino para todos.

Na análise de Fonseca (2009), o sentido democrático desse manifesto foi incorporado pela Constituição de 1934 que estabeleceu “o ensino primário integral, gratuito de frequência obrigatória e extensivo aos adultos”. (FONSECA, 2009 p. 156). Para garantir a ampliação da oferta, a Constituição vinculou recursos e destinou fundos especiais para a educação, além de assegurar ao Conselho Nacional de Educação – órgão recém-criado – a competência para elaborar um plano nacional de educação.

Com a instauração do Estado Novo, porém, novas diretrizes foram impostas à educação. “A política educacional do Estado Novo privilegiou a formação para o trabalho, mediante a organização do ensino básico por ramos profissionais que correspondiam à divisão econômico-social do trabalho e das classes sociais.” (FONSECA, 2009 p. 156)

Nesse contexto, a proposta era de uma educação diferenciada para a elite, para a mulher e para o grande exército de trabalhadores. O ensino religioso e a moral e cívica foram inseridos no nível elementar de ensino, com a finalidade de difundir valores como hierarquia e disciplinamento. De acordo com Fonseca (2009), essa orientação doutrinária permaneceu com poucas alterações nos governos que se seguiram.

O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) deflagrou uma política de desenvolvimento baseada em um programa de metas. A educação foi vinculada à economia pela emergência da teoria do capital humano<sup>9</sup> e do enfoque de mão-de-obra<sup>10</sup>. Por essa

---

<sup>9</sup> Teoria “segundo a qual o desenvolvimento dos recursos humanos pelo sistema educacional é um requisito essencial para o crescimento econômico dos países”. (FONSECA, 2009 p. 157-158)

<sup>10</sup> “Tal enfoque é um método de planejamento que consiste em determinar as metas de um plano de educação, com base na demanda do mercado de trabalho, especialmente quanto ao perfil e ao quantitativo de trabalhadores.” (FONSECA, 2009, p.157)

orientação, a educação seria de qualidade se produzisse “competências técnicas para o emprego, de forma a agregar valor aos recursos humanos no mercado”. (FONSECA, 2009 p. 158)

Conforme nos informa Fonseca (2009), nesse período, a educação brasileira foi integrada ao programa de desenvolvimento do governo, como uma das metas de sustentação do setor das indústrias de base, seguindo a orientação dos fóruns interamericanos de ministros da educação convocados pela Organização dos Estados Americanos (OEA). Entretanto, esse período foi marcado também pela mobilização dos educadores em fóruns nacionais que se contrapunham ao enfoque econômico defendido nos fóruns internacionais.

Para os intelectuais reunidos no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), a educação não deveria se reduzir a assuntos de natureza técnica e estar a serviço de um projeto de desenvolvimento, mas deveria abrir a percepção do educando para compreender as condições políticas e ideológicas com que se defronta.

A intervenção dos educadores, entre eles Anísio Teixeira, membro do Conselho Federal de Educação da época, conseguiu imprimir um sentido filosófico-humanista ao plano de educação de 1962, através de uma formulação que atribuía à educação o caráter de “condição *sine qua non*, para que o brasileiro se tornasse um cidadão com direitos políticos e econômicos, podendo viver decente e dignamente”. (FONSECA, 2009 p. 159)

Entretanto, durante o governo militar, os objetivos e finalidades da educação foram secundarizados em função da importância atribuída aos elementos da organização do ensino e da gestão educacional. Entre as características que a educação assumiu nesse período, Fonseca (2009) cita:

Ênfase aos aspectos organizacionais (meios) e não a aspectos substantivos ou finalísticos da educação; organização das ações por projetos prioritários e campanhas de caráter transitório; criação de grupos-tarefa para gerir as ações transitórias e descentralizadas; participação das empresas privadas e governamentais de consultoria (nacionais e estrangeiras), no processo de modernização administrativa, entre elas a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). (FONSECA, 2009, p.159)

No início da década de 1970, o Ministério da Educação incorporou os preceitos da Administração por Objetivos (APO) (FONSECA, 2009 p. 162). Entre esses preceitos, destaca-se “a prioridade para o desenvolvimento de recursos físicos materiais e humanos, os últimos

devendo constituir um todo homogêneo do sistema”, conforme os objetivos da doutrina de segurança nacional<sup>11</sup>.

Nesse contexto, a qualidade educacional passa a ser definida como a formação de um cidadão capaz de participar das atividades produtivas da nação de forma eficaz. Ao mesmo tempo, a lógica da segurança nacional previa um controle do governo sobre a educação para anular a manifestação de conflitos ideológicos.

A década de 1980 está marcada, no Brasil, pela transição entre a Ditadura Militar e o regime democrático. Nesse período, a reconstrução da democracia levantou expectativas de desenvolvimento de processos mais participativos no conjunto das instituições da sociedade.

A intensificação da participação política e a articulação da sociedade civil resultou na incorporação de uma série de direitos sociais à Constituição Federal de 1988: “Art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988, n/p). Outras definições constitucionais ampliavam significativamente o âmbito de atuação do Estado em relação ao atendimento das demandas sociais, incluindo o objetivo de melhorar a qualidade da educação.

As Conferências Brasileiras de Educação e o Fórum Brasileiro em Defesa da Escola Pública, realizados nos anos 1980, congregaram partidos políticos, educadores, estudantes, sindicatos e associações de pais na elaboração de propostas para a futura assembleia Nacional Constituinte. (FONSECA, 2009) Apesar da persistência do autoritarismo, que impunha limites à democracia, as forças da oposição conseguiram aglutinar propostas partidárias, experiências político-administrativas, movimentos sociais, sindicais e acadêmicos em torno da bandeira do ensino público de boa qualidade, descentralizado e democrático. (BONAMINO, 2003)

De acordo com Campos (2013), a qualidade da educação básica passou a ser um tema cada vez mais presente na agenda pública brasileira, a partir da abertura política. As taxas de repetência e o número de crianças fora do ensino fundamental (antigo 1º grau) passaram, nesse período, a ser utilizados como indicadores de ineficiência dos sistemas de ensino.

O sistema educacional passou por uma série de reformas com o objetivo de atender ao crescente apelo social pela expansão de vagas e para tentar melhorar os índices de aprovação,

---

<sup>11</sup> Essa doutrina, que transformou-se em lei no ano de 1968, com a publicação do decreto-lei nº 314/68, tinha como objetivo principal identificar e eliminar os “inimigos internos”, ou seja, todos aqueles que questionavam e criticavam o Regime Militar. (PRIORI, 2004)

dentre as medidas adotadas, destacam-se: a) organização em ciclos nas primeiras séries do 1º grau; b) criação de canais de participação das famílias nas escolas, como a eleição para diretores e os conselhos de escola; c) proibição de cobrança de taxas de Associação de Pais e Mestres (APM); d) manutenção nos prédios escolares; e) realização de concursos públicos para o acesso e introdução de novos planos de carreira para professores, diretores e técnicos; f) introdução dos cargos de orientadores pedagógicos nas escolas; g) treinamento em serviço; h) revisão de currículos; i) distribuição de material didático; j) criação de bibliotecas escolares etc. (CAMPOS, 2013)

Contraditoriamente, as medidas acima citadas (que implicavam aumento nos investimentos e no custeio dos sistemas de ensino) ocorreram em um momento de crise do Estado em que os governos eram pressionados no sentido de efetuar contenção das despesas públicas. Nesse contexto, as teses do enxugamento do Estado ganharam terreno, surgindo a estratégia de direcionar as políticas públicas para segmentos específicos da população (MALTA, 2013).

A partir do final da década de 80 e início da década de 90, segundo Campos (2013), a discussão sobre a qualidade na educação muda significativamente. Essa mudança é orientada por diversas influências, entre elas: a) os programas oriundos das empresas privadas, como o “qualidade total” - que se apoia em métodos de gerenciamento da produção empresarial e visa obter ganhos de produtividade (maior qualidade com menor custo) através da modificação dos sistemas de controle tradicionais e b) os acordos e convênios firmados com agências multilaterais que influenciaram as reformas educacionais, com previsão de projetos de monitoramento e avaliação.

Os novos métodos gerenciais das empresas influenciaram a área da educação não apenas através das mudanças nos sistemas burocráticos de gestão, mas também na forma de se conceber o aluno e sua família. O termo “clientela” passa a ser utilizado, equiparando o estudante ao consumidor, juntamente com uma argumentação que associa a melhoria da qualidade na educação aos mecanismos seletivos do mercado.

São criados órgãos de participação como conselhos, ao mesmo tempo em que a população demandatária dos serviços educacionais é incentivada a escolher “livremente” as escolas de melhor qualidade. Dessa forma, a regulamentação e o controle da qualidade da educação passam para instâncias da sociedade civil, substituindo os tradicionais sistemas de regulação e controle baseados na supervisão externa, considerados onerosos e ineficientes. (CAMPOS, 2013)

A discussão sobre a qualidade social da educação, no entanto, não é totalmente abandonada. Apesar das adversidades do contexto, governos de oposição ainda defendiam uma concepção de qualidade na educação fundamentada nos direitos sociais da cidadania.

O Governo Collor de Melo, a partir de 1990, produziu uma série de documentos sobre os princípios, as diretrizes e as metas para o setor da educação. O plano de ação desse governo afirmava o compromisso do Estado com a qualidade da educação entendida “como elemento central para a cidadania e para fazer frente às demandas da modernidade.” (FONSECA, 2009 p. 165)

Em 1991, as conclusões do Simpósio Nacional sobre “Qualidade, eficiência e equidade na educação básica”, organizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), foram tomadas como subsídio para a formulação do projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O documento síntese desse simpósio destacava a impossibilidade de atuar na satisfação de necessidades básicas de aprendizagem “referenciadas como categorias difíceis de serem identificadas e aferidas – como, por exemplo, a formação do espírito crítico” - afirmando a necessidade de medir a qualidade da educação “por aspectos concretos que permitam o salto para a racionalidade tecnológica”. (FONSECA, 2009 p. 166)

No que se refere ao marco doutrinário, o texto reeditou a visão utilitária dos anos de 1970, segundo a qual o conhecimento escolar só é válido quando descreve dados objetivos, livres de valoração e de criticidade, porquanto seu objetivo é a formação profissional adaptada ao mercado de trabalho vigente. (FONSECA, 2009 p. 167)

Com base na Declaração Mundial de Educação para Todos, elaborada a partir da Conferência Internacional de Jomtien, em 1990, o Ministério da Educação elaborou o Plano Decenal de Educação Para Todos, assumindo as orientações doutrinárias e as metas quantitativas da Conferência. Esse plano previa a necessidade da implantação de um sistema de avaliação da educação básica como uma ação importante para a qualidade do ensino. Os resultados dessas avaliações tinham como objetivo, segundo o plano, aferir a aprendizagem dos alunos, provendo informações para a avaliação e revisão de planos e programas educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), aprovada na década de 1990, estabelece como incumbências da União, em seu artigo 9:

V – coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1996)

Para Cury (1997), essa Lei tem dois eixos principais: flexibilização e avaliação. No que diz respeito à flexibilização, o autor afirma: “A lei faz por diminuir os controles cartoriais e a burocracia (no sentido de controles meramente de papel) pode se tornar bem mais reduzida.” (CURY, 2007, p. 98-99) Quanto ao segundo eixo: avaliação, o autor destaca que “a expressão avaliar ou avaliação aparece em 13 artigos da LDB (que tem 92 artigos) e aí é repetida 23 vezes, o que é muito eloquente.” (CURY, 2007, p. 106)

Ainda segundo Cury, o conceito de Sistema Nacional de Educação, que constava do projeto inicial da lei (de iniciativa da Câmara federal), não foi incorporado na versão sancionada, mas “pode-se dizer que essa LDBEN cria um real Sistema Nacional de Avaliação, tal a importância conceitual, estratégica e operacional que a avaliação, sob controle da União, passa a gozar até agora” (CURY, 1997, p.106)

A partir de então, os resultados das avaliações externas vêm sendo tomados como a principal referência para a qualidade da educação, em contraposição à proposta defendida pelos educadores, durante a o processo de elaboração da LDB 9394/96, segundo a qual “a qualidade educacional resultaria de um esforço para a construção coletiva de um projeto político-pedagógico que respeita a autonomia, a participação, a cultura e a identidade escolar.” (FONSECA, 2009 p. 168)

Na análise de Fonseca, a concepção pragmática de educação vem ocupando cada vez mais espaço, no cenário mundial, legitimando uma concepção de qualidade “pelo horizonte restrito da competitividade” (FONSECA, 2009, p.154). Contudo, segundo a mesma autora, esse enfoque utilitarista não é suficiente para orientar a qualidade da ação educativa que deve ter como horizonte as diferentes dimensões da vida.

## **2.2 Avaliações Externas: origens e características**

Nos últimos anos, os resultados das avaliações externas estão se firmando “como a definição oficial da qualidade da educação oferecida pelas escolas” (BROOKE; CUNHA, 2011 p.6). Exames e informes internacionais, como o *Programme for International Student Assessment* (PISA), são indutores de uma nova concepção de qualidade, em todas as regiões do planeta, colocando os processos avaliativos no cerne das reformas políticas na área da educação.

Segundo Horta Neto (2007), as primeiras medições da educação no Brasil são realizadas a partir de 1906, para compor o Anuário Estatístico do Brasil. Essas medições tinham por objetivo levantar dados sobre os níveis de ensino público e privado existentes na época: superior, profissional, secundário e primário. Os dados forneceram, até 1918, informações sobre o número de escolas, de pessoal docente, de matrículas e repetências.

Em 1938, o Instituto Nacional de Pedagogia “destinado a realizar pesquisas sobre os problemas do ensino nos seus diferentes aspectos” (HORTA NETO, 2007, p. 2) recebe o nome de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que passa a funcionar como centro de estudos das questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde.

Em 1953, o Ministério da Educação é separado do Ministério da Saúde e passa a se chamar Ministério da Educação e Cultura. Ainda nesse ano é criado o Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC), com a função de realizar levantamentos estatístico nessas duas áreas.

Na década de 1960, a relação entre avaliação e qualidade ganha destaque pelo mundo, tendo como marco de referência o primeiro grande levantamento educacional em larga escala, realizado nos Estados Unidos em 1965, que envolveu 645 mil alunos em cinco diferentes níveis de ensino e que deu origem ao chamado Relatório *Coleman*. (HORTA NETO, 2007)

A divulgação do Relatório *Coleman*, em diversos países, inclusive no Brasil, desencadeou uma série de debates e estudos sobre os fatores que influenciam a qualidade educacional. Ainda na década de 1960, é criado nos Estados Unidos o *National Assessment Educational Program* (NAEP), que realiza periodicamente avaliações educacionais, desde 1969.

Em 1961, A Lei nº 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no seu artigo 96, determina a incumbência do Conselho Federal de Educação e dos conselhos estaduais de educação de desenvolverem esforços para:

[...] Melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo:

- Promovendo a publicação anual das estatísticas do ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente.

- Estudando a composição de custos do ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-la ao melhor nível de produtividade. (BRASIL, 1961)

Sobre a associação entre a qualidade da educação e os índices de produtividade do ensino, tendo como parâmetro o custo, Horta Neto (2007) destaca que esse tema começaria a ganhar relevância no mundo todo, a partir das reformas neoliberais da década de 1980.

No Brasil, a primeira experiência de avaliação da educação acontece em 1976, por iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), envolvendo os programas de pós-graduação existentes no país. (HORTA NETO, 2007)

Durante a década de 1990, praticamente todos os países da América Latina criam sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem, a partir do movimento que começa nos Estados Unidos, em fins da década de 1960.

Horta Neto (2007) afirma que, no Brasil, a gênese do sistema de avaliação educacional pode ser atribuída aos estudos desenvolvidos através do Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro – EDURURAL, implantado em mais de 400 municípios. Esse programa, lançado em 1980, contava com um investimento de US\$ 91,4 milhões, dos quais 35% eram oriundos de um empréstimo solicitado ao Banco Mundial. Tinha por objetivo expandir o acesso à escola primária, diminuir as taxas de repetência e evasão e melhorar o rendimento escolar dos alunos. O impacto do programa nos municípios participantes seria medido através de pesquisas de campo que avaliassem o rendimento escolar dos alunos.

Em 1984, um outro projeto começou a ser desenhado: o *Projeto Nordeste* pela Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb do Ministério de Educação e Cultura (MEC). Esse projeto, além de contar também com financiamento do Banco Mundial, previa a avaliação dos resultados escolares.

Em 1987, o MEC firmou convênio com as secretarias estaduais de educação para a realização de um estudo sobre os problemas ligados à aprendizagem. A Fundação Carlos Chagas foi contratada para esse estudo, subdividido em três pesquisas que avaliaram 27.455 alunos e que recebeu o nome de *Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º grau da Rede pública: um estudo em 15 capitais e 24 cidades*. (HORTA NETO, 2007)

A partir da experiência acumulada nessas iniciativas, o MEC decide criar, através da SENEb, mecanismos de avaliação da educação que pudessem ser aplicados em todo o Brasil. Surge então o Sistema de Avaliação do Ensino público de 1º grau (SAEP). O teste piloto da avaliação foi realizado nos estados do Paraná e do Rio Grande do Norte, em novembro de 1988, mas a primeira avaliação em nível nacional só aconteceu no ano de 1990.

Em 1991 o SAEP muda de nome, passando a se chamar Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para se adequar à nomenclatura consagrada pela Constituição. Em 1992, os resultados da avaliação de 1990 são publicados e o INEP passa a ter a responsabilidade de coordenar e administrar o desenvolvimento do SAEB. (HORTA NETO, 2007)

O MEC definiu que deveriam ser realizados novas avaliações a cada dois anos. Cada aplicação é conhecida como um ciclo de avaliação. Contudo, o ciclo que deveria ocorrer em 1992, só aconteceu em 1993, devido a problemas orçamentários. Nesse ciclo, as questões da prova foram elaboradas a partir de uma consulta às propostas curriculares das secretarias estaduais e contou com a participação de especialistas e professores da rede de ensino fundamental.

Em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos prevê uma série de ações para melhorar a qualidade da educação brasileira, entre elas, a “produção e disseminação do conhecimento educacional e das informações em educação” com o objetivo de permitir informações sobre os sistemas educativos “melhor monitoramento e avaliação de sua distribuição social e espacial, qualidade e eficiência”. (BRASIL, MEC, 1993 p. 49)

Em 1994, o Ministro da Educação assinou a portaria 1.795 que institucionalizou o SAEB como um processo nacional de avaliação, considerando, em seu preâmbulo:

A necessidade de assegurar uma educação básica de qualidade com equidade e eficiência, como o acordado no Plano Decenal de Educação para Todos; permanente monitoramento de execução e avaliação de resultados das políticas públicas; a necessidade de uma organização sistêmica dos processos de monitoramento e avaliação, envolvendo órgãos governamentais, universidades e centros de pesquisa; a necessidade de que a disseminação das informações geradas pelas avaliações seja de domínio público, de forma a haver um controle social de seus resultados; a necessidade da institucionalização da experiência acumulada pelo MEC em processos avaliativos. (HORTA NETO, 2007, p. 8)

Em 1995, o INEP encomendou um estudo que concluiu pela necessidade de algumas modificações no SAEB. Entre essas modificações destaca-se a alteração das séries avaliadas. Devido às grandes diferenças encontradas com relação aos conteúdos das grandes curriculares das 1ª, 3ª, 5ª e 7ª série, o SAEB passa a avaliar as 4ª e 8ª série, onde se encontravam menos diferenças nas grades. Outras mudanças foram: a introdução de metodologias estatísticas, a elaboração de uma escala nacional de proficiência, a inclusão dos alunos da 3ª série do ensino médio e as escolas privadas.

No ano de 1996, através do Decreto MEC nº 1.917 é criada a Secretaria de Avaliação da Informação Educacional (SEDIAE). Entre as atribuições dessa secretaria constava o planejamento, orientação e coordenação do desenvolvimento de sistemas de avaliação

educacional. Nove meses depois, essa secretaria é extinta e suas funções são transferidas para o INEP. Ao mesmo tempo, as atribuições do INEP sofrem modificações através das quais o seu objetivo central é transferido das atividades de pesquisa para se concentrar principalmente em atividades ligadas à avaliação da educação. (HORTA NETO, 2007)

Para Werle (2011), os processos de avaliação da educação, incipientes ainda no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, são intensificados a partir da metade da década de 1990. “Após 1995 a avaliação é reforçada, terceirizada e consolidada como ação do poder público federal.” (WERLE, 2011 p. 777) Na visão da autora, o projeto de avaliação em larga escala recebe, a partir de 1995, “importante legitimação a partir de ações pragmáticas vinculadas ao *ranqueamento* de instituições, escolas, redes municipais e estaduais, à liberação de recursos, à valorização da ‘transparência’ para a sociedade e à necessidade de qualificação da educação”. (WERLE, 2011 p. 790)

Em 1997, o INEP elaborou, com a ajuda de pesquisadores, especialistas e professores, as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB, que serviriam de referência para a confecção dos itens das provas. Os outros ciclos tiveram poucas alterações. Em seu sexto ciclo (2001), o SAEB atualizou as suas Matrizes de Referência em função da ampla disseminação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, do MEC.

Em 2005, o SAEB sofreu alterações significativas passando a ser composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005.

A ANEB é o nome que a antiga prova conhecida como SAEB recebe a partir da Portaria Ministerial n.º 931, de 2005. É realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação, tem foco nas gestões dos sistemas educacionais e mantém as mesmas características e objetivos do SAEB aplicado até 2003. De acordo com o site do INEP, apesar da alteração, o nome SAEB foi mantido nas publicações e demais materiais de divulgação e aplicação deste exame.

A ANRESC, que recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações, avalia apenas as escolas públicas do ensino básico, é mais extensa e detalhada que a ANEB e tem foco em cada unidade escolar. (BRASIL, 2005)

Os objetivos gerais da ANRESC, conforme Portaria n.º 931, no seu artigo 1º § 2º, são:

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;
- d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertencam.

As duas avaliações têm em comum o fato de serem aplicadas a cada dois anos e avaliarem as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas). Apresentam, no entanto, algumas diferenças fundamentais: a Prova Brasil avalia apenas o 5º e o 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, enquanto o SAEB avalia também alunos do 3º ano do Ensino Médio e da rede privada. O SAEB é amostral, enquanto a Prova Brasil é censitária: todos os estudantes do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental, de todas as escolas públicas urbanas e rurais do Brasil com mais de 20 alunos matriculados devem fazer a prova.

Com relação aos resultados, o SAEB, oferece dados sobre o desempenho apenas para as unidades da federação, regiões e Brasil, enquanto a Prova Brasil fornece as médias de desempenho para cada escola participante, cada um dos municípios, unidades da federação, regiões e Brasil.

A partir 2007, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), estabeleceu-se uma discussão nacional sobre a questão da melhoria da qualidade da educação no Brasil. Segundo informações disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP,

o IDEB representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. (INEP, 2005)

A meta seria alcançar, o patamar educacional dos países que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), até o ano de 2021. Isso significa aumentar a média nacional de 4.6 nas séries iniciais do ensino fundamental e de 4.0 nas séries finais desse nível de ensino, registradas em 2009, para uma média de 6.0.

Segundo Castro (2009), a política de avaliação educacional brasileira é considerada uma das mais abrangentes e eficientes do mundo. Sobre o IDEB, a autora afirma:

O desenho do indicador evita que os sistemas de ensino direcionem suas ações para um dos seus componentes. Ou seja, uma escola que reprova sistematicamente, fazendo que muitos alunos abandonem os estudos antes de completar a educação fundamental, não é desejável mesmo que os poucos alunos sobreviventes tenham bom desempenho nas provas nacionais. Também não é desejável uma escola que aprova em massa, sem dar atenção à qualidade da aprendizagem de seus alunos, pois não adianta alcançar taxas elevadas de conclusão do ensino fundamental e médio, se os alunos aprendem pouco na escola. (CASTRO, 2009, p.283)

Para Souza, Oliveira e Alavarse (2011), O IDEB é um recurso que representa um avanço na discussão sobre a qualidade da educação, superando a tradição brasileira de apreciação da qualidade restrita a indicadores de acesso, permanência e fluxo escolar. Segundo os autores, apesar de contemplar dimensões limitadas para aferir a qualidade do ensino ofertado, “a definição de um indicador, chancelado pelo Ministério da Educação, compreensível ao grande público, representa contribuição significativa por tornar o debate em torno de resultados do processo educativo passível de verificação e, portanto, mais transparente e objetivo”. (SOUZA; OLIVEIRA; ALAVARSE, 2011, p.17)

Soares e Xavier (2013) também consideram a criação do IDEB uma grande e positiva mudança no debate educacional brasileiro, uma vez que as escolas passam a ser avaliadas pelo aprendizado de seus alunos, expresso pelo desempenho. Com isso, o direito a aprender passa a contar com uma expressão concreta para orientar políticas públicas educacionais. Contudo, o uso de um indicador como medida única da qualidade do ensino tem feito com que as escolas busquem maximizá-lo, através de medidas pouco adequadas pedagogicamente.

Nesse sentido, Soares e Xavier (2013) destacam diversos problemas relacionados a esse indicador, entre eles: a) o fato de que só os alunos presentes ao teste são considerados. “No ano de 2011, voltaram sem resposta 14% dos testes do 5º ano e 22% dos testes do 9º ano” (SOARES; XAVIER, 2013, p.916) Essas porcentagens, se correspondentes aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem, podem alterar significativamente os índices das escolas com muitas ausências; b) o fato de que a proficiência em Matemática tem mais peso do que a proficiência em leitura. Segundo os autores, esse fato é uma consequência dos algoritmos usados para padronizar as proficiências e pode ser usado pelas escolas como estratégia para melhorar o índice, através da ênfase no ensino de matemática para alguns estudantes; c) o fato de que o numerador do IDEB é uma média, o que pode levar a possibilidade de exclusão educacional. Para obter melhores resultados, as escolas podem escolher alunos nos quais

concentrar seus esforços, uma vez que o bom desempenho de alguns alunos compensa o mau desempenho de outros.

De acordo com Soares e Xavier (2013), além dos problemas relacionados acima, o IDEB ainda apresenta outras limitações, entre elas: a) não considera outros aspectos que impactam a qualidade da educação como a valorização dos profissionais e a infraestrutura; b) não sinaliza claramente o que precisa melhorar; c) o uso de testes apenas de leitura e escrita na Prova Brasil é uma clara limitação; d) leva ao uso de hierarquizações, como forma de análise da realidade educacional.

Não obstante, o IDEB e as avaliações externas estão modificando significativamente as práticas e decisões pedagógicas das escolas. Muito mais do que avaliar as competências e saberes dos alunos, esse índice e os atuais sistemas de avaliação, estão sendo utilizados como uma forma de regulação política dos sistemas educacionais.

Hypolito e Ivo (2013) destacam que as avaliações padronizadas têm assumido um caráter de prescrição curricular, definindo e impondo claramente os conteúdos de ensino entendidos como prioritários. Na visão de Freitas (2012), esse caráter prescritivo leva a um estreitamento curricular, uma vez que os professores e as escolas tendem a focar nas disciplinas abordadas nos testes, abandonando os outros componentes da matriz formativa. Em diversas redes de ensino, os descritores das provas estão sendo utilizados para orientar os planejamentos, a partir de determinações emanadas das próprias secretarias e as questões dos testes estão sendo usadas como exercícios de aula, para treinamento dos estudantes. (FERNANDES, 2012)

Além disso, destaca Freitas, nota alta em testes não é sinônimo de educação de qualidade.

[...] não há essa relação unívoca entre nota alta e qualidade no ensino, especialmente se pensarmos que a nota é produto de testes em apenas duas disciplinas (português e matemática) quando muito incluiria ciências, e a educação não se reduz apenas a um processo cognitivo, centrado nessas três disciplinas. É muito mais ampla, pretende desenvolver a criatividade, a afetividade, a formação corporal, ou seja, há dimensões outras para nós cuidarmos no desenvolvimento do indivíduo que não se limitam às provas de português, matemática e ciências. (FREITAS, 2012b, p.9)

Por outro lado, a concentração em atividades preparatórias para os testes empobrece o processo de ensino-aprendizagem. Nos Estados Unidos, onde esse tipo de política é aplicado há mais tempo, Diane Ravitch (2011, p.128) observou uma verdadeira obsessão das escolas e professores em relação ao aumento dos escores dos testes:

Muitos distritos escolares investiram pesadamente em materiais e atividades preparatórias para os testes. Os professores usaram os testes dos anos anteriores para preparar seus alunos [...] Em escolas urbanas, onde há muitos estudantes de baixa

performance, o treino repetitivo se tornou uma parte significativa da rotina diária. [...] Na cidade de Nova York, os professores disseram a um jornalista que eles eliminaram os estudos sociais, artes e ciências por um mês antes dos testes estaduais de leitura e matemática para concentrar-se em atividades preparatórias para os testes. [...] Um professor disse que seus alunos não sabiam quem era o presidente durante a Guerra Civil, mas eles sabem como eliminar respostas em um teste de múltipla escolha.

Outro efeito nefasto das políticas baseadas em resultados de avaliações externas é a desqualificação dos professores, que estão vendo as suas possibilidades de ação criativa e autônoma minadas em função da padronização. Esses efeitos serão considerados mais detidamente no tópico seguinte.

### **2.3 Avaliações Externas no Brasil e Trabalho Docente**

As políticas educacionais das últimas décadas seguiram orientações de modelos neoliberais e são marcadas por um discurso que defende a descentralização administrativa e pedagógica, ao mesmo tempo em que promove mecanismos de controle e regulação estatal. (HYPÓLITO E IVO, 2013)

Na visão de GATTI (2012), o foco das políticas educacionais brasileiras nas avaliações externas indica uma perspectiva produtivista, ligada à pressão dos organismos internacionais, principalmente daqueles que favorecem financiamentos ao país. No modelo gerencialista que se consolida, a ênfase é posta na eficiência e na eficácia da escola medidas através do desempenho dos alunos nos testes padronizados.

Conforme apontam Hypolito e Ivo (2013, p. 280), “o gerencialismo implica em um novo olhar da gestão pública para o campo educacional, com o incentivo a indicadores, avaliações, exames, premiações, dentre outros mecanismos”. A ênfase e a publicidade dada aos resultados, instala uma corrida em busca da elevação dos índices, nos estabelecimentos de ensino.

De acordo com Lima (2011):

A atribuição aos Estados mas, sobretudo a instâncias nacionais e supranacionais de coordenação e pilotagem, de novas prerrogativas de regulação pela avaliação de resultados, numa lógica competitiva, representa um dos mais relevantes elementos da reforma do Estado-providência na educação (crise do chamado ‘Estado-educador’), contribuindo para a emergência de um ‘Estado-avaliador’ ou supervisor, também designado ‘Estado-gerencial’. (LIMA, 2011, p.8)

Nessa lógica, segundo Afonso (2012), o controle sobre a ação didático-pedagógica dos professores vem, progressivamente, deixando de ser monitorada pelos departamentos ou órgãos

oficiais de inspeção, para ser efetivada pela obrigação de prestar contas através de resultados escolares mensuráveis, obtidos através das avaliações externas. Merece destaque, nesse contexto, a noção de *accountability* que passa a ter forte manifestação, inclusive no campo educacional, a partir da década de 1970.

Segundo Schneider e Nardi (2015), esse termo aparece pela primeira vez no século XVIII, em dicionários anglo-saxões. Apesar da sua imprecisão semântica, a *accountability* política remete, essencialmente, a duas dimensões: uma da obrigação de prestar contas e, outra, do direito de quem solicita determinadas informações. “O direito de alguém solicitar e receber informações implica a obrigação correspondente de disponibilizar informações”. (SHNEIDER; NARDI, 2015, p. 61).

Para Carneiro e Costa (2001), a noção de *accountability* engloba também elementos relacionados a aplicação de sanções. Segundo esses autores, o termo refere-se, basicamente, a duas dimensões: a obrigação dos detentores de mandato público informarem e explicarem seus atos e à capacidade das agências de *accountability* de impor sanções e perda de poder a quem violar os deveres públicos.

Assim, a noção de *accountability* envolveria, além da dimensão relacionada à prestação de contas (por parte dos detentores de mandato público), outra dimensão relacionada à capacidade de punição (por parte das agências de controle). “A noção de *accountability* política pressupõe a existência do poder e a necessidade de que este seja controlado.” (CARNEIRO; COSTA, 2001, p.2) Uma política de *accountability*, nessa perspectiva, compreende a prestação de contas e a ideia de responsabilização, para essa última prevê a atribuição de sanções ou recompensas.

De acordo com Afonso (2009), a avaliação pode ser utilizada como uma condição para o desenvolvimento desses processos de prestação de contas e de responsabilização, uma vez que, para a explicação “do que é feito, como é feito e porquê é feito” é necessária alguma forma de avaliação.

Por uma determinada ótica, a *accountability* pode ser compreendida como uma possibilidade de introdução de mecanismos mais democráticos, orientados por princípios de justiça e cidadania. Contudo, no campo educacional,

a referência frequente à necessidade de implantação de certas formas de *accountability* transformou-se numa panaceia (mesmo num fetiche) pelo facto de a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização serem, supostamente, capazes de, por si sós, satisfazer as expectativas de grupos e setores sociais aparentemente

desejosos de resolver os défices e problemas de qualidade da educação pública. (AFONSO, 2012, p.472)

Ainda segundo Afonso (2012), a qualidade da educação, assumida como axiologicamente neutra, é, muitas vezes, abstraída do contexto de retração do Estado e do recuo dos direitos sociais, econômicos e culturais. Dessa forma, para o autor, em grande parte dos discursos orientados pelo conservadorismo neoliberal,

*accountability* indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos. (AFONSO, 2012, p.472)

Um sistema de *accountability* desejável, na opinião de Afonso (2009, p. 15), “implica uma teia complexa de relações, interdependências e reciprocidades, bem como possibilidades diferenciadas de justificação e fundamentação.” Segundo esse autor, as expectativas e responsabilidades são recíprocas, ou seja, se os professores devem prestar contas aos pais sobre o progresso escolar de seus filhos, eles (os docentes) também podem, legitimamente, esperar que os pais reforcem o apoio ao processo de aprendizagem das crianças. Da mesma forma, professores e pais terão expectativas legítimas, em relação à ação do poder público, na melhoria das condições em que o ensino se desenvolve.

A construção de consensos, a comunicação e o diálogo são, para Afonso (2009) dimensões imprescindíveis para uma “prática discursiva de *accountability*”, que vêm sendo negligenciadas nas teorizações contemporâneas.

Experiências em vários países revelam a predominância de políticas e práticas administrativas de *accountability* movidas por razões instrumentais, cujo maior interesse é a construção de novas formas de controle capazes de assegurar os objetivos do projeto hegemônico. Nesses países, a agenda que parece sobressair é a que reforça a prioridade de princípios do que se convencionou chamar de ‘nova gestão pública’ (*New Public Management*). (SCHNEIDER, NARDI, 2015, p.62)

Trata-se, portanto, de um conceito em transformação. Na esfera das políticas administrativas, *accountability* compreende relações entre controle e poder, justificação, informação, responsabilização e sanção. O uso do termo em educação, a partir de um discurso político ideológico que anuncia a preocupação com a qualidade do ensino ofertado, faz parte de um processo crescente de responsabilização dos professores e das escolas pelos resultados dos estudantes em avaliações.

Esse processo pode ser observado no Brasil, a partir da evolução das avaliações externas e das políticas que tomam por base o resultado dessas avaliações. A partir da análise dos objetivos e desenhos usuais da avaliação externa, Bonamino e Souza (2012) postulam a

existência de três gerações de avaliação. Essas gerações coexistem no âmbito das redes de ensino brasileiras, motivo pelo qual, destacam as autoras, essa classificação deve ser tomada como um recurso analítico.

A primeira geração é marcada por um caráter diagnóstico, sem consequências diretas para as escolas e para o currículo. A finalidade seria acompanhar a evolução da qualidade da educação. Nesse tipo de avaliação, a divulgação dos resultados se dá através da internet, da mídia, ou de outra forma de disseminação, sem que esses resultados sejam devolvidos para as escolas. De acordo com as autoras, a prova do SAEB se enquadra nesse tipo de avaliação, cujo desenho é apropriado para diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica nas regiões geográficas e nos Estados brasileiros. (BONAMINO; SOUZA, 2012)

A segunda geração de avaliação introduz políticas de responsabilização com consequências brandas (*low stakes*). Além da divulgação pública, contempla a devolução dos resultados para as escolas, mas sem estabelecer consequências materiais. As consequências seriam apenas simbólicas e decorreriam da apropriação dos resultados da escola pelos pais e pela sociedade. Esse modelo tem como pressuposto a ideia de que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola.

Nessa segunda geração, as autoras destacam a implantação, a partir de 2005, da Prova Brasil. Como os resultados dessa prova são devolvidos para todas unidades escolares participantes, ela permite a comparação entre as escolas de ensino fundamental. A implantação do IDEB, em 2007, facilitou ainda mais esse processo, uma vez que a existência de um indicador único facilita a comparação, bem como o estabelecimento de metas. “Supõe-se que um sistema de metas pactuado entre o MEC e as secretarias de educação de Estados e municípios serviria para aumentar a mobilização da sociedade em favor da qualidade da educação” (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 379)

A terceira geração da avaliação é caracterizada pela introdução de políticas de responsabilização com consequências sérias (*high stakes*): sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas. Esse modelo conta com mecanismos de remuneração de professores em função do cumprimento de metas estabelecidas. Como exemplos dessa geração de avaliações, as autoras (BONAMINO; SOUZA, 2012) destacam o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE).

Implantado em 1996, o SARESP deveria servir de referência para a elaboração de políticas por parte da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, além de orientar a construção da proposta pedagógica e do planejamento das escolas. No ano 2000, entretanto, o sistema incorpora a noção de responsabilização dos professores e demais profissionais da escola ao instituir o Bônus Mérito que leva em conta, na sua distribuição, os resultados da avaliação do SARESP. Em 2007, foi instituído o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), que passa a integrar a base de cálculo do Bônus Mérito.

O SAEPE, por sua vez, foi realizado pela primeira vez no ano 2000, passando a ocorrer anualmente a partir de 2008. A partir desse ano, os resultados desse sistema de avaliação começam a ser utilizados na composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE), a partir do qual são formuladas metas para cada escola do sistema e, àquelas que cumprirem essas metas, são concedidos Bônus de Desempenho Educacional (BDE).

Dessa forma, tanto o SARESP quanto o SAEPE constituem avaliações de terceira geração, que preveem mecanismos de responsabilização forte com consequências materiais para professores e profissionais das escolas em virtude do cumprimento (ou não) de metas. (BONAMINO; SOUZA, 2012)

De acordo com Brooke (2013), as políticas de responsabilização forte (*high stakes*) no Brasil, são de diferentes tipos, mas coincidem em propor uma remuneração variável adicional para os professores, levando em consideração o nível de desempenho alcançado pelos estudantes em avaliações externas.

Mesmo empregando metodologias diversas, as premissas dos diferentes sistemas de bonificação são essencialmente as mesmas: existe uma relação entre o desempenho dos profissionais da educação (principalmente os professores) e a aprendizagem dos alunos; uma forma de aumentar o desempenho desses profissionais é oferecer um bônus ou prêmio relacionado ao nível de aprendizagem dos alunos, funcionando como um incentivo ou como reconhecimento pelos bons resultados do exercício da docência. (BROOKE, 2013 p.37)

Para esse autor, o bônus contribui para a melhoria da aprendizagem dos alunos, uma vez que funciona como um reconhecimento justo pelo bom desempenho dos professores e profissionais da escola, além de servir como incentivo para melhorias futuras.

De acordo com Augusto (2013), entre os autores que desenvolvem argumentos favoráveis ao pagamento do bônus, alguns defendem que os incentivos ou premiações são uma forma de distinguir os ‘bons’ e os ‘maus’ professores, fazendo com que os mais acomodados sejam levados a se dedicar mais ao seu trabalho para elevar o desempenho dos alunos. Para os

defensores do bônus, “a forma tradicional de remuneração não produz incentivo e não estimula o professor a melhorar o seu desempenho”. (AUGUSTO, 2013, p.1276)

Contudo, há também autores que, a partir de pesquisas e estudos sobre as políticas de educação, têm feito muitas críticas ao sistema de responsabilização, premiação e sanção aos professores. Entre eles destaca-se Freitas (2012a), para quem esse tipo de política, de cunho meritocrático, não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos, além de acarretar graves consequências para a educação.

De acordo com Freitas (2012b), estudos mostram que os sistemas de responsabilização podem produzir uma

‘corrida para o centro’ em termos de desempenho dos alunos, prejudicando os extremos da curva, ou seja, prejudicando tanto os alunos de mais alto desempenho como os de pior desempenho. Sob pressão, os professores tendem a concentrar-se naqueles alunos que estão mais próximos da média ou dos padrões médios de desempenho, tentando maximizá-los e evitar os efeitos adversos. (FREITAS, 2012b p. 384-385)

De acordo com Shiroma e Evangelista, a competitividade, incentivada pelos sistemas de responsabilização, prejudica o desenvolvimento do trabalho coletivo eficiente:

à medida em que postula a meritocracia, a avaliação para estabelecimento de rankings, o pagamento por produtividade, esse programa promove um efeito contrário ao que anuncia, ou seja, prejudica a construção de uma ‘eficiência coletiva’. A competição entre professores, entre escolas, entre alunos, causa mudanças que acabam comprometendo a desejada eficiência. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p.142)

Para Freitas, a meritocracia penaliza exatamente os melhores professores, primeiro porque, ao supor que sua motivação para trabalhar se restringe ao desejo de ganhar mais dinheiro, descarta o envolvimento dos professores com o desenvolvimento dos alunos. Depois, porque expõe todos os professores a sanções ou aprovações públicas, que desmoralizam a categoria. Além disso, os métodos aplicados para identificar os melhores e piores professores (baseados nos resultados de avaliações externas) são inconsistentes e não produzem resultados confiáveis. (FREITAS, 2012b)

Sob o discurso da qualidade educacional identificada com eficácia, eficiência e produtividade, o professor competente passa a ser visto como “um colaborador para a efetiva realização dos padrões standardizados de um currículo necessário para a reestruturação econômica do capitalismo no atual contexto de globalização”. (HYPÓLITO, 2010 p.1346)

Nesse processo, observa-se um esvaziamento da função docente, cujo trabalho tende a ser visto “divorciado da dimensão crítico-reflexiva e de planejamento, reduzindo-se a mero executor de planos concebidos à sua revelia.” (VELLOSO, 2012, p. 227) O trabalho dos

professores passa a ser monitorado por prescrições oriundas de uma lógica de gestão com foco nos resultados das avaliações e que desconsidera a discussão sobre os objetivos e fins da educação.

Cada vez mais, são especialistas, “de fora” do contexto escolar, que fixam os currículos, prescrevem procedimentos metodológicos e elaboram as avaliações, excluindo os docentes da discussão sobre os objetivos e fins da educação, sobre o que deve ser ensinado, sobre as metodologias e materiais didáticos mais adequados e sobre a forma de avaliar as aprendizagens.

Textos prescritivos e instrucionais colocam as competências a serem alcançadas pela ação dos docentes, “que devem executar o que já foi pensado e deliberado à sua revelia, em favor de resultados fixados *a priori*” (VELLOSO, 2012, p. 232)

Como um bom exemplo disso, algumas Secretarias de Educação estão desenvolvendo apostilas, a fim de que os docentes “superem” as dificuldades dos alunos em Português e Matemática, treinando-os para as provas externas. É o caso do Estado de Pernambuco que criou, de maneira informatizada, instrumentos de controle didático que vão desde os Cadernos metodológicos para matemática e português (fundamental e médio), bem como o conteúdo por bimestre, padrões de desempenho, parâmetros curriculares e parâmetros para a sala de aula. Sobre esse processo nos afirma Freitas (2015):

Este é o grau de refinamento que devemos esperar doravante sobre o professor, alunos e o ambiente da sala de aula, motivados por uma grande corrida para nenhum lugar. Trata-se de um sistema que interage com o professor como se ele fosse medíocre e irresponsável, predefinindo sua atuação. Desqualifica-o e o transforma em um mero seguidor de instruções. Não deve pensar.

Para Freitas (2012b), por trás da lógica da premiação, existe uma clara intenção de responsabilizar os professores e as escolas pelo desempenho dos estudantes, isentando o Estado das suas responsabilidades em relação ao provimento de condições adequadas ao desenvolvimento da prática educativa.

Um outro exemplo, trazido por Hypólito (2010) é da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEC-RS), onde o governo do Estado tem realizado uma série de programas para reorganizar a gestão pública, a partir de uma abordagem gerencialista. Na educação, ganha destaque o pagamento por desempenho e por mérito que, de acordo com Hypólito, “além de criar uma diferenciação interna na carreira, está associado ao desempenho das escolas, para as quais não há garantia de um padrão mínimo de qualidade e, tampouco, garantia de algum investimento a partir das necessidades das escolas e das comunidades” (HYPÓLITO, 2010, p. 1348)

De acordo com Hypólito (2010), no Rio Grande do Sul, a autonomia da escola e dos docentes está cada vez mais ausente do cotidiano de professores e unidades escolares. Apesar de ainda bastante presente nos discursos oficiais, que apresentam os processos de municipalização e descentralização como expressão da autonomia, a autonomia pedagógica é completamente impossibilitada pela determinação dos referenciais curriculares, previstos no Caderno Lições do Rio Grande, que os professores devem seguir estritamente.

Além disso, destaca Hypólito (2010), o poder de decisão dos docentes, nesse estado, é reduzido pela introdução de um sistema de apostilamento, em implementação em vários municípios com possibilidade de escolha entre os sistemas do Grupo de Estudo sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), Alfa e Beto ou Acelera da Fundação Ayrton Senna. Esses sistemas

Adotam um modelo que deve ser rigorosamente seguido, possuem um sistema de supervisão bastante centralizado e diretivo e fazem com que o coletivo escolar se enfraqueça em termos de práticas colaborativas, podendo criar uma fragmentação da gestão escolar. Em termos pedagógicos, impõem metodologias e materiais de ensino que devem ser seguidos aplicados e avaliados. (HYPÓLITO, 2010, p. 1350)

Na opinião de Velloso (2012), a possibilidade de realização da autonomia docente, vista como a participação nas instâncias de decisão sobre os rumos da educação, vem sendo, progressivamente, subtraída. Os resultados educacionais, colocados como “competências” a serem alcançadas por força da ação dos docentes, através de índices fixados *à priori*, forçam os professores a executar o que já foi pensado e deliberado sem a sua participação. Acresce-se a isso o fato de que os baixos salários e a deterioração das condições de trabalho rebaixam o *status* social da profissão docente, aprofundando o processo de desvalorização do magistério.

Sem o reconhecimento social pelo seu trabalho e submetidos a jornadas cada vez mais extensas, em função dos baixos salários, a possibilidade de os professores se organizarem coletivamente para fazerem frente a esse processo se torna, na opinião de Velloso (2012) cada vez mais remota. Além disso, a falta de tempo destinado ao trabalho coletivo, fragmenta e isola a categoria dos professores enfraquecendo o engajamento na luta sindical por melhores condições de trabalho e autonomia.

### **CAPÍTULO 3**

## **AVALIAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE: TRABALHO E LUTA DOCENTE**

Este capítulo é composto por três tópicos. No primeiro, é traçada uma caracterização da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte dividida em quatro períodos: 1º) da fundação da cidade até a década de 1970; 2º) a década de 1980 e a luta por maior participação popular nas políticas públicas; 3º) a década de 1990, com destaque para o processo de criação e de implementação da Escola Plural; 4º) dos anos 2000 até 2015: mudança na concepção pedagógica e intensificação dos processos de avaliação externa. O segundo tópico promove a discussão sobre a avaliação da RME/BH, considerando duas concepções diferentes (e até mesmo contraditórias). E, no terceiro tópico, apresenta-se um breve histórico do sindicato dos trabalhadores em educação de Belo Horizonte (Sind-Rede/BH) e das principais lutas da categoria no que diz respeito à autonomia e as avaliações.

### **3.1 Caracterização e Histórico da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**

#### **3.1.1 Da fundação da cidade até a década de 1970**

A cidade de Belo Horizonte foi inaugurada em 12 de dezembro de 1897 para substituir Ouro Preto como capital do Estado e, de acordo com o historiador Leonardo Gomes (2011), a capital mineira foi a primeira cidade planejada do país.

Belo Horizonte não é uma cidade como as outras. Ela não é o fruto espontâneo da aglomeração de casas levantadas por uma conjunção de interesses e posicionamento estratégico, como quase todas as cidades. Ela foi planejada, projetada, traçada a régua e compasso. Criada primeiro na prancheta, teve, depois, seu plano imposto ao relevo natural à custa de enormes esforços e grande movimento de terras. (GOMES, 2011, p.19)

Segundo documento publicado no portal da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte – *síntese da história de BH* – a planta da cidade, criada por Aarão Reis, foi fortemente influenciada pelos ideais positivistas e controlava, através do conceito urbanístico, as instâncias pública e privada da população.

O projeto original da cidade dividia uma área de 51.220.804 m<sup>2</sup> em 27 triângulos que passaram a ser designados secções. Com base nesse mapa, foram demarcadas as zonas urbanas, suburbana e rural, cada qual destinada a desempenhar um papel específico na dinâmica orgânica de Belo Horizonte. O zoneamento funcionava como instrumento fundamental para o controle da cidade. Fixava, previamente, os seus limites; classificava e hierarquizava seus territórios, que deixavam de ser uma dimensão fluida e indefinida para se transformar em áreas delimitadas e imediatamente identificáveis. (BELO HORIZONTE, s/d, p.3)

Miranda (1998) afirma que os determinantes estruturais que engendraram a criação da cidade de Belo Horizonte relacionam-se ao contexto de emergência da República no Brasil. “Nos primeiros desdobramentos da República em Minas Gerais, configurou-se a divisão administrativa do Estado em Municípios e Distritos, focalizando-se aquele como parte essencial do Federalismo.” Nesse contexto, a descentralização assumiu uma grande importância e “o Município foi investido da propriedade de definição em tudo quanto respeitasse seu interesse.” (MIRANDA, 1998, p.21)

A ampliação do papel do município foi o principal argumento a favor da mudança da capital do Estado. Essa mudança, contudo, não se deu sem polêmica. O debate na Constituinte Mineira de 1891 explicitou o confronto entre os setores liberais conservadores, “antimudancistas” e os setores progressistas, que encarnavam o ideal republicano e defendiam a mudança da capital.

A necessidade de reestruturação econômica do Estado foi um aspecto que pesou a favor dos “mudancistas” e, em 17 de dezembro de 1893, a Lei n.º 3 foi adicionada à Constituição Estadual, determinando que a nova sede do Governo fosse erguida em Belo Horizonte, chamada, inicialmente, Cidade de Minas. A escolha do local baseou-se na centralidade geográfica, neutralidade econômica e proximidade com a antiga capital. (MIRANDA, 1998)

Em seu trabalho de mestrado, Miranda (1998) analisa as políticas educacionais do município de Belo Horizonte - do período de sua constituição, no ano 1897, até 1992 - e destaca a criação da primeira instituição pública mantida pelo poder municipal em 1948; cinquenta e um anos depois da fundação da Capital. Antes disso, a competência do município em relação à educação se restringia à subvenção de escolas, sob a forma monetária direta ou pagamento de profissionais.

A primeira escola pública do município foi criada pela Lei nº 19 de 05 de maio de 1948 e recebeu o nome de Ginásio Municipal de Belo Horizonte. Instalada provisoriamente no Parque Municipal Américo Renê Giannetti, essa instituição ganhou prédio definitivo em 1954, que foi construído em um terreno doado pela associação comunitária, situado à av. José Bonifácio, no bairro São Cristóvão.

De acordo com a análise de Miranda (1998), a construção do Ginásio Municipal, depois Colégio Municipal de Belo Horizonte, rompeu com o “predomínio absoluto do governo estadual na gestão da educação pública no município” (p.146). Contudo, foi somente no período compreendido entre 1952 e 1954 que a Rede Municipal de Ensino começa a se constituir, em Belo Horizonte. A partir desse período é que começa a aparecer, ainda que em número reduzido, “um conjunto de escolas cuja criação, manutenção e organização ficaria sob a responsabilidade do poder público municipal.” (MIRANDA, 1998, p.58)

Em 1961, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte possuía 14 unidades escolares, sendo doze escolas primárias, uma de ensino secundário e uma de ensino técnico e superior: o Instituto Municipal de Administração e Ciências Contábeis (IMACO). A maioria dessas escolas estava localizada em regiões centrais, sendo que em regiões periféricas como Venda Nova, não havia nenhuma escola. No ano de 1970, esse número havia subido para 37, mas ainda estava longe de suprir a demanda de uma população de 624.013 habitantes.

No período analisado (1948 – 1970) o acesso à educação municipal permaneceu restrito. Ainda que se observe alguma flexibilidade nos critérios de ingresso na escola primária, o número de vagas distanciava-se da demanda. A inexistência de uma política efetiva de reversão desse quadro denota que a garantia do direito à educação não se impôs como atribuição do poder público municipal. (MIRANDA, 1998, p.72)

A partir de 1971, a educação em Belo Horizonte passa por mudanças significativas que tiveram como referência a Lei nº 5692 de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Entre essas mudanças, Miranda (1998) destaca a ampliação da obrigatoriedade escolar: “Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula” (BRASIL, 1971, n/p).

Outras alterações importantes são as relativas à composição e ao funcionamento do ensino de 1º grau, cuja responsabilidade deveria passar “progressivamente” para os municípios.

Art. 58. A legislação estadual supletiva, observado o disposto no artigo 15 da Constituição Federal, estabelecerá as responsabilidades do próprio Estado e dos seus Municípios no desenvolvimento dos diferentes graus de ensino e disporá sobre medidas que visem a tornar mais eficiente a aplicação dos recursos públicos destinados à educação.

Parágrafo único. As providências de que trata este artigo visarão à progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargo e serviços de educação, especialmente de 1º grau, que pela sua natureza possam ser realizados mais satisfatoriamente pelas administrações locais. (BRASIL, 1971, n/p)

Na análise de Miranda (1998), a municipalização da educação resultou de um processo autoritário em que houve redução de investimentos, por parte da União, ao mesmo tempo em que aumentaram as responsabilidades das administrações locais.

Com o objetivo amenizar as dificuldades encontradas pelos municípios, foi criado o Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal (Pró-Município). Para Miranda (1998), a ampliação do acesso à educação que esse projeto propiciou, implicou na adoção das diretrizes estabelecidas pelo governo federal, reduzindo a autonomia dos municípios. Apesar disso, o projeto foi fundamental para o crescimento do número de matrículas nas redes municipais.

O período de 1971 a 1978, foi marcado, conforme destaca Miranda (1998), por um forte autoritarismo, que caracterizou a Ditadura Militar. O planejamento racional da educação, expresso nos planos educacionais deste período, aparecem como “meio e fim” para a subordinação do social ao econômico, “negando a política – dinâmica de representação de interesses” (MIRANDA, 1998, p. 79).

O ensino de primeiro grau foi priorizado, na faixa de sete a quatorze anos, levando a um redimensionamento da Rede Municipal de Educação. O atendimento pré-escolar realizado por instituições municipais foi transferido gradualmente para o encargo de ações comunitárias, e o curso superior de administração oferecido pelo IMACO, teve os alunos transferidos para a Universidade Católica de Minas Gerais, através de um convênio. Dessa forma, em Belo Horizonte, a ampliação do atendimento obrigatório ao ensino de 1º grau acarretou a diminuição dos investimentos na educação infantil e a supressão do Ensino Superior Municipal.

Apesar de todos os esforços, o número de vagas no ensino de primeiro grau ainda era muito inferior à demanda. Com o objetivo de localizar a população em idade escolar e potencializar a definição de políticas, foi criada uma comissão técnica que elaborou o Programa de Cadastro Escolar, considerado uma importante inovação do ensino no país. De acordo com Miranda (1998, p.88), através do Cadastro Escolar:

Iniciou-se um trabalho unificado entre as duas redes de ensino, com o objetivo de encaminhar o candidato para a escola municipal ou estadual de sua jurisdição. A metodologia consolidada no Cadastro Escolar [...] articulou dois princípios: verificação de perímetros determinando a área de influência de cada unidade escolar – o zoneamento – e a descentralização das inscrições como forma de racionalizar o funcionamento e sistema de absorção da demanda e coletar informações indispensáveis ao dimensionamento dos recursos necessários para atender os déficits de vagas.

A instituição do Cadastro Escolar repercutiu na ampliação do número de escolas – de 29 em 1970, para 60 em 1978, conforme Miranda (1998) – e na reorganização do ensino com a criação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) em 1972, que se deu através de dois Decretos: Decreto Municipal nº 2203 e Decreto Municipal nº 2204.

O Decreto Municipal nº 2203 estabeleceu a organização da SMEC com a seguinte estrutura administrativa:

- 1 - Gabinete do Secretário
- 2 - Assessoria de Análise e Planejamento
- 2.1 - Setor de Registro de Dados
- 3 - Serviço Administrativo
- 3.1 - Setor de Comunicação e Arquivo
- 3.2 - Setor de Material e Orçamento
- 3.3 - Setor de Pessoal
- 4 - Departamento de Ensino
- 4.1 - Seção de Processo Didático
- 4.2 - Seção de Assistência Escolar
- 4.3 - Instituto Municipal de Administração e Ciências Contábeis, (IMACO)
- 4.4 - Colégio Municipal
- 4.4.1 - Anexo "Salgado Filho"
- 4.4.2 - Anexo "Honorina de Barros"
- 5 - Departamento de Cultura
- 5.1 - Setor de Projeção e Som
- 5.2 - Teatro "Francisco Nunes"
- 5.3 - Museu "Abílio Barreto"
- 5.4 - Museu de Arte

O Decreto Municipal nº 2204, estabeleceu as competências dessa secretaria:

- I - difundir o ensino nos seus diferentes graus e modalidades, através da execução direta e de estímulos e assistência a instituições dedicadas ao mesmo objetivo;
- II - promover o desenvolvimento da cultura através do incentivo à produção, ao consumo e à conservação de obras de valor cultural. (BELO HORIZONTE, 1972, n/p)

A ampliação do número de alunos nas escolas públicas municipais, entretanto, ocorreu associada a uma elevação da taxa de reprovação. Esse problema foi interpretado pelo governo como resultado da situação socioeconômica dos alunos e as tentativas de resolvê-lo incluíram iniciativas com o objetivo de suprir as carências dos estudantes pobres, tais como: programas de “assistência especial da 1ª a 4ª séries, envolvendo alimento, saúde, material didático, apoio áudio visual e assistência pedagógica” (MIRANDA, 1998).

### 3.1.2 A década de 1980 – Participação popular

O cenário político efervescente de reconstrução da democracia, que marca a década de 1980, no Brasil, teve grande repercussão na educação. Nesse período, havia muita expectativa em relação à participação popular na definição dos novos rumos do país.

Essas expectativas eram levantadas sobre um pano de fundo de intensa mobilização da sociedade civil, de revitalização dos partidos políticos e de ocupação da periferia do Estado por novas forças progressistas. Em conjunto, essas forças levaram estados e municípios à implantação de programas sociais que se caracterizavam por exigir poucos recursos, por dirigir-se às populações mais desfavorecidas e por estimular a participação popular. (BONAMINO, 2003, p.255)

Nesse contexto, Miranda (1998) destaca três fatores importantes. O primeiro deles é a criação do Partido dos Trabalhadores (PT), o qual, segundo a autora: “surgiu de uma reunião ampla e aberta, que congregou três grupos principais: a ala militante da igreja católica, os sindicalistas renovadores – sobretudo os metalúrgicos do ABC paulista – e intelectuais”. O segundo fator é o surgimento do “novo sindicalismo” que recusava o controle estatal, se contrapunha à burocratização dos sindicatos e atribuía grande importância à organização de base. O terceiro fator, destacado por Miranda, é o fortalecimento do movimento popular, com a emergência de um grande número de organizações civis que exigiam entre outras coisas, “serviços públicos elementares, como água e esgoto, energia elétrica, limpeza urbana, pavimentação de ruas, transporte público, segurança, assistência médica e ampliação das oportunidades educacionais.” (MIRANDA, 1998, p.104-105)

De acordo com Miranda, no contexto dos anos 1980, a emergência e a generalização do *slogan* que afirma o “direito a ter direitos” fez com que a noção de cidadania sofresse uma renovação, passando a significar a constituição de sujeitos sociais ativos.

O avanço inegável dos direitos sociais e políticos repercutiu positivamente no aprofundamento da noção do direito como algo pertencente ao cidadão, inerente a sua qualidade de membro da sociedade. A construção da autonomia dos movimentos sociais frente ao Estado, desencadeou a potencialidade de novas relações, ainda que perpassadas por contradições. (MIRANDA, 1998, p.104-105)

A Constituição Federal de 1988, elaborada nesse período, acolheu parte dessa demanda, ampliando os direitos sociais e os estendendo a categorias não contempladas anteriormente (BONAMINO, 2003). No que se refere à educação, a Constituição estabelece, em seu artigo 208, o dever do Estado que será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988)

De acordo com Miranda (1998), as mudanças que se processam na educação, na década de 1980, forjaram um novo significado para a educação escolar. O problema da reprovação escolar, antes considerado um fracasso do aluno, passa a ser considerado um problema da escola, na sua dificuldade em lidar com os estudantes das classes populares. Além disso, a consciência de direitos dos trabalhadores em educação, que se aprofunda nesse período, e a participação da sociedade civil na elaboração de políticas públicas educacionais fazem com que a escola resgate a sua função humanizadora, assumindo “progressivamente seu papel na formação do cidadão”. (MIRANDA, 1998, p. 116-117)

Na mesma linha de argumentação, Rocha (2009) destaca o envolvimento dos trabalhadores dos estabelecimentos de ensino da Rede Municipal de Belo Horizonte (RME/BH) que participaram ativamente do processo de luta pela ampliação do atendimento escolar, pela melhoria do ensino e pela gestão democrática da escola pública, através da inclusão, na sua pauta de reivindicações, de itens como:

o fim do pagamento das taxas escolares; a dotação orçamentária para as escolas sob a administração dos/as profissionais e da comunidade escolar; a recuperação física das escolas e de seus equipamentos; o estabelecimento de limites de estudantes por turmas/séries; a criação dos Colegiados Escolares, as eleições para a direção de escola; a garantia de estabilidade de lotação, para inibir a arbitrariedade das direções de colocarem profissionais à disposição por divergências políticas e/ou pessoais. (ROCHA, 2009, p.97)

Lídia Boy (2011) traça um histórico das políticas educacionais da RME/BH, tomando como ponto de partida o ano de 1982. Segundo a autora, nesse período, sob a inspiração do processo de redemocratização do país, a rede municipal de Belo Horizonte dá os seus primeiros passos no sentido de aumentar a participação dos pais e da comunidade nas escolas.

Na gestão do Prefeito Ruy Viana Lage (1983-1986), surgiram novos espaços de participação no interior da escola: o Colegiado Escolar e a Assembleia Escolar. Em gestões posteriores: dos prefeitos Sérgio Ferrara (1986-1989), Pimenta da Veiga (1989-1990) e Eduardo Azeredo (1990-1993), a participação da comunidade escolar foi ampliada com a

instituição de eleições diretas para diretores e a construção coletiva do projeto-pedagógico das escolas. (BOY, 2011)

Em 1989, a professora Maria Lisboa torna-se Secretária de Educação de Belo Horizonte e, segundo Rocha (2009), assume a gestão democrática como eixo político-pedagógico para a RME/BH. Nesse mesmo ano, acontece o I Congresso Político-Pedagógico da rede, com a participação da comunidade escolar, cujo documento final destaca a ação conjunta entre o governo e as comunidades escolares:

A realização do Congresso é fruto da mudança nas relações das escolas com o órgão central. Mudança essa que não partiu de um só dos lados. Se estamos convencidos de que a Secretaria Municipal da Educação está buscando a mudança, estamos também convencidos de que o movimento da escola é constante e, assim, o 'tom' emana dos dois lados. Secretaria e comunidades escolares definiram e assumiram, juntas, a luta. (BELO HORIZONTE, 1990, P. 10)

Esse mesmo documento define a Assembleia Escolar e o Colegiado como instâncias de participação da comunidade na escola. A eleição direta de Diretor e Vice-Diretor também é discutida nesse congresso que define pela sua realização através de voto direto e secreto. É importante salientar, como nos lembra Rocha (2009), que algumas escolas municipais haviam elegido em 1985, à revelia da legislação, as suas direções escolares, são elas: Levindo Coelho, Isaura Santos, Luiz Gatti, Pedro Guerra e Geraldo Teixeira da Costa.

Com o objetivo de favorecer a colaboração entre os docentes e a produção coletiva do conhecimento, é aprovada, ainda no Congresso de 1989, a realização de reuniões pedagógicas de 2 horas semanais, com dispensa de alunos. A elaboração do Projeto Político-Pedagógico, antes concebido por um órgão central, passa a acontecer no interior das escolas, reafirmando a ideia de que a melhoria da qualidade do ensino deve ser alcançada por meio da participação da comunidade escolar na gestão da escola.

De acordo com Boy (2011, p.107), os projetos pedagógicos realizados pela instituição escolar “pautavam-se nas condições e demandas da própria escola, abrangendo múltiplas questões do cotidiano escolar, a partir de uma reflexão coletiva dos profissionais da escola”.

Em 1990 é promulgada a Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte que, segundo Miranda (1998), assume e aprofunda os princípios constitucionais de garantia dos direitos. No campo da educação, a Lei reforça o princípio da gestão democrática das escolas e incorpora muitas das resoluções do Congresso.

Art. 158 - Na promoção da educação pré-escolar e do ensino de primeiro e segundo graus, o Município observará os seguintes princípios:

[..]

VIII - incentivo à participação da comunidade no processo educacional;

IX - preservação dos valores educacionais e culturais locais;

X - gestão democrática do ensino público, mediante, entre outras medidas, a instituição de:

a) Assembleia Escolar, como instância máxima de deliberação de escola municipal, composta por servidores nela lotados, por alunos e seus pais e por membros da comunidade;

b) direção colegiada de escola municipal;

c) eleição direta e secreta, em dois turnos, se necessário, para o exercício de cargo comissionado de Diretor e de função de Vice-Diretor de escola municipal, para mandato de três anos, permitida uma recondução consecutiva, mediante eleição, e garantida a participação de todos os segmentos da comunidade. (BELO HORIZONTE, 1990, p 49)

De acordo com Miranda (1998) o período de 1989 a 1992, é marcado, em Belo Horizonte, por uma concepção de escola pública como “instituição inserida na sociedade e concebida coletivamente pelos profissionais que nela atuam e pela comunidade.” (p.137) Nesse sentido, a qualidade do ensino volta-se para o envolvimento coletivo no resultado da ação pedagógica, afastando-se da perspectiva que subordina a educação à economia.

### **3.1.3 Década de 1990 – a Escola Plural**

A década de 1990 se caracterizou, no âmbito da educação brasileira, pelo aparecimento de experiências inovadoras implementadas pelas redes municipais de ensino, tais como: a Escola Candanga, em Brasília; a Escola Cidadã, em Porto Alegre e a Escola Plural, em Belo Horizonte.

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, contava, no início dos anos 1990, com um corpo docente bastante qualificado – mais de 80% dos professores possuíam curso superior. Além de qualificado, grande parte dos docentes participava de movimentos de renovação pedagógica que pressionavam por mudanças na educação (MIRANDA, 2007, p.61).

De acordo com o documento conhecido como “caderno 0” da Escola Plural (BELO HORIZONTE/RME, 1994), o grau de consciência e organização dos professores da Rede Municipal de Belo Horizonte fazia com que ela fosse considerada, nos anos 1990, pioneira no movimento de renovação pedagógica.

A luta dos trabalhadores docentes da RME/BH por autonomia e gestão democrática nas escolas teve como ponto alto a construção dos Projetos Político-Pedagógicos pelas

comunidades escolares, que se mobilizaram para equacionar seus problemas, a partir da própria realidade vivenciada.

Nesse contexto, o fracasso escolar das crianças das camadas populares ainda era um grande desafio e, com o intuito de superá-lo, houve a proposição de articular os projetos bem-sucedidos das escolas em uma proposta mais ampla, que abrangesse toda a rede. Assim, a superação do fracasso escolar, segundo Boy (2011, p.107), “constituiu-se como um fator estruturante para a elaboração da proposta em que se pautou a Escola Plural.” (BOY, 2011 p.107)

A partir de uma séria crítica à cultura da reprovação e da repetência, a gestão do Prefeito Patrus Ananias (1993/1996), “assumiu o compromisso de introduzir inovações pedagógicas que contribuíssem para a melhoria da qualidade da escola pública”. (MIRANDA, 2007, p. 61)

Essas inovações articulavam o direito à educação ao direito à participação no processo de construção do conhecimento e na gestão da instituição escolar, buscando envolver todos os sujeitos da experiência educativa – professores, funcionários, alunos e suas famílias. Dessa forma, “a participação se torna um direito efetivo e sua experiência passa a ter a possibilidade de se incorporar na dinâmica de funcionamento da instituição”. (CASTRO, 2000, p.8-9)

De acordo com o documento síntese da proposta, conhecido como “caderno 0”, o projeto da Escola Plural foi construído por meio de seminários, reuniões e debates que envolveram professores, especialistas, pais e alunos das escolas municipais. Durante esses encontros, foram recolhidos materiais sobre as experiências existentes nas escolas, que depois foram sistematizados na proposta apresentada no documento.

Assim, os elaboradores afirmam que a proposta apresentada através do “caderno 0” seguiu a seguinte lógica: Em primeiro lugar foram recolhidas experiências emergentes na Rede Municipal; em seguida essas experiências foram analisadas com o intuito de “tentar captar a direção coletiva apontada nessas experiências” (BELO HORIZONTE/RME, 1994, p.10) e, finalmente, essa direção coletiva se concretizou numa proposta de intervenção na estrutura do Sistema Escolar.

De acordo com Miranda (2007), os objetivos eram: melhorar o nível de aprendizagem, reduzir a evasão escolar, reduzir a reprovação, tornar a escola um centro cultural para a comunidade e fazer da escola um ambiente agradável para as crianças a fim de garantir a permanência dos estudantes.

A proposta da Escola Plural (BELO HORIZONTE/RME, 1994) possuía 8 eixos norteadores: 1º) uma intervenção coletiva mais radical; 2º) sensibilidade com a totalidade da formação humana; 3º) a escola como tempo de vivência cultural; 4º) a escola experiência de produção coletiva; 5º) as virtualidades educativas da materialidade da escola; 6º) a vivência de cada idade de formação sem interrupção; 7º) socialização adequada a cada idade-ciclo de formação e 8º) Nova identidade da escola, nova identidade do seu profissional.

O 6º eixo, é fundamental para a compreensão da proposta, pois trata da reorganização dos tempos escolares do antigo 1º grau (atualmente Ensino Fundamental) em três ciclos de formação.

A ideia de ciclo de formação é um dos pilares fundamentais para o entendimento da proposta pedagógica da Escola Plural. O ciclo incorpora a concepção de formação global do sujeito partindo do pressuposto da diversidade e dos ritmos diferenciados no processo educativo. À escola caberia o papel de criar espaços de experiências variadas, de dar oportunidades para a construção da autonomia e da produção de conhecimentos sobre a realidade. Do ponto de vista do professor, o ciclo favoreceria o tempo maior para o desenvolvimento do processo de ensino justificado pelo fato de que, trabalhando coletivamente, os professores teriam um alargamento do tempo para o acompanhamento de grupos de alunos por mais um ano. (DALBEN, 2000 p.21)

A organização em ciclos na RME/BH manteve-se, mesmo depois do encerramento da Escola Plural. Contudo, a lógica do acompanhamento, pelo mesmo professor, das turmas de alunos durante todo o ciclo, não continuou sendo praticada em todas as escolas. Grande parte das escolas mantém essa prática apenas no 1º ciclo. A organização em ciclos de formação se dá, conforme o quadro abaixo:

**QUADRO Nº 1 – A Organização dos Ciclos na Escola Plural**

Ciclos	Faixa de Desenvolvimento	Idades de Formação	Agrupamentos de Turmas
Primeiro	Infância	6,7 e 8/9 anos	6-7 anos 7-8 anos 8-9 anos
Segundo	Pré-adolescência	9,10 e 11/12 anos	9-10 anos 10-11 anos 11-12 anos
Terceiro	Adolescência	12,13 e 14/15 anos	12-13 anos 13-14 anos 14-15 anos

Fonte: Escola Plural – Proposta Político-Pedagógica Rede Municipal de Educação Belo Horizonte – Caderno 0 (BELO HORIZONTE, 1994)

Com relação aos trabalhadores da educação, o 8º eixo - “Nova identidade da escola, nova identidade do seu profissional” - afirma que os sujeitos centrais das modificações trazidas pela Escola Plural são os trabalhadores em educação. Dessa forma, o perfil do profissional da educação, a partir da implementação do projeto, passa a comportar dimensões mais amplas, uma vez que o professor passa a ser considerado como “sujeito do projeto total da escola”. (BELO HORIZONTE/RME, 1994, p.17)

O pluralismo de ideias, valorizado pela Constituição Federal de 1988 e que serviu de mote para a proposta, dava, ao ensino dos conhecimentos científicos, uma dimensão mais ampla, visando à formação integral da pessoa humana. Ressaltava-se também o papel do professor na formação de “sujeitos de direito, cidadãos políticos capazes de ocupar um lugar qualificado na sociedade e nela atuar de forma crítica e consciente”. (BOY, 2011 p.108)

Essa perspectiva exigia, da parte dos educadores, “um trabalho mais coletivo, mais globalizado, menos individualizado e menos fragmentado.” (MIRANDA, 2007 p.69) Assim, para a implantação da proposta, foram necessárias várias mudanças nas escolas, entre elas, Miranda (2007) destaca:

- o critério de um professor por turma foi mudado para o de um grupo de três professores para duas turmas, com eliminação do cargo de professor eventual na escola;
- de uma gestão pedagógica feita por especialistas passou-se para uma outra feita por um grupo de educadores;
- a enturmação feita por habilidade escolar foi substituída por outra baseada na idade, nas experiências escolares anteriores e nas vivências culturais dos alunos. (MIRANDA, 2007, p.70)

Com a ênfase colocada no papel político da educação, no sentido de formar cidadãos aptos a interferir nos rumos políticos da sociedade, as atribuições dos professores foram ampliadas. Essa ampliação pode ser verificada através da Lei nº 7.235/96, que estabelece as atribuições específicas do professor Municipal:

- planejar aulas e desenvolver coletivamente atividades e projetos pedagógicos;
- ministrar aulas, promovendo o processo de ensino/aprendizagem;
- exercer atividades de coordenação pedagógica;
- participar da avaliação do rendimento escolar;
- atender às dificuldades de aprendizagem do aluno; inclusive dos alunos portadores de deficiência;
- elaborar e executar projetos em consonância com o programa político pedagógico da Rede Municipal de Educação;

- participar de reuniões pedagógicas e demais reuniões programadas pelo Colegiado ou pela direção da escola;
- participar de cursos de atualização e/ou aperfeiçoamento programadas pela Secretaria Municipal de Educação, pela Administração Regional e pela escola;
- participar de atividades escolares que envolvam a comunidade; elaborar relatórios;
- promover a participação dos pais ou responsáveis pelos alunos no processo de avaliação do ensino/aprendizagem;
- esclarecer sistematicamente aos pais e responsáveis sobre o processo de aprendizagem;
- elaborar e executar projetos de pesquisa sobre o ensino da Rede Municipal de Educação;
- participar de programas de avaliação escolar ou institucional da Rede Municipal de Educação;
- desincumbir-se de outras tarefas específicas que lhe forem atribuídas. (BELO HORIZONTE, 1996)

Grande parte dos docentes percebia essa ampliação como um aumento na carga de trabalho, sem aumento correspondente no salário. Por outro lado, a conquista de maior espaço de decisão em relação aos processos pedagógicos e à organização do trabalho na escola (escolha de diretores e coordenadores escolares, participação em conselhos escolares e assembleia, construção do projeto político-pedagógico da escola etc.) era muito valorizada por uma parte dos trabalhadores em educação.

Após 4 anos de implantação da proposta, foi realizado, pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), uma avaliação da proposta. Segundo o relatório dessa avaliação (DALBEN, 2000), a implantação da proposta Escola Plural se deu nos 1º e 2º ciclos, durante o ano de 1995; e no 3º ciclo, durante o ano de 1996, em meio a muita polêmica. Houve “resistências, ansiedades, inseguranças, envolvimento, empenho e esperanças” (DALBEN, 2000 p.22) entre os trabalhadores.

Muitos professores, coordenadores e diretores de escola demonstraram entusiasmo e conhecimento teórico da proposta, contudo, encontraram-se também muitas escolas que continuavam a funcionar nos moldes tradicionais. Entre os motivos que dificultaram a adesão dessas escolas, Dalben (2000) destaca: 1º) a falta de um processo de formação continuada mais efetivo e direcionado para as dificuldades na execução do projeto; 2º) fatores de ordem político-ideológicos, como a oposição ao Partido dos Trabalhadores, implantador da proposta; 3º) a dificuldade para se estabelecer um equilíbrio entre a autonomia dos trabalhadores e das escolas e uma proposta que abrangia toda a RME/BH.

Entre os professores insatisfeitos com a proposta, o relatório do GAME (DALBEN, 2000) destaca um grande número de trabalhadores docentes ligados a posturas conservadoras, para os quais a implantação da Escola Plural trouxe um retrocesso, uma vez que, na percepção desses professores, teria havido uma queda na qualidade do conteúdo ministrado pela escola. Esses trabalhadores eram, segundo Dalben (2000), aqueles que atuavam prioritariamente junto a uma camada média da população e que valorizavam, assim como a comunidade de pais, uma perspectiva de escolarização mais tradicional, centrada na transmissão de conteúdos.

Para outros, a insatisfação se deu devido ao sentimento de que a Escola Plural teria sido uma “imposição legal”, através da qual o Projeto Político-Pedagógico da sua escola, construído anteriormente, havia sido desconsiderado.

Entre os pontos positivos da Escola Plural apontados nos depoimentos dos trabalhadores, destacam-se: a não imposição de uma sequência de conteúdos, a oportunidade de estudo e pesquisa para os professores, a incorporação de atividades artístico-culturais na rotina das escolas, a conquista de horários de planejamento e de reuniões pedagógicas semanais com todo o grupo do turno, a socialização das informações etc. (DALBEN, 2000)

A consolidação de uma gestão democrática e do trabalho coletivo são apontados por muitos como uma das maiores vantagens da proposta, contudo, outros consideram que essas conquistas são anteriores e não o resultado do Programa Escola Plural. Para esses últimos, a democratização da gestão e a autonomia das escolas da RME/BH se devem mais ao comprometimento e à luta dos trabalhadores docentes do que à implantação da proposta. (DALBEN, 2000)

Em tese apresentada ao IX Congresso dos Trabalhadores em Educação da Rede Municipal de Belo Horizonte, realizado pelo Sind-Rede/BH, em maio de 2008, um grupo de trabalhadores expressou discordância em relação às concepções de educação e sociedade do projeto da Escola Plural, apontando seus prejuízos ao currículo:

Muito embora o projeto Escola Plural tenha em sua base teórica algumas premissas legítimas, ele reflete o avanço do pensamento neoliberal sobre a educação através de uma concepção de que vivemos em uma sociedade na qual todos são cidadãos e não em uma sociedade dividida em classes com interesses antagônicos. O resultado disso é um currículo que não arma os filhos da classe trabalhadora com um conteúdo necessário para a luta pela sua emancipação. (SIND-REDE/BH, 2008)

Ainda de acordo com a tese, a Escola Plural representou um retrocesso em conquistas obtidas pelos trabalhadores da RME/BH, uma vez que, para as escolas que realizavam experiências pedagógicas realmente inovadoras, a proposta foi um fator de engessamento, ao limitar o número de professores da escola:

O 1.5, instituído em 1995, e consolidado através da portaria 008/97<sup>12</sup>, é um exemplo disso. Para as escolas que estavam mais atrasadas no processo de organização pedagógica podemos dizer que foi um avanço, porém para aquelas que realizavam experiências pedagógicas de ponta foi um retrocesso. Ou seja, aquelas escolas que davam a dinâmica foram engessadas. (SIND-REDE/BH, 2008)

O que parece correto afirmar é que, apesar das críticas à Escola Plural, ainda havia espaço para a participação da comunidade escolar, na concepção de educação que vigorava na RME/BH, na década de 1990. Tal perspectiva, vai sendo abandonada aos poucos, no decorrer dos anos 2000, até ser completamente substituída por uma política educacional centrada em resultados, coerente com as reformas educacionais que vinham acontecendo em outras partes do mundo e no Brasil.

### 3.1.4 De 2000 a 2015 - Foco nas avaliações externas

De acordo com Boy (2011), a primeira gestão do Prefeito Célio de Castro (1997-2002), deparou-se com as mudanças trazidas pela Lei (nº 9.394) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1996. Entre essas mudanças, a autora cita a autonomia conferida aos municípios para a organização dos seus sistemas de ensino: “Art. 8º - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.” (BRASIL, 1996, n/p).

Em consonância com o artigo da LDBEN, a Prefeitura de Belo Horizonte instituiu, no ano de 1998, o seu Sistema Municipal de Educação, através da Lei Municipal nº 7.543 de 30 de junho de 1998, que também cria o Conselho Municipal de Educação, como determina o Art. 1º:

Art. 1º - Fica instituído o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, composto por:

- I - instituições de ensino infantil, fundamental e médio mantidas pelo Executivo;
- II - instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III - órgãos municipais de educação.

Art. 2º - Fica criado o Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte - CME, órgão de caráter deliberativo, normativo e consultivo sobre os temas de sua competência.

---

<sup>12</sup> A Portaria SMED/SMAD Nº 008/97, que dispõe sobre critérios para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte estabelece, em seu Art. 14, que: “o número de cargos de professor da unidade escolar será definido multiplicando-se o número de turmas da escola por 1.5. (um e meio)”

A gestão posterior (2001/2004)<sup>13</sup>, expandiu a rede própria da educação infantil, com a construção das primeiras Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI); investiu na materialidade das escolas através de repasses de verbas para Projetos de Ações Pedagógicas (PAP), informatização e entrega de kits de material escolar e realizou parcerias com o governo federal através de programas como o “Segundo Tempo” e a “Escola Aberta”. Por outro lado, salienta Rocha (2009), a gestão supracitada foi a primeira a sinalizar alterações na concepção de gestão democrática e da participação popular.

A II Conferência Municipal de Educação, realizada em 2002 e o II Congresso Político pedagógico/Escola Plural, em 2003, transcorreram, segundo a autora (ROCHA, 2009), num clima em que a baixa capacidade de diálogo ficou evidente, embora esses espaços ainda fossem reconhecidos como legítimos para a disputa de propostas.

A gestão de Fernando Pimentel (2005/2008) manteve os programas existentes na gestão anterior, e criou o Programa “Escola Integrada”, que amplia a jornada escolar dos estudantes. Na análise de Rocha (2009), essa gestão destacou-se por desrespeitar de forma sistemática, as decisões coletivas que contrariavam as políticas da administração.

A III Conferência Municipal de Educação, realizada em 2005, tornou claro que a “participação popular, nas definições de políticas públicas, não constituía mais um princípio fundamental nas concepções do governo municipal”. (ROCHA, 2009, p. 111) Entre outras polêmicas, estava a questão das reuniões pedagógicas de duas horas semanais, com dispensa de alunos.

As reuniões pedagógicas haviam sido encerradas pela SMED, através da publicação de portarias, no final de 2004 e início de 2005. Muitas escolas, no entanto, continuavam a realizá-las. A III Conferência aprovou a continuidade dessas reuniões durante o ano de 2005 e a realização de um fórum para discutir a reorganização do tempo escolar a partir de 2006. Essa decisão, no entanto, foi tornada sem efeito pela Secretaria de Educação através de nota oficial. (ROCHA, 2009) O fim das reuniões pedagógicas dentro da jornada de trabalho dos docentes, contribuiu para a perda de espaços de discussão coletiva entre os professores.

Paralelamente, o governo Pimentel “desconsiderou todas as decisões dos Colegiados e das Assembleias Escolares que divergiam da orientação da SMED, em confronto aberto com a participação popular prevista na Lei orgânica Municipal” (ROCHA, 2009, p.111-112), apesar

---

<sup>13</sup> Nessa gestão o prefeito reeleito Célio de Castro é substituído por Fernando Pimentel, em 2002, por motivo de doença.

de declarar em seus documentos oficiais que a gestão democrática era um princípio que deveria permear todas as relações e ações da educação. “De espaços públicos de debate da política educacional, os fóruns passam a ser espaços de submissão à política da SMED”. (ROCHA, 2009 p.114)

Na análise de Rocha (2009, p.114), de 2005 a 2007, as mudanças ocorridas foram regressivas:

Culminaram com a intensificação do processo de controle da gestão escolar, através da criação do Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE); a implantação das políticas remuneratórias de cunho meritocrático; o aumento de processos administrativos na Corregedoria Geral de Município com punições e demissões: a intensificação das punições devido às mobilizações reivindicatórias; a alteração do período de férias docentes. O governo municipal, tentou ainda, impedir a organização sindical da categoria através da retenção do valor correspondente ao desconto em folha dos/as filiados/as do Sind-Rede/BH, de intervenção no Ministério do Trabalho para impedir o registro sindical e a não liberação de membros da diretoria para o exercício do mandato sindical.

Na primeira gestão do atual prefeito, Márcio Lacerda (2009/2012), a prefeitura implanta um novo modelo de gestão estratégica, que recebeu o nome de “BH Metas e Resultados”. Esse novo modelo propõe uma permanente avaliação dos resultados das políticas públicas, dos programas e dos projetos em andamento. De acordo com o *site* “BH Metas e Resultados: planejando o futuro, transformando o presente”, essa mudança estava sendo impulsionada pela cobrança da sociedade por resultados concretos, tendo em vista a escassez dos recursos públicos. No âmbito da educação, as metas estabelecidas foram:

- (1) aumento para 12 anos de estudo do nível de escolaridade média da população com idade igual ou superior a 25 anos;
- (2) a redução para 4%, do percentual de alunos no 3º ciclo do ensino fundamental com idade superior à recomendada;
- (3) aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), até 2030, para 7,7 nas séries iniciais e 6,8 nas séries finais das redes pública e municipal de educação. (BELO HORIZONTE, s/d, n/p)

De acordo com Zaidan (2012), no ano de 2010, a Escola Plural é “encerrada” nos discursos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED). Em entrevista concedida à autora (ZAIDAN, 2012), dois Professores Coordenadores de Ações Político-Pedagógicas da SMED afirmam que o rompimento com a “marca” da Escola Plural fez-se necessário em função do desgaste que a proposta apresentava para a população em geral.

Esse desgaste relacionava-se com a ideia de que os estudantes passavam pela escola, mas não aprendiam. Nesse sentido, a declaração do “fim” da Escola Plural visou romper com essa identidade negativa e abrir espaços para uma nova política educacional.

Essa nova política pedagógica teria, de acordo com Zaidan (2012, p.372), duas orientações principais:

- 1ª. Monitoramento direto dos processos de aprendizagem nas escolas municipais da cidade (como parte do modelo de gestão estratégica do Governo Municipal”;
- 2ª. Implementação de projetos especiais diante das demandas detectadas e visando a implantação do currículo.

O caminho adotado para a educação, pela gestão do prefeito Márcio Lacerda, propala a busca da qualidade do ensino a partir do monitoramento dos índices educacionais das escolas, medidos pelo IDEB. Nesse contexto, tem destaque a criação do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (Avalia-BH), pela Prefeitura de BH, que teve a sua primeira edição em 2008.

Dessa forma, a organização dos processos pedagógicos deixa de ser concebida a partir da construção coletiva de alternativas pelas comunidades escolares e passa a se dar através da instituição de metas a serem aferidas por meio de avaliações produzidas fora do contexto escolar.

### **3.2 Avaliação na RME/BH – da Escola Plural ao Avalia-BH**

As duas últimas décadas do século XX foram marcadas, de acordo com Dalben (2002), por um conflito fundamental no campo da avaliação escolar. Os altos índices de evasão e repetência constatados entre os estudantes das camadas populares trouxeram dois encaminhamentos distintos (ou até mesmo opostos) para as políticas de avaliação no Brasil e para as propostas pedagógicas a elas relacionadas.

Segundo a autora (DALBEN, 2002), um primeiro movimento, no campo da avaliação escolar, constrói-se com as discussões sobre a democratização da escola pública, redefinindo o seu papel na busca pela permanência dos estudantes provenientes das camadas populares e da qualidade na escolarização. “Esse movimento vai desencadear políticas educacionais, especialmente em governos municipais, fundados nos princípios do direito à escola e à inclusão social” (DALBEN, 2002, p.3).

Um segundo movimento, fundado nas discussões sobre os mesmos princípios (direito à escola e à inclusão social), consolida-se nas políticas do governo federal, a partir da Lei nº 9394/96, através da qual a avaliação transforma-se num eixo que direciona as políticas do campo educacional. Nesse sentido, o Estado assume, em relação à educação, um papel de

avaliador externo, com a função “de monitorar, credenciar e oferecer os indicadores de desempenho para os sistemas de ensino do país”. (DALBEN, 2002, p.3).

Nesse segundo movimento, a lógica que predomina é a da necessidade do controle e da racionalidade orçamentária, com cortes de financiamento e divulgação de *rankings* das escolas, reafirmando o antigo paradigma tecnicista, com base na produtividade e na seletividade.

Em Belo Horizonte, esse conflito se faz evidente quando a discussão sobre a avaliação proposta pela Escola Plural choca-se com a perspectiva da racionalidade técnica presente nas avaliações em larga escala, externas ao contexto escolar.

A partir de uma crítica ao modelo tradicional, o “caderno 0” da Escola Plural busca redefinir a avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Nessa proposta:

a avaliação deve incidir sobre aspectos globais do processo, inserindo tanto as questões ligadas ao processo ensino/aprendizagem como as que se referem à intervenção do professor, ao projeto curricular da escola, à organização do trabalho escolar, à função socializadora e cultural, à formação das identidades, dos valores, da ética etc., enfim, ao seu Projeto Político-pedagógico. (BELO HORIZONTE/RME, 1994 p.36)

Em relação aos instrumentos de avaliação, o “caderno 0” destaca a necessidade de substituir o boletim utilizado na RME/BH por uma ficha avaliativa, contendo informações sobre o processo de aprendizagem dos alunos no que se refere a aspectos afetivos, de socialização etc.

Em 1996, a RME/BH lança dois documentos sobre a avaliação escolar consoantes com os pressupostos da nova proposta educativa da Escola Plural, são eles: Caderno 4 - Avaliação dos Processos Formadores dos Educandos e Caderno 6 - Avaliação na Escola Plural: Um Debate em Processo.

A equipe responsável pela elaboração do “caderno 4” faz um levantamento da maioria das fichas de avaliação produzidas e utilizadas pelas escolas durante o ano de 1995, a fim de elencar as concepções e critérios de avaliação predominantes na prática das escolas.

A partir desse levantamento, o documento traz uma proposta de “Ficha do Aluno” que organiza os registros sobre o processo de aprendizagem em 4 tópicos, conforme descrito na tabela abaixo:

**QUADRO Nº 2 – Tópicos do Registro sobre o Processo de Aprendizagem**

1º	<b>PARTICIPAÇÃO NAS INTERAÇÕES EM GRUPO</b>	Interroga sobre a convivência cotidiana do aluno em sala de aula.
2º	<b>ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO</b>	Trata da participação dos alunos na proposta de trabalho orientada pelo professor.
3º	<b>ATIVIDADES DE ESTUDO</b>	Tem por finalidade registrar os procedimentos de estudo realizados pelos alunos: formulação de questões; identificação de fontes de informações; utilização de registros; etc.
4º	<b>ÁREAS DO CONHECIMENTO</b>	Visa elaborar uma síntese do desempenho dos alunos nas áreas de conhecimento: Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Física, e outras, a depender da proposta curricular de cada escola.

Fonte: Escola Plural – Proposta Político-Pedagógica Rede Municipal de Educação Belo Horizonte – Caderno 4 (BELO HORIZONTE, 1996a)

O “caderno 4” traz, ainda, algumas instâncias de avaliação que não se referem estritamente à análise dos processos cognitivos dos alunos, mas que são consideradas essenciais na prática pedagógica. São elas: o Conselho de Ciclo, a Reunião de Pais, as Assembleias Avaliativas de turmas e as Reuniões Pedagógicas.

O Conselho de Ciclo deve ser um espaço de reflexão sistemático, durante todo o ano. “Sua finalidade é estabelecer um espaço coletivo para os professores conversarem, trocarem pontos de vista, socializarem experiências e informações” (BELO HORIZONTE/RME, 1996a p.220). As Reuniões de Pais, devem ser realizadas com pais e filhos para se discutir o processo educativo dos estudantes. Nas Assembleias Avaliativas de turmas, com a participação dos estudantes e do professor, podem ser discutidas a autoavaliação dos alunos e a avaliação das metodologias utilizadas pelo professor, entre outras coisas. E, por último, as Reuniões Pedagógicas, quando todos os profissionais da escola se reúnem para discutir as suas intervenções, suas formas de organização e os seus encaminhamentos.

O “caderno 6” traz uma reflexão sobre o processo de avaliação que vinha sendo construído na RME/BH, com destaque para a autonomia das escolas, que foram modificando as suas práticas paulatinamente. Entre essas modificações, o documento cita: “a eliminação das provas bimestrais predefinidas no calendário, a valorização de atividades realizadas pelos

alunos, a introdução de instrumentos que pudessem contribuir na definição dos resultados da aprendizagem, a substituição de notas por conceitos”. (BELO HORIZONTE, 1996b, p.231)

A avaliação está sendo construída na prática pelos profissionais, através de ações de reflexão e de construção de instrumentos de avaliação. Poucos sistemas educativos delegam aos próprios profissionais de educação a elaboração das instâncias de avaliação e dos documentos que norteiam esta prática avaliativa. (BELO HORIZONTE, 1996b, p.248)

De acordo com a proposta apresentada nesses cadernos, o processo avaliativo pauta-se por uma reflexão constante e prevê ajustes durante todo o processo de escolarização; não se restringe aos resultados dos alunos em conteúdos de aprendizagem, mas procura abarcar o processo de escolarização de forma mais ampla, incluindo aspectos referentes à socialização e ao desenvolvimento emocional dos estudantes.

Essa perspectiva vai perdendo força a partir da consolidação, a nível federal, de um modelo de avaliação centrado nos resultados dos estudantes em provas padronizadas. Seguindo a iniciativa do governo federal, diversos estados e municípios criam seus programas próprios de avaliação, entre eles, Belo Horizonte.

Em 2008, a Secretaria Municipal de Educação (SMED), juntamente com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), inicia um sistema próprio de avaliação do ensino oferecido aos estudantes do Ensino Fundamental: o Avalia-BH.

Esse sistema de avaliação é composto por dois programas: um Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar, que, segundo informações disponíveis no Portal da Avaliação<sup>14</sup>, tem por finalidade identificar as características de aprendizagem dos estudantes para que o professor e a escola possam escolher o tipo de trabalho mais adequado a cada grupo de alunos, e um Programa de Avaliação Externa do Desempenho Escolar, cujo foco é o desempenho da escola a fim de possibilitar, aos gestores, a implementação de políticas públicas adequadas.

As provas do Avalia-BH são realizadas por todos os alunos do 3º ao 9º ano do ensino fundamental das escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte com turmas de, no mínimo, 15 estudantes. Em 2008, os testes eram de Língua Portuguesa e de Matemática. A partir de 2011 foram incluídas provas de Ciências da Natureza.

---

<sup>14</sup> [www.avaliabh.caedufjf.net](http://www.avaliabh.caedufjf.net)

Segundo membros da Gerência de Articulação da Política Educacional (GAPE), em entrevista concedida à pesquisadora Silva (2014), o Avalia-BH surge da necessidade de um olhar próprio sobre o sistema de ensino municipal. Isso porque a participação do município nas avaliações estaduais “expunha o desempenho precário dos estudantes dos 5º e 9º anos do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática, mas não apontava uma forma de intervenção rápida e precisa” (SILVA, 2014 p. 50). Nesse sentido, a avaliação tem por objetivo possibilitar uma intervenção imediata sobre grupos de alunos com maiores déficits de aprendizagem, a fim de que eles possam avançar na aprendizagem, obtendo melhores resultados.

De acordo com a revista de divulgação do sistema: Avalia-BH (2011), a avaliação deve estar relacionada aos objetivos educacionais estabelecidos pelo município, sistematizados através do currículo proposto para cada etapa e área do conhecimento escolar. Esses objetivos se concretizam em metas, que devem ser conhecidas por todos (gestores, professores e sociedade em geral) e “assumidas como um verdadeiro compromisso”. (BELO HORIZONTE, 2011)

Os padrões de desempenho estudantil representam uma caracterização do desempenho dos estudantes com base nas habilidades que eles demonstram nos testes. São cortes nas escalas de proficiência, divididos em quatro categorias: Abaixo do Básico, Básico, Satisfatório e Avançado.

Traçados pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), esses padrões apresentam o ponto em que os alunos se encontram no seu processo de desenvolvimento acadêmico e, ao mesmo tempo, indicam o horizonte das metas pretendidas. Segundo a publicação (BELO HORIZONTE, 2011, p.69):

Estar nos padrões mais baixos de desempenho significa maiores probabilidades de repetência, evasão, abandono e conseqüente fracasso escolar, caso não sejam implementadas ações imediatas de intervenção pedagógica. Ao contrário, os padrões mais altos de desempenho indicam maiores possibilidades de cumprir, com sucesso, a trajetória escolar e determinam, para todo o sistema, a grande meta de qualidade a ser perseguida. (BELO HORIZONTE, Avalia/BH, 2011, p.69)

As matrizes de referência para as provas do Avalia/BH foram elaboradas com base nas habilidades presentes nas matrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). De acordo com a revista (BELO HORIZONTE, 2011, p.17), as matrizes de referência têm por finalidade “balizar a criação de itens dos testes, o que as distingue das propostas curriculares, estratégias de ensino e diretrizes pedagógicas”.

A elaboração dos itens dos testes leva em conta cada uma das habilidades presentes nas matrizes de referência, e cada item tem por objetivo avaliar uma única habilidade. Esses itens,

segundo a revista, são elaborados dentro de critérios técnicos e aplicados previamente a amostras de alunos para testar a sua boa qualidade pedagógica e estatística. O número de itens em cada prova obedece a critérios estatísticos.

O cálculo da proficiência é obtido através da análise dos resultados dos itens dos testes, que é feito utilizando-se procedimentos da Teoria da Resposta ao Item (TRI), por meio de *softwares* específicos.

A TRI é um modelo estatístico capaz de produzir informações sobre as características dos itens utilizados nos testes, ou seja, o grau de dificuldade de cada item, a capacidade que ele tem de discriminar diferentes grupos de alunos que o acertaram ou não e a possibilidade de acerto ao acaso. (BELO HORIZONTE, Avalia/BH, 2011 p.67)

A divulgação dos resultados é destacada pela revista (BELO HORIZONTE, Avalia/BH, 2011), como uma importante ação para o cumprimento das metas estabelecidas, referenciando a elaboração de políticas públicas para o sistema de ensino e orientando a construção da proposta pedagógica e dos planejamentos nas escolas. Para tanto, o sistema realiza três publicações: a Revista do Gestor, a Revista Pedagógica e o Portal da Avaliação.

A Revista do Gestor traz informações gerais sobre a participação dos estudantes na avaliação e os resultados de proficiência alcançados. Além disso, apresenta os padrões de desempenho estudantil definidos pela SMED e discussões sobre a políticas públicas e qualidade na educação. A revista Pedagógica é dirigida às escolas e apresenta os resultados por etapa e área do conhecimento, com foco na análise pedagógica dos resultados. O Portal da Avaliação disponibiliza uma série de informações e materiais sobre a avaliação, como resultados por escola e por regionais, matrizes de referência, vídeos instrucionais etc.

Essa política de avaliação, segundo Fernandes (2012), pauta-se pelo paradigma da homogeneidade, privilegiando a performatividade e estabelecendo ranqueamentos. Tal perspectiva choca-se com a lógica da avaliação presente na Escola Plural, que prevê uma discussão coletiva sobre as metodologias e instrumentos de avaliação, a partir dos objetivos educacionais específicos de cada escola levantados em seus Projetos Político-Pedagógicos.

Diante do exposto nesse tópico, é possível perceber uma mudança de rumo nas políticas de avaliação praticadas na RME/BH. De um modelo que valoriza a participação dos trabalhadores, pais e estudantes das escolas, a rede passa a um projeto de avaliação baseado em provas elaboradas fora do contexto escolar. Essa mudança evidencia o abandono da ênfase nos aspectos políticos e culturais em detrimento da valorização de resultados quantitativamente mensurados em testes padronizados.

### 3.3 O Sind-Rede/BH – autonomia, gestão democrática e avaliações externas

De acordo com informações disponíveis no *site*<sup>15</sup>, a busca por independência em relação aos governos marca a criação e a história do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte (Sind-Rede/BH). Essa história se inicia com uma divisão no Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG) subseção BH - que representava os trabalhadores da educação em Belo Horizonte, desde 1991.

No ano de 2006, através de um plebiscito, os professores da RME/BH optaram pela criação de um sindicato próprio e, em 2007, foi realizado um congresso que definiu, por ampla maioria, pela construção do Sind-Rede/BH. A criação do novo sindicato é justificada por seus fundadores pela necessidade de independência em relação ao governo petista que ocupava a administração municipal e o governo federal, à época:

O Sind-Rede/BH nasce da necessidade dos trabalhadores em educação da rede municipal de BH em construir um sindicato independente do governo. A marca desta categoria sempre foi a combatividade e a democracia em suas decisões, no entanto, sua entidade anterior, a subseção da rede municipal do Sind-UTE, se encontrava muito travada, pois o Sind-UTE/MG cada vez mais se tornara uma entidade atrelada ao governo petista. Foram anos de experiências e lutas contra o governo e contra a direção do SindUTE no qual amargamos um grande isolamento por parte do movimento sindical ligado à CUT e este isolamento se aprofundou com a chegada de Lula/PT à presidência da república. (SIND-REDE/BH, s/d)

De acordo com o seu estatuto, o Sind-Rede/BH representa todos os trabalhadores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, ativos e inativos:

Professores da educação infantil, ensino fundamental e médio estatutários e celetistas; educadores infantis, auxiliares de escola, auxiliares de secretaria e auxiliares de biblioteca, estatutários e celetistas, bibliotecários pertencentes ao quadro da educação e auxiliares de escola: faxineiros, cantineiros, porteiros, vigias, mecanógrafos, artífices, contratados pelos Caixas Escolares das escolas municipais de Belo Horizonte, ou por outra forma de contrato de trabalho e outros cargos existentes ou que possam ser criados no setor da educação. (SIND-REDE/BH, Estatuto, 2011)

Segundo dados do seu Departamento Administrativo, o Sind-Rede/BH possuía, em outubro de 2015, 5.057 filiados. O maior contingente de filiados é constituído por professores. A fonte de financiamento do Sind-Rede/BH é a contribuição dos filiados, no valor mensal fixo de 1% sobre os vencimentos.

---

<sup>15</sup> [www.redebh.com.br](http://www.redebh.com.br)

O Sind-Rede/BH é filiado à Central Sindical Popular (CSP-CONLUTAS) que, segundo informações disponíveis no *site*<sup>16</sup>, surgiu a partir da unidade de vários setores do movimento sindical na luta contra as reformas neoliberais aplicadas pelo governo Lula. Fundada no Congresso Nacional da Classe Trabalhadora (CONCLAT), ocorrido na cidade de Santos, São Paulo, nos dias 5 e 6 de junho de 2010, a Central defende a autonomia e independência da classe trabalhadora frente ao Estado, governos e partidos políticos, com o objetivo de “alcançar as condições e construir uma sociedade socialista, governada pelos próprios trabalhadores e trabalhadoras”.

A organização interna do Sind-Rede/BH se dá através de uma direção colegiada, composta por 24 diretores efetivos e 6 suplentes, todos trabalhadores da educação municipal, com mandato de 3 anos, e um Conselho Fiscal e de Ética composto por 5 membros efetivos e 3 suplentes. O critério de composição da diretoria é o da proporcionalidade qualificada na base. Ou seja, as chapas indicam os diretores que irão compor a diretoria, de acordo com a proporção de votos que obtiverem na disputa eleitoral.

São instâncias de deliberação do Sind-Rede/BH, de acordo com o seu estatuto: I – Congresso dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte; II – Assembleia Geral de Filiados; III – Assembleia Geral dos Trabalhadores em Educação; IV – Plenária de Representantes; V – Diretoria Colegiada; VI – Conselho Fiscal e de Ética.

O Congresso é a instância máxima de deliberação da entidade, abaixo do Congresso, está a Assembleia de Filiados. A Plenária de Representantes é composta por trabalhadores eleitos nas escolas, por turno, com o objetivo de facilitar a comunicação entre o sindicato e os seus representados.

Além das plenárias de representantes, a comunicação entre o sindicato e os filiados é realizada através do *site*, pelo *facebook*, grupos de *WhatsApp* e por boletins, revistas e jornais impressos, produzidos e distribuídos pelo Sind-Rede/BH. O sindicato publica também Cartas à comunidade, panfletos e encartes (nos jornais que circulam em BH), distribuídos à população belo-horizontina. Através da análise dessas publicações, é possível levantar aspectos importantes da luta dos trabalhadores em educação por autonomia e participação na gestão das escolas.

De acordo com a Revista *Em Rede*, publicada pelo Sind-Rede/BH, em fevereiro de 2015, a luta dos trabalhadores em educação é marcada por avanços e retrocessos “com repercussões

---

<sup>16</sup> [www.cspconlutas.org.br](http://www.cspconlutas.org.br)

profundas nas condições de trabalho, na organização das escolas e da categoria, bem como na participação da comunidade escolar”. (SIND-REDE/BH, 2015, p.6)

Essa revista traz um histórico das reivindicações dos trabalhadores em educação, nas últimas décadas, divididas por categorias: 1) autonomia financeira; 2) gestão democrática; 3) organização dos tempos e espaços escolares na Rede; 4) a carreira docente na educação infantil e 5) a terceirização das atividades de manutenção e apoio. (SIND-REDE/BH, 2015)

Na categoria *autonomia financeira*, a publicação destaca a necessidade de garantir recursos financeiros para que as escolas resolvam seus problemas emergenciais. Reivindicações relacionadas a esse tema aparecem nas pautas de 1980 - “dotação orçamentária para as escolas sob a administração dos professores/as e da comunidade escolar” (p.17) e 1989 - “verba mensal para Caixas Escolares correspondentes à 20% do valor da folha de pagamento da escola” (p.18).

De acordo com a revista (SIND-REDE/BH, 2015), até 1988, as Caixas Escolares não recebiam dinheiro, apenas materiais como lápis, cadernos e borrachas para distribuir aos estudantes carentes. Para a aquisição de equipamentos como armários, televisores e para pequenas reformas, as escolas realizavam festas para a arrecadação de fundos. A partir de 1989, as escolas começam a receber verbas que são administradas pela Caixa Escolar. Nas pautas dos anos de 2010, 2014 e 2015 a “autonomia pedagógica e administrativa” aparece sendo reivindicada para as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI).

A segunda categoria de reivindicações, *gestão democrática*, de acordo com a revista:

compreende a eleição direta para direção de escola, a formação de colegiados escolares e assembleias escolares como instâncias de participação do conjunto dos usuários da escola pública, a criação de grêmios livres e de associações de pais/mães/responsáveis, bem como a construção coletiva dos projetos político-pedagógicos comprometidos com a classe trabalhadora, garantindo o acesso e a permanência das crianças, jovens e adultos na escola. (SIND-REDE/BH, 2015 p. 6-7)

Reivindicações relacionadas à gestão democrática das unidades escolares aparecem em quase todas as pautas. Em 1983, reivindica-se: “criação do Colegiado Escolar”. De 1987 a 1988 aparecem - “participação coletiva nas decisões da escola” e “eleição de direção de escola”.

De 1989, ano em que as eleições para diretores de escola foram conquistadas, até 1997 aparecem reivindicações que incluem não apenas a gestão das escolas, mas também do sistema municipal de ensino, como: eleições para Coordenadores de Turno e de Área entre seus pares e eleições para diretor de Departamento de Educação das regionais administrativas. Em 1997: “manutenção do projeto Escola Plural, com maior participação e autonomia dos trabalhadores em educação” e “implementação do Conselho Popular Municipal de educação”.

A partir de 1998 até 2015, as reivindicações incidem sobre a autonomia das escolas e das assembleias escolares para definir projetos, currículo, avaliação, o seu funcionamento e a sua organização dos tempos.

Das reivindicações reiteradas por autonomia presentes nas pautas de 1998 até 2015, pode-se inferir que, embora as instâncias de participação e deliberação como assembleias, colegiado etc., tenham sido conquistadas e mantidas, elas não asseguram a autonomia da escola na definição do seu funcionamento interno, seus projetos, currículo, avaliação e organização dos seus tempos.

Com relação à *organização dos tempos e espaços escolares na Rede*, as reivindicações começam a aparecer a partir de 1998. Nesse ano e no ano de 2000, é reivindicada autonomia para definir os horários coletivos. Em 1999 aparece: “implantação imediata do tempo coletivo de duas horas semanais, conforme definido pela I Conferência Municipal de Educação” e “garantia do tempo de projeto”. Em 2008: “tempo coletivo de debate no horário de trabalho”, “não utilização do ACPATE (Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar) para substituição” e “reunião pedagógica dentro da jornada semanal”. Em 2009 e 2010 a pauta traz: “garantia do tempo de elaboração e planejamento do trabalhador em educação (20% da jornada) como consta em lei e do tempo coletivo de planejamento dentro da jornada de trabalho”. A partir de 2011, a “implementação de 1/3 (um terço) da carga horária do professor/educador para planejamento, formação e avaliação” bem como “Tempo coletivo para reunião pedagógica dentro da jornada de trabalho” e “participação dos trabalhadores, através do Sind-Rede/BH na elaboração das diretrizes do calendário escolar”, aparecem nas pautas de todos os anos.

A presença reiterada da reivindicação de “tempo coletivo para reunião pedagógica dentro da jornada de trabalho”, a partir de 2008, evidencia a importância, atribuída pela categoria às reuniões pedagógicas que foram encerradas pela SMED no ano de 2005.

A “implementação de 1/3 (um terço) da carga horária do professor/educador para planejamento, formação e avaliação” é uma influência da legislação federal, Lei nº 11.738/2008, que estabelece: “Art. 2º [...] § 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” (BRASIL, 2008, n/p)

Na quarta categoria: *a carreira docente na educação infantil*, a reivindicação “plano de carreira único para professores/as e educadoras infantis” ou “equiparação da carreira do

educador(a) infantil com a de professor(a) municipal” ou ainda “unificação da carreira de professor para a educação infantil com a de professor municipal”, aparece em todas as pautas, a partir de 2005. Isso porque, em 2003, a Prefeitura de Belo Horizonte cria o cargo de Educador Infantil, estabelecendo uma diferenciação entre os professores da educação básica e os educadores infantis (professores para a educação infantil, a partir de 2012).

Outros itens que aparecem em todas as pautas (a partir de 2005) são: “condições dignas de trabalho aos profissionais do turno intermediário”; “tempo de projeto coletivo das UMEI”; “garantir nas UMEI a relação de no mínimo ‘1,5’ de ‘educadoras’ por turma, com possibilidade de ampliação”; “eleições para diretores e coordenadores em cada UMEI” e “garantia da candidatura de professoras da Educação Infantil ao cargo de direção nas escolas exclusivas de educação infantil e nas escolas com turmas de educação infantil”.

O 5º item: *a terceirização das atividades de manutenção e apoio*, trata do processo de terceirização que se inicia em 1990, através da contratação de empresa prestadora dos serviços de limpeza, alimentação e vigilância e avança, paulatinamente, para a função docente. A partir de 2003, na gestão de Fernando Pimentel, o governo passou a contratar esses trabalhadores pelo Caixa Escolar das escolas. Nessa mesma gestão, outros profissionais começam a ser terceirizados como os estagiários (mais tarde auxiliares) para atuar no apoio à inclusão de pessoas com deficiência, no Projeto Segundo Tempo e os oficineiros da Escola Integrada.

Em 1992 aparece, nas pautas da categoria, a reivindicação: “Fim da contratação de auxiliares de escola pela Rio Forte ou qualquer outra empresa”; e, a partir de 1995, em quase todos os anos: “concurso público para Auxiliar de Escola e fim da terceirização desse setor”, evidenciando que a categoria sempre foi contrária ao processo de terceirização.

Apesar de toda a resistência, no entanto, a terceirização na educação em Belo Horizonte avança. De acordo com o *Jornal da Rede BH* (SIND-REDE/BH, 2015), a terceirização, antes restrita aos trabalhadores da limpeza, alimentação e vigilância, passa a atingir também a função docente. É o caso dos profissionais que atuam como oficineiros e monitores (Escola Aberta, Escola Integrada e Programa Segundo Tempo) e os auxiliares de apoio à inclusão contratados via Caixa Escolar, que trabalham em funções educativas (com os alunos da escola), mas que não são considerados professores.

No início de 2015, o governo municipal cria a função de Auxiliar de apoio à Educação Infantil, com contratação via Caixa Escolar, para realizar parte do trabalho que antes era responsabilidade de professores da Educação Infantil EI, terceirizando ainda mais a função

docente. Diante disso, na pauta de 2015, aparece: “Contra a desprofissionalização e desvalorização da docência através da contratação via terceirização para exercer a função docente (apoio à educação infantil, apoio à inclusão, monitor da Escola Integrada e oficineiro da Escola Aberta).”

Outras reivindicações presentes nas pautas dizem respeito a: 1) salário: recomposição de perdas salariais, vale-refeição, vale-cultura; 2) carreira: “regulamentação dos cursos de pós-graduação, modalidade a distância e efetivação das progressões na carreira”; “considerar o tempo de licença maternidade para fins de progressão na carreira, conforme estabelece o Estatuto dos Servidores”; “que os valores gastos com abonos e prêmios sejam pagos em forma de reajuste salarial para todos os trabalhadores”; “regulamentação das férias dos trabalhadores em educação no mês de julho” etc. e 3) “Redução do número de alunos por turma”.

Além das reivindicações presentes nas Campanhas Salariais anuais, merece destaque algumas campanhas que têm como objetivo opor resistência a políticas implementadas pela Prefeitura de Belo Horizonte, como: “A REDE É 10”; “7 HORAS JÁ” e “Diga NÃO ao Avalia-BH”.

A campanha “A REDE É 10” consiste na atribuição de nota 10 nas avaliações de desempenho para todos os trabalhadores em educação. O objetivo é impedir que a prefeitura dificulte a “progressão profissional por mérito” (obtenção de 1 nível a cada 1095 dias de efetivo exercício, mediante aprovação em avaliação de desempenho, que corresponde a um aumento de 5% no salário).

Outra campanha é pelas 7 (sete) horas de planejamento: “7 HORAS JÁ” que consiste numa organização interna das escolas com o objetivo de assegurar, progressivamente, mais tempo para as atividades de estudo, planejamento e avaliação, além das 5 (cinco) horas permitidas pela SMED. Essa campanha se fundamenta na legislação federal, Lei nº 11.738/2008, que estabelece: “Art. 2º (...) § 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”.

O seminário realizado em 04/09/2014 “A Luta Pelas 7 Horas de Planejamento na Rede Municipal de BH” (Boletim da Rede, 16/04/2014) traz, entre suas propostas: “Garantia imediata das 6 horas de planejamento sem substituição enquanto parte da luta pela implementação da 7h”; “Realização de ao menos uma reunião pedagógica coletiva nos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2014, sendo com a autonomia das escolas para a utilização

de oficinairos ou com dispensa de alunos” e “Desenvolver campanha para que os professores que estão fora da escola desempenhando função no governo retornem para suprir o quadro de professores nas escolas a fim de se garantir as 7 horas de planejamento. Denunciar a PBH sobre esta situação ao Ministério Público”.

Merece destaque especial neste trabalho, a campanha “Diga NÃO ao Avalia-BH”, que consistiu em boicotar a aplicação das Avaliações Diagnósticas do Avalia-BH que seriam realizadas em agosto/2015. De acordo com cartazes, enviados para as escolas, os motivos para a não aplicação da prova diagnóstica são:

- Porque as escolas usam os seus próprios recursos financeiros para reproduzir estas avaliações, que chegam a mais de meio milhão de reais;
- Porque o Avalia/BH intensifica o controle sobre o fazer pedagógico;
- Porque sobrecarrega os professores que aplicam, corrigem e tabulam os resultados das provas aumentando as suas tarefas para além da jornada de trabalho;
- Porque pode vincular o rendimento salarial do professor ao resultado dos estudantes nessas avaliações;
- Porque obriga as escolas a criar mecanismos de treinamento dos estudantes através de provas diagnósticas;
- Porque não faz sentido tanta avaliação externa nas escolas (Avalia/BH, Avalia/BH - EJA, ProAlfa, Proeb, ANA, Provinha Brasil e Prova Brasil);
- Porque retira a autonomia de planejar que compreendemos ser importante para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes;
- Porque avaliações em larga escala e o planejamento padronizado rompem com a lógica de se ter um olhar voltado para o indivíduo;
- Porque atêm-se apenas a uma resposta coletiva e institucional para as diversas dificuldades de aprendizagem;
- Porque força as escolas a colocarem em segundo plano o Projeto Político Pedagógico para focar a atenção nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. (SIND-REDE/BH, s/d, n/p)

Os motivos apontados para o boicote são de diversos teores e vão desde questões relativas à gestão financeira das escolas, à intensificação do trabalho docente e ao risco de associação dos resultados do Avalia-BH ao plano de carreira; passando por questões pedagógicas como o excesso de avaliações e a criação de mecanismos de treinamento dos estudantes; até questões relacionadas ao controle do fazer pedagógico e à perda da autonomia das escolas e dos professores para planejar, bem como a secundarização dos projetos Político-Pedagógicos das unidades escolares.

De acordo com documentos da campanha (cartazes e comunicações), o boicote ao Avalia-BH é uma forma de resistência dos trabalhadores em educação de Belo Horizonte contra a perda da autonomia e da gestão democrática das escolas. Nesse sentido, destacam-se três

trechos da entrevista concedida por um dos dirigentes do Sind-Rede/BH, com vinte e quatro anos de atuação como professor municipal e vinte anos como dirigente sindical, para esta pesquisa.

#### Com relação à gestão democrática:

Anteriormente quando nós conquistamos, não, antes disso, quando nós lutávamos pela democratização do país e, na esteira dessa luta, lutávamos pela democratização das instituições como é o caso da escola, através não só da eleição para diretor de escola, mas também pela instituição de espaços e instâncias democráticas no interior da escola com a participação de toda a comunidade escolar, seja através da assembleia escolar, ou do colegiado escolar, a gente estava pensando em um princípio que era chamado de princípio da gestão democrática. Gestão democrática não era só eleger diretores de escola, é você construir um espaço de elaboração, debate e construção do trabalho pedagógico no interior das escolas.

#### Sobre a autonomia:

Nós do Sind-Rede entendemos que a autonomia significa a condição do coletivo da escola, e aí cada um com sua respectiva competência, então os professores, os auxiliares, a comunidade escolar, representada pelas mães, os pais, as famílias, os próprios estudantes. [...] de acordo com a especificidade regional e finalmente com o projeto político e pedagógico que a comunidade escolar, compreendendo todos esses sujeitos, sejam as famílias, os trabalhadores da escola, sejam os estudantes, a sociedade civil organizada naquela região, poderem estabelecer qual é o projeto educacional que se quer organizar com aquele público de estudantes, e não só com eles. O que a escola pode realizar no ponto de vista educacional e pedagógico naquela comunidade. Atualmente isso não existe, tudo é uniformizado, há uma homogeneização do que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido pelos estudantes.

#### A respeito do Avalia- BH:

E a posição que nós tiramos sobre a questão das avaliações externas é que este modelo de avaliação externa que é colocado para nós ele não vai ao encontro da necessidade de melhoria na qualidade da educação pública. E principalmente, e especificamente, no que diz respeito ao Avalia-BH. Somos contrários a política de avaliação externa estabelecida pelo governo municipal. Somos tão contrários que realizamos um debate no ano de 2013/2014 sobre a necessidade de boicotar o Avalia-BH nas escolas. E conseguimos realizar esse boicote no mês de Agosto de 2015. Neste ano, no qual em torno de 15 a 20% das escolas realizaram esse boicote, inviabilizamos a realização do diagnóstico e fizemos com que o governo desmarcasse ou parasse de realizar o Avalia-BH. Então o Avalia-BH que valeria, no mês de Novembro de 2015, ele não vai ser realizado em função do boicote que nós realizamos.

Nesses trechos, verifica-se que o processo de luta e conquista de instâncias de participação democrática e autonomia no interior das escolas é muito valorizado por esse dirigente. Fica clara também a sua crítica em relação aos processos de padronização e homogeneização que se desencadeiam a partir das políticas públicas de cunho gerencialista, com foco em avaliações externas.

Apesar dos retrocessos, a luta por autonomia nas escolas continua estabelecida e o recuo do governo em relação à aplicação do Avalia-BH- diagnóstica, em agosto/2015, é considerada

uma vitória importante, ainda que outros mecanismos de precarização do trabalho docente estejam sendo criados.

## CAPÍTULO 4

### TRABALHO DOCENTE, AUTONOMIA E AVALIAÇÃO NAS ESCOLAS PESQUISADAS

Neste capítulo, são apresentados e analisados os dados coletados na pesquisa de campo. No primeiro tópico, traça-se uma breve caracterização da RME/BH, dos sujeitos e das escolas pesquisados. No segundo, trata-se da percepção dos entrevistados sobre a autonomia dos professores, considerando a concepção que possuem sobre o significado dessa expressão, bem como a sua visão sobre a interferência da gestão na organização do trabalho na escola. No terceiro, aborda-se a questão da participação dos professores e da comunidade escolar nas definições dos rumos do processo educacional. E, no quarto e último tópico é feita a apresentação e discussão da percepção dos sujeitos sobre o processo de avaliação externa Avalia-BH, considerando a interferência desse processo na autonomia docente.

#### 4.1 Caracterização das Escolas e dos Sujeitos Pesquisados

A pesquisa de campo que compõe este estudo foi realizada em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME/BH). A RME/BH é constituída pelas instituições públicas de educação mantidas pelo poder municipal, coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) e organizadas, a partir de 1998, como Sistema Municipal de Ensino.

Em fevereiro de 2016, segundo informações da SMED, a referida rede de ensino possuía um total de 15.221 docentes, sendo 9.947 atuantes no ensino fundamental e 5.328 na educação infantil, 88% mulheres; e contava com 314 instituições escolares, atendendo, aproximadamente, 150.000 estudantes, conforme tabela abaixo:

**TABELA Nº 1 – Caracterização da RME/BH**

Modalidade de Ensino	Faixa Etária	Número de Escolas	Número de Estudantes Matriculados
Educação Infantil	0 a 5 anos e seis meses	129	30.509
Ensino Fundamental	5 anos e sete meses até 15 anos	190	108.252
EJA – Educação de jovens e adultos	Acima de 15 anos	100	8.752
<b>TOTAL</b>		<b>314</b>	<b>147.513</b>

Fonte: SIGA – BH – Sistema de informações para Gestão acadêmica - Intranet - SMED – PBH, 2016.

As escolas pesquisadas foram escolhidas levando-se em consideração o nível de participação dos professores nos movimentos de resistência da categoria profissional, organizados pelo sindicato dos trabalhadores em educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte (Sind-Rede/BH): a primeira delas, com pouca participação nas atividades do sindicato, está identificada, neste trabalho, como escola A e a segunda, com participação expressiva nessas atividades, está identificada como escola B.

Os sujeitos da pesquisa estão identificados de acordo com o cargo que ocupam e a escola em que trabalham, através da letra D para diretores e P para professores. Assim, o diretor da Escola A é apresentado como DA e o diretor da escola B, como DB. Quanto aos professores, além da identificação do cargo e da escola, são apresentados através da numeração de 1 a 3, que corresponde à sequência da realização das entrevistas. Dessa forma, o primeiro entrevistado da escola A é apresentado como PA1, o primeiro entrevistado da escola B é apresentado como PB1, e assim por diante.

Além dos professores e diretores de escolas, foi entrevistado um dirigente do Sind-Rede/BH que é apresentado como DS.

#### 4.1.1 Os sujeitos da pesquisa

Entre os trabalhadores que ocupam o cargo de direção, uma vice-diretora foi entrevistada numa das escolas, e um diretor, na outra. Os dois possuem formação em nível superior e experiência anterior em direção de escola. A vice-diretora possui pós-graduação *Lato Sensu* e o diretor possui pós-graduação *Stricto Sensu*, conforme tabela abaixo:

TABELA Nº 2 – Diretores das Escolas

Formação	Tempo de atuação na RME/BH	Tempo de atuação na escola	Experiência anterior na direção
Matemática com pós-graduação em Educação Matemática	25 anos	16 anos	Já foi diretora em outra Rede.
Letras e com mestrado em Linguística Aplicada.	8 anos	8 anos	Foi vice-diretor na escola de 2012 a 2014.

Fonte: Entrevistas semiestruturadas.

Foram entrevistados 6 professores, 3 de cada escola, escolhidos por trabalharem com as disciplinas de Português ou Matemática (ou com as duas) e por atuarem em turmas do 3º ao 9º ano do ensino fundamental. 2 são homens e 4 são mulheres. O tempo médio de atuação na docência na RME/BH é de 15 anos e meio e de 11 anos e meio na escola. Com relação à formação, todos possuem formação em nível superior, 3 possuem pós-graduação *Lato Sensu* e 1 possui graduação *Stricto Sensu*, conforme tabela abaixo:

**TABELA Nº 3 – Professores**

<b>Formação</b>	<b>Tempo de atuação na RME/BH</b>	<b>Tempo de atuação na escola</b>	<b>Etapa do ciclo/disciplina</b>
Pedagogia com pós-graduação do LASEB.	5 anos	5 anos	5º Ano Matemática e Ciências
Pedagogia com pós-graduação em educação matemática pela UFMG	25 anos	25 anos	3º ano Todas as disciplinas
Pedagogia.	12 anos	3 anos	5º ano Todas as disciplinas, menos Matemática
Licenciatura em Matemática com pós-graduação em Psicopedagogia.	30 anos	30 anos	8º e 9º ano Matemática
Graduação em Engenharia Civil, licenciatura em Matemática e Mestrado em Educação Matemática pela UFOP.	15 anos	2 semanas	6º e 7º ano Matemática
Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa.	7 anos	7 anos	6º e 7º ano Língua Portuguesa

Fonte: Entrevistas semiestruturadas.

Também foi entrevistado um dirigente sindical. Esse dirigente é formado em Pedagogia e trabalha na RME/BH desde 1991. Atualmente, ocupa um cargo no departamento financeiro do Sind-Rede/BH. Possui vinte anos de experiência como sindicalista. Começou a atuar em 1995, no antigo Sind/UTE, subsede da Rede Municipal de Belo Horizonte.

Seu interesse pelo movimento sindical começou no curso de pedagogia do Instituto de Educação, quando foi membro do diretório acadêmico do Instituto e diretor da União Estadual dos Estudantes de Minas Gerais (UEE/MG).

#### 4.1.2 A escola A

A escola A começou a funcionar no mês de fevereiro de 1986, em espaço cedido por uma Escola Estadual. O projeto de construção do prédio próprio foi aprovado em 1995 e a construção se deu em uma área de 5.855 m<sup>2</sup>.

Atualmente, a escola A conta com 18 salas de aula, sala de direção, sala de professores, mecanografia, secretaria, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, quadra de esportes descoberta, cozinha, biblioteca, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e banheiro com chuveiro. Funciona em 3 turnos e atende aos 3 ciclos do ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) conforme tabela abaixo:

**TABELA Nº 4 – Escola A: Distribuição das turmas**

<b>Etapa/Modalidade</b>	<b>Faixa Etária</b>	<b>Quantidade de Turmas</b>	<b>Horário</b>
1º Ciclo	6 a 8/9 anos	14	13h às 17h20
2º Ciclo	9,10 e 11/12 anos	4	13h às 17h20
2º Ciclo	9,10 e 11/12 anos	6	7h às 11h20
3º Ciclo	12,13 e 14/15 anos	12	7h às 11h20
EJA Juvenil	15 a 18 anos	2	18h às 22h30
EJA Múltiplas idades	Acima de 15 anos	2	18h às 22h30
<b>TOTAL</b>		<b>40</b>	

Fonte: Secretaria da escola

De acordo com depoimentos de professores e coordenadores, a escola A possui um bom clima de trabalho. Nas palavras da vice-diretora: “é uma escola assim, muito tranquila de trabalhar e os professores têm o apoio tanto da coordenação, quanto da direção da escola” (DA). Existem poucos problemas de disciplina ou violência na escola, as dificuldades enfrentadas dizem respeito aos problemas de aprendizagem ou desinteresse de grande parte dos estudantes e da falta de compromisso das famílias que “são afastadas da escola” (DA).

A escola A possui, aproximadamente, 140 trabalhadores, entre concursados e terceirizados. Os concursados ocupam os cargos de professor (incluindo diretores e coordenadores), secretária, auxiliares de secretaria, gestor financeiro e auxiliares de biblioteca. Entre os terceirizados, alguns são contratados pelo Caixa Escolar e outros pela Associação

Municipal de Assistência Social (AMAS), trabalham na vigilância; faxina; cantina; no Programa Escola Integrada, como monitores; e no apoio aos estudantes com deficiência, como Auxiliares de apoio à inclusão.

**TABELA Nº 5 – Escola A: Trabalhadores**

<b>FUNÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Diretor(a)	1
Vice-diretor(a)	1
Secretária	1
Gestor(a) financeiro	1
Docentes	65
Docentes em função de coordenação pedagógica	6
Docentes que trabalham na coordenação da Escola Integrada	1
Auxiliares de secretaria	5
Auxiliares de biblioteca	2
Terceirizados: monitores da Escola Integrada, Auxiliares de apoio à inclusão, faxineiros(as), cantineiros(as), porteiros etc.	Aproximadamente 60 pessoas

Fonte: Entrevista semiestruturada

Interrogados sobre as condições de trabalho, três dos quatro docentes da escola responderam que, em geral, na RME/BH, as condições são boas, destacando a disponibilidade de recursos materiais e o tempo para atividades coletivas de planejamento e avaliação escolar (ACPATE), como propiciadores de um bom trabalho:

Olha, aqui na rede, a gente tem condições até, de certa forma, em comparação com a outra rede que eu já trabalhei, até tranquilas. (PA1)

Se eu for me basear no meu período inicial, de Estado, e até mesmo no período inicial da prefeitura, as condições de trabalho hoje são ótimas, ótimas! Nós não tínhamos ACPATE que é o momento de preparo de aula, de encontro com o colega, nada disso. [...] A prefeitura manda: caderno pros meninos, uniforme pros meninos, o livro que eles já ganham por um bom tempo, então, quer dizer, são facilidades hoje para o trabalho que a gente não tinha há anos atrás. (PA2)

A questão de materialidade: eu acho que a rede é muito rica em materialidade. (DA)

As dificuldades elencadas dizem respeito à falta de apoio de outros órgãos da Prefeitura como assistência social, posto médico; o fato de a escola estar assumindo a função de educar, que deveria ser da família, mas que a família não cumpre e a falta de compromisso dos pais com a escolaridade dos filhos.

Então nós temos muitas dificuldades em relação a famílias, que são afastadas da escola. A questão do desinteresse dos alunos. A questão de problemas, realmente, de alunos que estão vindo com muita dificuldade. Não é só dificuldade do ensino-aprendizagem é dificuldade psíquica mesmo. (DA)

(...) muita coisa que a gente julgava que era para a família poder estar educando e ensinando esse menino tem ficado para a escola fazer (PA1)

Dos quatro entrevistados na escola, dois são sindicalizados e dois não. O principal motivo apresentado para a não-sindicalização é a discordância em relação às orientações do sindicato.

Nas palavras de um professor: “Esse sindicato, eu não considero que ele me representa. É acho por aí... Aí eu prefiro não me sindicalizar. Divergências em relação às decisões que eles tomam.” (PA1) Interrogado sobre quais seriam essas divergências, o entrevistado informou que, no ano de 2014, considerou equivocada a decisão de continuar o movimento grevista<sup>17</sup>, quando as outras categorias do funcionalismo público (saúde, cultura, administração) haviam decidido pela volta ao trabalho:

A última greve, sem ser deste ano, a do ano passado, por exemplo, eu participei dessa greve, paralisei. Fui alguns dias, e... fui às assembleias, votei pelo fim da greve. Levantei minha mão pelo fim da greve e o pessoal ainda insistiu em continuar, sendo que todas as demais categorias já tinham saído. A educação insistiu em continuar sozinha, para adentrar lá, a questão do recesso, por causa da copa, entendeu? E aí eu achei que foi um tiro no pé do sindicato, tanto é que prolongou-se de mais a greve e continuou do mesmo jeito.” (PA1).

Os sindicalizados consideram a filiação como um dever do trabalhador, apesar disso, não expressam concordância com todas as orientações do sindicato: “Eu acho que todo funcionário, seja ele de que área for, ele tem que ser sindicalizado. É importante ser sindicalizado, mesmo que meu sindicato esteja uma porcaria.” (PA2) E, “Sou sindicalizada porque eu acho que... eu tenho que... né?” (PA3)

A vice-diretora relata que, da última vez que havia verificado a quantidade de filiados da escola, constatou um número muito baixo: “Acho que tinha uns dez professores, cinco aposentados. Se tinha uns cinco professores sindicalizados era muito.” (DA) Considerando a quantidade aproximada de 140 trabalhadores, os sindicalizados corresponderiam a um percentual de 3,5%.

---

<sup>17</sup> A greve de 2014 foi deflagrada por diversas categorias do funcionalismo público de Belo Horizonte (saúde, educação, cultura, administração etc.), de forma unificada.

Com relação à participação nas atividades promovidas pelo Sind-Rede/BH, os entrevistados foram unânimes em afirmar que ela é quase inexistente. A escola não possui Representante junto ao sindicato e a participação, quando existe, “é muito mais de conveniência pessoal do que de interesse para o coletivo. Então às vezes tem dois, três, quatro fazendo greve, o restante, às vezes, faz uma paralisação ou outra porque tem algum interesse, mas não de movimento.” (PA2)

A maioria dos entrevistados manifestou algum tipo de discordância ou desconhecimento em relação às orientações e/ou posições assumidas pelo sindicato, principalmente, no que diz respeito ao movimento grevista. O único material impresso referente ao Sind-Rede/BH, encontrado pela pesquisadora, por ocasião da pesquisa de campo, foi a propaganda de uma das chapas concorrentes à eleição da diretoria<sup>18</sup>. Esse material encontrava-se afixado no meio de uma série de outros avisos de cunho pedagógico.

#### **4.1.3 A escola B**

A escola B foi criada em 1979 para ser uma escola modelo na região de Venda Nova. Fruto da promessa de candidatos a cargos políticos, seu projeto arquitetônico previa o atendimento a alunos da antiga pré-escola até o segundo grau (Ensino Médio, na nomenclatura atual), com salas espaçosas, oficinas profissionalizantes, gabinetes médico e dentário, área verde para recreação e educação infantil, entre outras coisas. Apesar das mudanças no projeto inicial, a escola B se destaca pela sua estrutura física privilegiada.

A escola conta com 30 salas de aula, sala de direção, sala de professores, Laboratório de informática, Laboratório de ciências, Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), Quadra de esportes coberta, Quadra de esportes descoberta, Cozinha, Biblioteca, Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, Sala de secretaria, Banheiro com chuveiro, Refeitório, Almoxarifado e Auditório, além de um amplo estacionamento.

---

<sup>18</sup> A realização do trabalho de campo na escola A coincidiu com o período de campanha das chapas concorrentes à Diretoria e ao Conselho de Ética do Sind-Rede/BH.

TABELA Nº 6 – Escola B: Distribuição das turmas

Etapa/Modalidade	Faixa etária	Quantidade de Turmas	Horário
1º Ciclo	-	-	-
2º Ciclo	9,10 e 11/12 anos	3	13h às 17h20
3º Ciclo	12,13 e 14/15 anos	10	13h às 17h20
3º Ciclo	12,13 e 14/15 anos	15	7h às 11h20
EJA	Acima de 15 anos	3	18h às 22h30
TOTAL		31	

Fonte: Secretaria da escola

Segundo o seu diretor, a escola B possui um bom prédio e recursos pedagógicos de qualidade para o desenvolvimento do processo de ensino. Quanto ao clima de trabalho, afirma que a escola é caracterizada por um ambiente bastante politizado, com muita discussão interna, em que prevalecem as deliberações coletivas do grupo de professores:

Aqui a gente busca fazer, principalmente, deliberações coletivas dos professores, então acho que isso é importante. Não há uma coisa muito imposta, por exemplo, a organização da escola é em sala ambiente, a meu ver, eu acho mais interessante não ser, mas a decisão do coletivo dos professores é de que seja, então, a gente não tem... porque é uma deliberação dos professores... (DB)

A escola B possui, aproximadamente, 100 trabalhadores entre concursados e terceirizados. Os concursados ocupam os cargos de professores (incluindo diretores, coordenadores e professores de atendimento educacional especializado), secretária, auxiliares de secretaria, gestor financeiro e auxiliares de biblioteca. Entre os terceirizados, alguns são contratados pelo Caixa Escolar e outros pela Associação Municipal de Assistência Social (AMAS), trabalham na vigilância; faxina; cantina; no Programa Escola Integrada, como monitores; e no apoio aos estudantes com deficiência, como Auxiliares de apoio à inclusão.

Além disso, a escola possui quatro professores das disciplinas de Química, Física e Sociologia, que perderam as suas funções quando a escola deixou de oferecer o Ensino Médio. Esses professores continuam na escola, desempenhando funções de apoio pedagógico e administrativo.

TABELA Nº 7 – Escola B: Trabalhadores

<b>Função</b>	<b>Quantidade</b>
Diretor(a)	1
Vice-diretor(a)	1
Secretária	1
Gestor(a) financeiro	1
Docentes	48
Docentes em função de coordenação pedagógica	4
Docentes que trabalham no atendimento educacional especializado	2
Docentes que trabalham na coordenação da Escola Integrada	1
Docentes de disciplinas extintas	4
Auxiliares de secretaria	5
Auxiliares de biblioteca	3
Terceirizados: monitores da Escola Integrada, Auxiliares de apoio à inclusão, faxineiros(as), cantineiros(as), porteiros etc.	Aproximadamente 30 pessoas

Fonte: Entrevista semiestruturada

No que diz respeito às condições de trabalho, os entrevistados destacaram, como elementos favoráveis, as relações com a direção e a coordenação: “Na escola a direção e a coordenação são ‘bacanas’” (PB1) e a infraestrutura: “Dinheiro para fazer os projetos; não falta materialidade” (PB2).

Como aspectos dificultadores do trabalho foram elencados: elementos relacionados aos estudantes e suas famílias e à falta de apoio de outros órgãos da prefeitura; os baixos salários e a conseqüente necessidade de trabalhar em dois períodos; e questões relacionadas ao número de alunos por turma e à distribuição das aulas:

[...] os alunos, muitos assim... sem incentivo, muitas vezes sem aquela garra para estudar. As famílias também... muitas vezes não dão aquele apoio que a gente precisa. Certo?” (PB1)

[...] quando a gente fala de apoio de outras instituições, a escola está sozinha. Então, a escola não pode contar com o Conselho Tutelar, a escola não pode contar com o posto de saúde, porque não funciona. (DB)

A gente não consegue manter um padrão de vida com um horário” (PB2)

A questão da gente, da maioria dos professores, ter que trabalhar em dois turnos e... eu acho que isso é muito adoecedor, né? (PB3)

A meu ver, o principal elemento que interfere nas condições de trabalho é a questão do número de alunos por sala. Eu acho as nossas turmas muito cheias de alunos. (PB3)

A gente tem sete turmas com duas aulas [...] Então a quantidade de alunos que você tem para avaliar e para conhecer, para diagnosticar, ela interfere no seu trabalho. (PB2)

Dois dos quatro entrevistados são filiados ao Sind-Rede/BH. Entre os não-sindicalizados, um professor afirma: “Eu era sindicalizado. Eu era. Até me decepcionar muito com o sindicato. Fui sindicalizado muitos anos. Aí eu fui decepcionando com muitas coisas e aí acabei me desfiliando.” (PB1)

Entre os motivos para a filiação, os trabalhadores filiados apresentaram a importância da luta coletiva em defesa dos direitos dos trabalhadores em educação. Nas palavras do diretor da escola: “eu acho que quando a gente tem que confrontar algumas coisas, a gente tem que... a gente só consegue confrontar como categoria” (DB)

Todos os entrevistados afirmaram que a escola, no geral, possui um grande índice de filiação e de participação nas atividades promovidas pelo sindicato, embora esse índice tenha diminuído, nos últimos anos:

Aqui é uma boa participação. O [nome da escola] é, por natureza, tudo, já tem uma grande articulação. Os professores, na sua grande maioria, são articulados. [...] Tem uma participação bacana, apesar que, hoje, diminuiu muito... tá? (PB1)

É uma escola bem politizada. Pelo que eu soube, teve uma mudança, assim, que antes, falava que tinha greve, entrava todo mundo. No ano passado teve um racha: teve um grupo que fez, teve um grupo que não fez. Mas é um pessoal assim... bem ativo. É uma escola, assim, conhecida na região, como uma escola bem politizada. (PB2)

A participação aqui é muito boa. A grande maioria dos professores participa das greves, das manifestações, assembleias, congressos. E tem muita discussão política aqui na escola. Então é uma participação boa. (PB3)

A escola B possui um mural exclusivo para a afixação de informes e boletins do sindicato, na sala dos professores. Durante o recreio, foi possível observar os professores repassarem informações e discutirem o conteúdo desses informes e de reuniões realizadas no Sind-Rede/BH.

#### 4.1.4 Condições de trabalho e participação nos movimentos de resistência

Os depoimentos colhidos e a observação realizada corroboram a classificação da diretoria do Sind-Rede/BH, em relação à participação das escolas pesquisadas nas atividades sindicais. No caso da Escola A, a ausência de um Representante, o baixo índice de filiação e a discordância ou desconhecimento das ações do sindicato demonstram o afastamento da escola em relação ao movimento de resistência da categoria.

Na escola B, ao contrário, os depoimentos atestam uma participação maior. As discussões realizadas, o alto índice de filiação - bem como os motivos apresentados para essa filiação - apontam para uma valorização da organização coletiva.

Essa valorização, no entanto, não expressa uma total adesão às orientações e posturas do Sind-Rede/BH; existem também posições críticas. Apesar disso, o espaço reservado, na sala dos professores para os informes do sindicato, bem como as discussões sobre o conteúdo desses informes, evidencia um envolvimento bastante acentuado.

A compreensão política da importância do sindicato na defesa dos direitos dos trabalhadores é, segundo o dirigente do Sind-Rede/BH, o principal motivo pelo qual as pessoas se filiam:

[...] primeiro, uma compreensão política do trabalhador, no caso do professor ou do auxiliar, em entender que o sindicato é importante pra ele. É importante pra poder lutar pelas questões imediatas do professor ou do trabalhador em educação, quanto também, das questões mais individuais, como ações judiciais que algum professor possa mover. Então tem uma motivação que é diretamente ligada a uma compreensão política da importância de um sindicato, nessa luta de defesa de direitos gerais e direitos individuais, esse é o primeiro aspecto. O segundo, tem a ver com as ações judiciais. [...]. Então muitos professores também se filiam em função do amparo jurídico que o sindicato oferece. (DS)

Entre os aspectos que mais impactam as condições de trabalho na educação, o dirigente destacou: os baixos salários, que trazem como consequência a necessidade de o trabalhador dobrar (ou triplicar) a jornada de trabalho, causando adoecimento; o assédio moral realizado pelas chefias sobre os trabalhadores; a pressão para atingir metas previamente determinadas; a violência no interior das escolas e o número elevado de alunos por sala.

A necessidade de trabalhar mais de um turno é, na opinião do sindicalista, um problema que afeta especialmente as mulheres professoras:

Especificamente no caso dos professores que tem uma dupla ou tripla jornada de trabalho, porque como o salário nosso, de uma jornada estabelecido em 22 horas e 30 minutos, é o salário que não garante o atendimento a todas as necessidades básicas de um indivíduo ou de uma família, então muito professores duplicam a jornada. [...] Considerando que a maioria da nossa categoria são mulheres, em torno a 80% ou mais, se acrescenta uma jornada extra que é a jornada doméstica.

[...] o problema salarial também demonstra uma condição de trabalho no qual as pessoas têm que ter mais de uma jornada e isso acarreta muitos problemas tanto no desenvolvimento do trabalho, que mereceria ter tempo disponível para elaboração melhor, quanto também o estresse, o cansaço, e o adoecimento que pode acarretar em duas ou mais jornadas extenuantes de trabalho. (DS)

De acordo com o dirigente, a cobrança de metas tem sido objeto de muitas reclamações de assédio moral, da parte dos trabalhadores:

Nós temos recebido muitas reclamações de assédio moral realizado pela chefia sobre o trabalhador. Isso também dificulta nas relações do trabalho e nas condições de trabalho do professor ou do funcionário de escola, porque ele vai trabalhar e dentro da escola muitas vezes não tem uma relação na qual a chefia dialoga e divide as responsabilidades de forma democrática, garante autonomia, então há uma pressão no trabalho para atingir determinadas metas estabelecidas. (DS)

Em relação à violência nas escolas, o sindicalista afirma:

Outra questão tem a ver com a violência no interior das escolas, que ocorre na relação com o professor com os estudantes, na relação entre professores, que é menor, mas também existe, na relação das famílias com os professores. (DS)

O número elevado de alunos por sala é, na opinião do dirigente, agravado pela forma como a política de inclusão de alunos com deficiência se realiza:

[...] se a gente for considerar o número de alunos em sala de aula que nós temos, que é um número grande, nós temos aí escolas com mais de trinta alunos em sala para um professor. E dada a dificuldade dos alunos, dada a situação da política de inclusão que coloca alunos com deficiência no interior das escolas sem um devido acompanhamento e formação do professor, isso também acarreta problemas nas condições de trabalho do professor. (DS)

A questão salarial foi destacada, no depoimento do dirigente do Sind-Rede/BH, como o ponto mais importante da pauta de reivindicações dos trabalhadores em educação, nos últimos anos:

Atualmente, um professor do ensino fundamental, quando entra na rede com curso superior, ele entra no nível 10 e isso corresponde a um salário de 2.092 reais. Achamos que isso é um salário muito baixo, tanto é assim que [...] os professores duplicam a jornada de trabalho pra poder melhorar os seus salários, certo? Então a gente luta em primeiro lugar pra elevação do valor do nosso salário. Segundo, pela proteção do nosso salário com relação à inflação. Porque a inflação ela vai corroendo o poder de compra salarial. Então a gente também luta por essa correção através do reajuste, é uma luta também que a gente estabelece. Esse é um ponto de pauta, vamos dizer assim, eterno enquanto houver o capitalismo. Ele sempre corre atrás de uma melhor negociação do valor de nossa força de trabalho. (DS)

Os problemas salariais e o elevado número de alunos por turma, destacados pelo dirigente sindical, aparecem também nos depoimentos dos professores da escola B. Assim, ao contrário da escola A, que situa as suas dificuldades nos estudantes e suas famílias, os entrevistados da escola B citam, também, questões relacionadas à luta política da categoria, demonstrando uma maior aproximação das discussões e posições do sind-Rede/BH.

## 4.2 Percepção dos sujeitos sobre autonomia

Na visão da maioria dos entrevistados, autonomia docente seria uma liberdade de ação dentro de certos limites impostos pela gestão, pela legislação, pelas prescrições curriculares nacionais e municipais e pelo compromisso com a aprendizagem dos conteúdos avaliados nas provas externas:

Eu acho que autonomia é eu ter liberdade de fazer algumas coisas, mas dentro de uma regra geral que vai reger aquilo. (PA2)

[...] eu poder entrar dentro da minha sala de aula e poder ter liberdade de escolher aquilo que eu vou fazer com os meus alunos, dentro de uma programação e que não vai prejudica-los. (DA)

Olha, a autonomia é você ter uma liberdade de ação dentro de alguns parâmetros com os quais você tem que trabalhar. Então, você não pode chegar na sala de aula e achar que você pode fazer o que você quiser. Dar aula com qual conteúdo você quiser. (DB)

Então existe, sim, alguma liberdade. Não total, que a gente tem os parâmetros curriculares que são nacionais, temos as proposições que são da rede municipal que é um recorte desse PCN nacional e além disso, a gente tem as matrizes de descritores das avaliações externas. Então o professor tem uma liberdade, mas ao mesmo tempo ele tem um compromisso de que o seu aluno esteja vendo aquilo que ele precisa e que ele vai ser cobrado. (PB2)

A percepção expressa pelos entrevistados evidencia uma preocupação em evitar que a autonomia docente seja confundida com a atribuição de plenos poderes ao professor, em sala de aula. Essa preocupação não deixa de ser pertinente, pois há quem confunda autonomia com liberdade irrestrita ou poder absoluto.

De acordo com Zatti (2007), embora autonomia signifique o poder de dar a si mesmo a própria lei, este poder não é algo absoluto e ilimitado, nem sinônimo de autossuficiência. Para esse autor, o termo autonomia “indica uma esfera particular cuja existência é garantida dentro dos próprios limites que a distinguem do poder dos outros e do poder em geral, mas apesar de ser distinta, não é incompatível com as outras leis” (2007, p.12).

Na definição filosófica, que tem Kant como seu principal elaborador, autonomia é “a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural que determina ela mesma a lei à qual se submete” (LALANDE, 1999, p.115). Tal definição não deixa de implicar submissão a uma legislação. Essa submissão, no entanto, na perspectiva filosófica, é uma restrição que o sujeito impõe a si mesmo, através do exercício da razão.

Dessa maneira, o entendimento dos entrevistados sobre a definição de autonomia destaca a importância da restrição imposta por uma lei, mas deixa de fora um aspecto importantíssimo da concepção kantiana: a implicação do sujeito na elaboração dessa lei. De acordo com Kant, para que a autonomia se exerça, é necessário que a lei que submete a ação dos sujeitos seja uma determinação deles próprios.

Quando o sujeito se submete a uma lei que recebe do exterior, temos, de acordo com o Vocabulário Técnico e Crítico da filosofia (LALANDE, 1999), uma situação de heteronomia.

A compreensão de que o seu trabalho é determinado “de fora”, configurando uma situação de heteronomia, está presente nas falas de duas professoras. Uma delas se refere à falta de tempo para executar projetos próprios, em virtude da necessidade de trabalhar outros, elaborados por outras pessoas. A segunda destaca um processo de imposição de coisas que “já vêm prontas, de fora”:

Autonomia é você poder fazer o seu planejamento. De acordo com a sua turma. É você fazer um projeto de acordo com a sua turma. Igual, eu estou nessa escola, eu tenho que dar andamento em projetos que não fui eu que elaborei. Foi outra pessoa que elaborou. Aí os meus projetos, eles ficam de lado. Eu não dou conta de fazer tudo ao mesmo tempo, não. (PA3)

Autonomia é... eu penso que autonomia de professores... É quando os professores assumem o processo pedagógico com todas as responsabilidades [...] É... a gente vive um processo muito forte de imposição das coisas. As coisas já vêm todas prontas, de fora. E não adianta muito argumentar mais... Nós professores, estamos um pouco cansados, sei lá... (PB3)

Em resposta à seguinte questão: Você considera que possui autonomia para realizar o seu trabalho aqui nesta escola, atualmente? Quatro professores disseram que sim.

Sim, com certeza. A direção da escola, nesse sentido aqui, me dá total liberdade, total autonomia, né? E apoio para poder desenvolver o meu trabalho. (PA1)

Eu me sinto com autonomia sim, para decidir, para resolver, para fazer. (PA2)

Sim, o professor, ele tem uma liberdade. (PB2)

Na escola nós temos autonomia sim. Dentro daquilo, né? previsto. Nós temos autonomia sim. A escola nos dá essa garantia e tudo. Desde que seja uma autonomia responsável! Não pode ser uma autonomia de qualquer jeito. É uma autonomia responsável. (PB1)

O primeiro entrevistado citado acima (PA1) diz que a atribuição de autonomia parte da direção da escola, e o último (PB1) afirma que a autonomia é garantida no âmbito da escola. Nenhum dos entrevistados cita elementos da gestão do sistema de ensino como propiciadores de autonomia. Quando interrogado sobre o que seria uma “autonomia responsável”, o último professor citado acima (PB1) respondeu com um discurso que aproxima a ideia de autonomia, da experiência e da competência profissional.

Quando... de acordo com a minha experiência. Uma experiência vasta no assunto da matemática, eu conseguir, eu poder trabalhar de forma que eu vou levar o aluno a se promover. Vai fazer com que ele se torne um cidadão melhor, usando aquele conhecimento que eu vou passar pra ele. Que, às vezes, um aluno, como ele é totalmente diferente de um outro aluno, pra ele alguns assuntos são mais diretos. Pra outros, já não são tanto assim. Então ter condições de levar pra esses alunos, é... conhecimentos que vai promovê-lo. (PB1)

Uma professora disse considerar a sua autonomia reduzida e outra problematizou a questão, afirmando:

Eu acho que, de um determinado ponto de vista, a gente tem autonomia sim. Porque, aqui na escola, não existe ninguém que interfira diretamente na sua ação, na sua prática mesmo em sala de aula. Então você entra pra sala de aula e dá a sua aula. Mas, parece que é uma coisa muito solta, sabe? (PB3)

Na fala dessa última professora é possível depreender uma hesitação em relação à definição de autonomia: se ela for considerada como uma não-intromissão no trabalho, em sala de aula, é possível afirmar que os professores possuem autonomia. Porém, se consideramos a afirmação que essa mesma professora fez, ao definir autonomia: “É quando os professores assumem o processo pedagógico [...]” (PB3), que parece ressaltar a questão da autodeterminação (presente também na definição kantiana), a autonomia não está completa. Isso porque o fato de o professor não receber interferência quando atua, em sala de aula, não significa que a ele seja dada a condição de definir os rumos do seu processo de trabalho.

Em outros trechos de seus depoimentos, os sujeitos da pesquisa deixaram entrever uma ideia de autonomia congruente com a concepção presente nas Ciências do Trabalho. De acordo com essa perspectiva, é necessário reservar ao trabalhador uma certa liberdade de ação, pois entre o “trabalho prescrito” e o “trabalho real” existe sempre um espaço para a manifestação de alguma forma de inteligência, criatividade e/ou astúcia, indispensável para que o trabalho seja realizado com eficácia. Nesse sentido, antes de ser uma reivindicação ou uma conquista, a autonomia seria uma expressão da competência profissional. (LESSARD, 2010)

Em relação aos professores, essa margem de liberdade é particularmente importante, uma vez que a prescrição do trabalho pedagógico sempre se choca com as características específicas da escola e das turmas de alunos com as quais cada professor trabalha. De acordo com Contreras (2002), a prática docente é em grande medida um enfrentamento de situações problemáticas nas quais conflui uma multidão de fatores e que não podem ser resolvidas por meio de um repertório técnico de soluções ou tratamentos.

Tal compreensão de autonomia transparece nos depoimentos quando, por exemplo, um professor da escola B resalta a importância de adaptar a sua forma de trabalho às características das suas turmas e dos seus alunos:

Quando eu vejo, por exemplo, meus alunos, né? eles tem características. Cada aluno, cada turma tem a sua especificidade. Então, com a minha autonomia, eu consigo, por exemplo, mudar, muitas vezes, a forma de trabalhar com aquela turma, com aquele aluno. [...] Quando... de acordo com a minha experiência. Uma experiência vasta no assunto da matemática, eu conseguir, eu poder trabalhar de forma que eu vou levar o aluno a se promover. (PB1)

Essa mesma compreensão de autonomia aparece quando a diretora da escola A destaca a importância de se acompanhar o ritmo do aluno, mesmo que isso signifique fazer alguns ajustes nas prescrições curriculares:

O aluno tem que ter aquelas capacidades habilidades, mas ali não fala que hoje você tem que dar isso, amanhã você tem que dar isso, depois você tem... Não é muito por aí. É você saber acompanhar o ritmo do aluno. (DA)

Sem uma atuação mais ou menos livre do rigor das prescrições, o processo de ensino não alcançaria os resultados esperados. Por outro lado, em seus depoimentos, os entrevistados citaram elementos que podem indicar práticas de controle da gestão sobre o seu trabalho, envolvendo: currículo, planejamentos e relatórios.

Em relação ao currículo, as Proposições Curriculares da Rede e os livros didáticos apareceram como elementos determinantes:

Olha, o currículo... a prefeitura tem as suas proposições curriculares, né? E... é pra toda a rede, tá? Dentro dessas proposições, todos os conteúdos são atendidos e os professores trabalham com esses conteúdos. (PA1)

É... a gente está seguindo as proposições curriculares porque é... uma obrigatoriedade, de se seguir [...] (DA)

O currículo, ele já está na proposta curricular. Ele vem uma proposta engessada ali para você. A autonomia que você tem em cima disso é de estar adaptando ele para a sua sala, de acordo com o nível da sua turma. (PA2)

Bom, currículo é o seguinte: currículo, existem as proposições curriculares da SMED que grande parte dos professores utiliza para poder fazer os seus planejamentos. Outros seguem os livros didáticos. (PB3)

No que diz respeito aos planejamentos, quatro professores disseram ter liberdade para elaborá-los, desde que sejam observadas as Proposições Curriculares. Duas professoras afirmaram que não se consideram com autonomia para realizar os planejamentos. Uma delas relatou que, embora os planejamentos sejam discutidos em reuniões, não existem espaços efetivos para proposição de mudanças: “(...) é muito direcionado, entendeu? Já está tudo encaminhado. Só mesmo... deixar a par...” (PA3)

Outra professora afirmou que existe o controle da SMED através do acompanhante de escola<sup>19</sup> que traz orientações e “sugestões” para os coordenadores repassarem para os professores:

Há uma tentativa de controlar, sim. O acompanhante da SMED, ele chega a trazer é... às vezes traz algumas questões de simulado pra gente aplicar, para preparar os meninos. Às vezes passa alguma coisa pra coordenação passar pra gente sobre o que deve ser trabalhado, os descritores das avaliações e tudo.” (PB3)

Duas professoras disseram que a sua autonomia é prejudicada pela obrigatoriedade de preencher relatórios e planilhas. Uma delas chama a atenção para o tempo perdido com essas tarefas, aparentemente sem sentido: “ano passado, a gente recebeu alguns relatórios pra

---

<sup>19</sup> O acompanhante de escola é uma espécie de inspetor, que acompanha o trabalho pedagógico de várias escolas, numa mesma região. Dentre as atribuições desse acompanhante destaca-se: acompanhar o desempenho pedagógico da escola por meio dos indicadores das avaliações externas, com ênfase para os resultados da Prova Brasil, bem como o sistema de avaliação próprio do Município, o AVALIA-BH. (GONZAGA, 2013)

preencher, é... plano de melhoria de aprendizagem... diagnóstico, no início do ano, mas depois não fez mais... Eu nem sei o que foi feito daquilo.” (PB3)

Outra ressalta a intensificação do trabalho “É... Hoje em dia, nos dias de hoje, está tendo um acúmulo de atividades. Mais é... como que eu falo? Não é mais o dar aula, né? a gente está preso num... Como é que chama, aquela palavra? Trabalhos burocráticos, né? preenchimento de planilhas, notas no computador.” (PA1)

Diante das formas de controle elencadas, é possível perceber que, embora a maioria dos professores das escolas pesquisadas considerem que possuem autonomia para realizar o seu trabalho, existe um controle do órgão central que se expressa na obrigatoriedade de seguir as proposições curriculares, na intervenção dos acompanhantes de escola e nos relatórios e planilhas encaminhados para preenchimento.

Dessa forma, mesmo que ao professor seja permitido uma certa margem de decisão, o conteúdo curricular, as metodologias, bem como os princípios e as finalidades educacionais são estabelecidas de fora do contexto escolar, o que configura um processo de heteronomia.

Talvez o controle da SMED não seja percebido por todos (como algo que reduz a autonomia) devido à inexistência de uma fiscalização direta, do cumprimento dessas determinações na escola. Nas palavras de uma professora entrevistada:

Existem as orientações da SMED. O acompanhante cobra algumas coisas, mas sempre você pode fazer do seu jeito na sala de aula. Até, por exemplo, os relatórios que eles pedem a gente para fazer, a gente faz, mas isso não muda a nossa prática. Então, alguns professores fazem do jeito que eles querem, outros não fazem de jeito nenhum e outros fazem por fazer, entende? E ninguém sofre retaliações por isso. (PB3)

A ausência de fiscalização, no entanto, não deve ser confundida com uma atribuição de autonomia. Isso porque deixa de fora, ainda, a participação dos envolvidos na determinação processo educativo da escola. Essa participação é destacada no depoimento do dirigente do Sind-Rede/BH, segundo o qual a autonomia é concebida como uma condição

do coletivo da escola e aí cada um com sua respectiva competência, [...] os professores, os auxiliares, a comunidade escolar representada pelas mães, os pais, as famílias, os próprios estudantes [...] poderem estabelecer qual é o projeto educacional que se quer organizar com aquele público de estudantes, e não só com eles. O que a escola pode realizar, do ponto de vista educacional e pedagógico, naquela comunidade (DS).

Tal concepção se aproxima da elaboração de Castoriadis (1982), segundo a qual a autonomia só pode ser plenamente concebida como “empreitada coletiva”, e de Contreras (2002), para quem a autonomia docente se desenvolve em um contexto de relações, não podendo ser, portanto, desvinculada da busca pela autonomia de toda a comunidade que

participa da escola. Dessa forma, a autonomia dos professores estaria intrinsecamente associada à autonomia da comunidade escolar.

Essa última perspectiva coloca em relevo a gestão democrática da educação, entendida com a possibilidade da participação efetiva da comunidade escolar nas decisões da escola. Tal participação está definida na LDBEN nº 9.394/96, em seu art. 14, como a garantia da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Nesse sentido, é relevante verificar como e se essas instâncias de participação, dos trabalhadores e da comunidade, funcionam no cotidiano das escolas da RME/BH, atualmente. Esse será o tema do próximo tópico deste trabalho.

#### **4.3 Participação da comunidade escolar: espaço e tempo para decisões coletivas**

Considerado um ponto alto na luta dos trabalhadores em educação da RME/BH por autonomia e gestão democrática, a construção do projeto político-pedagógico pela comunidade escolar (trabalhadores da educação, pais e alunos), representava, nas décadas de 1980 e 1990, uma possibilidade efetiva de participação na definição dos rumos do processo educacional. De acordo com Boy (2011), o olhar da própria comunidade, através da reflexão coletiva sobre a escola, suas demandas, suas concepções de educação etc. encontravam um espaço de representação nesse projeto.

Com o encerramento das reuniões pedagógicas semanais e o surgimento de uma perspectiva que considera a qualidade da educação a partir do monitoramento dos índices educacionais, a construção dos PPP foi sendo abandonada, bem como o envolvimento dos docentes na definição dos objetivos e finalidades do processo pedagógico.

Nas duas escolas pesquisadas, apesar de os entrevistados afirmarem a existência do PPP, nenhum deles havia participado da elaboração desse projeto e houve até mesmo duas professoras que disseram não conhecê-lo.

Tem. Tem projeto político-pedagógico, sim. [...] Eu não participei. Não participei. Sabe? (PB1)

Eu já ouvi dizer que tem. Mas eu não sei, eu mesma nunca vi este projeto. Eu não participei dessa elaboração. É... quando ele foi feito, eu ainda não estava na escola [...] aliás, nem se fala mais nesse projeto, então eu não sei se o que se faz na escola tem a ver com o projeto ou não. (PB3)

Não, não sei. Isso eu não sei te falar. É mais antigo. (PA3)

Na escola A, o projeto havia sido elaborado na década de 1990 e não haviam passado por nenhuma revisão:

Está caducando, está precisando voltar nele. O projeto da escola, foi o primeiro projeto de 1996, né...(DA)

Tem. Um pouco defasado. Precisando de diversas modificações, alterações ou até mesmo ser totalmente refeito. Mas nós temos um aí que... Deve ter uns vinte e dois anos, mais ou menos, que eu tinha pouco tempo de [nome da escola] quando foi a primeira vez que se mexeu nele e elaborou. (PA2)

Na escola B, segundo o diretor, houve uma tentativa de se realizar essa revisão, mas a falta de tempo impediu a sistematização:

Nós fizemos duas vezes, reuniões para redigir melhor o projeto político-pedagógico. Fizemos várias anotações, observações, discussões, mas não foi sistematizado. Então assim, a gente tem um projeto político-pedagógico, mas ele já está mais antigo. Então, toda vez que a gente reúne para readaptar, a gente nunca consegue tempos, viabilizar em tempo suficiente para realmente ter uma nova redação. (DB)

Com o fim das reuniões pedagógicas semanais, as possibilidades de reunião ficaram muito restritas.

[...] algo que já teve na rede e hoje não tem, que é foco de muita reclamação dos colegas aí, é o fato de ter esse momento da escola como um todo se reunir, se encontrar para poder estar discutindo essas coisas. (PA1)

De acordo com o diretor da escola B, existem alguns dias escolares, constantes no calendário, em que podem ser realizadas reuniões entre os trabalhadores da escola. Entretanto, além de serem poucos, esses dias são utilizados, na maioria das escolas, para a realização de conselhos de classe: discussão sobre notas de alunos, aprovação, reprovação, problemas de disciplina, etc.

[...] geralmente nós temos quatro dias escolares no ano. Então é o primeiro dia, dois dias é no final de cada trimestre e um dia escolar no final do ano. São quatro dias, que a gente tem, sem alunos. (DB)

Além desses dias, previstos no calendário, a escola pode se organizar, através da verba do Projeto de Ação Pedagógica (PAP), para a contratação de oficinairos, que desenvolvem atividades com os estudantes enquanto os professores se reúnem. Contudo, segundo o depoimento dos diretores das escolas, esse dinheiro, além de escasso, chega sempre com atraso, dificultando a organização de um calendário de reuniões:

Nos últimos três anos, a verba do PAP sempre saiu, nos dois últimos anos, perdão, saiu do meio do ano pra frente. Então acaba que a gente só faz reunião do meio do ano pra frente. (DB)

Aí fala assim: ah, paga-se oficinairo! A verba é muito pouca! Não dá para se pagar oficinairo, você tem outras coisas, eu não diria mais importantes do que oficinairos, mas tem outros projetos que precisam ser contemplados do que somente estar pagando as oficinas. (DA)

Dessa maneira, a contratação de oficinairos, que possibilitaria a realização de reuniões pedagógicas com todo o coletivo do turno, é uma alternativa que, além de aprofundar a terceirização (os prestadores de serviço recebem por hora, sem nenhum vínculo com a escola ou com a prefeitura), nem sempre se sustenta financeiramente, uma vez que a escola pode possuir outras prioridades a serem atendidas com a verba do PAP.

Outra forma de reunir o corpo de trabalhadores da escola é através da Reunião Pedagógica Remunerada, agendada fora do turno de trabalho dos professores, que recebem uma bonificação pela participação. Nas escolas pesquisadas, porém, a participação nessas reuniões é muito pequena, por questões uma série de questões, entre elas: o posicionamento político contrário a essa reunião (assumido pela categoria dos trabalhadores reunidos em assembleia) e o fato de que as pessoas que possuem faltas no mês de realização da reunião não recebem a bonificação.

[...] politicamente, a maioria dos nossos professores não aceita participar dessa reunião. Então, assim, não faz sentido eu fazer reunião com um quarto da escola. Não é uma reunião pedagógica. (DB)

E tem algumas situações também que impedem, entre aspas, da pessoa participar. Essa reunião, ela é... a pessoa recebe cem reais, agregando no salário, para quem faz essa reunião, mas tem algumas situações: a pessoa teve um atestado médico, de 3 dias, teve falta e tal, então a pessoa não recebe... (PA1)

Assim, a maioria das reuniões acontece em grupos menores: entre professores de um mesmo ciclo ou ano do ciclo e entre docentes de uma mesma área, durante os momentos do ACPATE, ou nos intervalos:

[...] é uma das dificuldades também encontradas, que o encontro é só no dia-a-dia mesmo porque o tempo dentro da escola não permite isso. Às vezes, se a gente pega, por exemplo, turno da manhã: no turno da manhã, nós temos projetos na área, então tem um dia na semana que tem todos os professores de Português de projeto. [...] Tem um dia que são todos os professores de Matemática. (DA)

Bem, a gente tem... como vou dizer? A gente tem uma organização do qual tem esse contato direto com a direção da escola e a coordenação faz esse trâmite com os professores. Por que isso? A escola, ela é muito dinâmica. [...] Então a gente dá, esse diálogo, essa conversa, ela se dá [...] de porta em porta, de professor com professor em algumas situações. (PA1)

A falta de tempo para reflexão, discussão e elaboração dificulta a construção da autonomia escolar porque inviabiliza a participação dos envolvidos nas decisões referentes ao processo pedagógico da escola. De acordo com Rojas (2003), a fragmentação dos tempos, que ocasiona o isolamento, impedindo que os professores estabeleçam acordos coletivos para o trabalho, faz com que eles se tornem mais propensos a aceitar medidas estabelecidas de fora.

Nesse sentido, a organização do trabalho na escola foi, pouco a pouco, deixando de ser realizada pelos docentes e comunidade escolar, através do PPP, para se dar através de

documentos normativos, publicados pela SMED. Entre esses documentos, podemos citar a cartilha intitulada *Orientações para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos na RME/BH: tempos e espaços, pessoas e aprendizagens*, que traz, entre outras coisas, orientações sobre: a) a organização dos ciclos de formação, com destaque para a composição da equipe pedagógica, o perfil e as atribuições dos professores, a proposta de ensino, os processos de avaliação, o trabalho do coordenador pedagógico etc. b) programas e projetos articulados, entre eles: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>20</sup> e o Plano de Melhoria da Aprendizagem (PMA)<sup>21</sup>.

Quando acontecem, as reuniões não pautam discussões mais amplas sobre objetivos e fins de educação, relevância de conteúdos curriculares ou metodologias. No âmbito pedagógico, os principais temas tratados são: projetos elaborados pela prefeitura, avaliação (distribuição de pontos, dia de prova etc.).

a prefeitura, às vezes manda alguns projetos igual o Adote<sup>22</sup>, por exemplo, então esse ano nós tivemos duas reuniões pedagógicas com o Adote que é o projeto da prefeitura de adotar é... como é que fala? Filhotes, né... aí teve as duas. Aí tem o projeto do Guardião das escolas<sup>23</sup>, então também foi utilizado uma reunião pedagógica. (DA)

[...] é pedagógica no sentido de prova, decisão de dia de prova, como vai ser a prova, como vão ser as avaliações, de data... (DA)

Tem. A gente sempre discute junto. As formas de... como fazer, distribuição dos pontos, como avaliar os alunos, quantas provas vamos ter naquela etapa. Essa parte é trabalhada sempre em conjunto. Coordenação junto com os professores. (PB1)

[...] a gente tem reunião de área, uma vez por semana, as professoras que trabalham com a mesma turma se encontram, se quiserem discutir o planejamento podem discutir, o momento é pra isso. Mas, isso vai muito da disposição do professor de estar, nesse momento, discutindo. Mas existe; pouco, mas existe. (PB2)

A necessidade de trabalhar projetos elaborados pela prefeitura, além de reduzir a autonomia escolar no que diz respeito à definição do planejamento pela própria escola, ainda

---

<sup>20</sup> De acordo com a publicação da SMED, o PNAIC é um programa do Ministério da Educação que propõe uma ação articulada entre os governos federal, estadual e municipal, com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, mobilizando esforços e recursos, valorizando e apoiando os professores, proporcionando materiais didáticos de alta qualidade para todas as crianças e implementando sistemas de avaliação, gestão e monitoramento. (SMED, 2014)

<sup>21</sup> De acordo com a publicação da SMED, O PMA tem “como objetivo primordial o estabelecimento de metas de melhoria da aprendizagem dos estudantes e do fluxo escolar para o período de 2015 a 2017” (SMED, 2014. P.93)

<sup>22</sup> O Programa Adote um Amigo é uma etapa do Programa de Controle de População de Animais que a Prefeitura de Belo Horizonte, através da Secretaria Municipal de Saúde, e juntamente com o Conselho Municipal de Saúde (CMS), a Comissão Interinstitucional de Saúde Humana na sua Relação com os Animais (CISHRA), a ONG Teia de Textos e protetores(as) independentes vêm realizando desde 2008, através de castrações gratuitas disponíveis para todos os cidadãos e promoção de feiras de adoção. Informações disponíveis em: <http://www.adoteumamigo.org.br/>

<sup>23</sup> O Programa Guardiões da Escola é uma realização da prefeitura de Belo Horizonte, por meio das secretarias de Meio Ambiente, Educação e Saúde, em parceria com o Projeto Manuelzão, Governo do Estado, UFMG, SUS e Conselho Municipal de Saúde. Segundo os idealizadores do projeto, os alunos foram orientados a fazer o monitoramento interno, em suas escolas, do controle do consumo de água e energia elétrica e a gestão adequada dos resíduos sólidos. Informações disponíveis em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh>

ocupa o tempo de discussão coletiva, diminuindo a possibilidade de construção da autonomia. Nenhum dos entrevistados, nas duas escolas, citou discussões relacionadas aos os objetivos e fins da educação, financiamento, definição de currículos e metodologias. No que diz respeito aos currículos, uma das entrevistadas relatou:

A questão do currículo, ela vem muito em cima das proposições curriculares da prefeitura. Às vezes, a gente reúne os professores por área e faz e... define ali, planeja ali o que vai ser dado naquela etapa e tudo. Mas, a gente não chega a discutir mesmo, porque que aquele conteúdo é importante, porque que ele deve ser dado, assim... a gente não faz uma reflexão, a gente só pega as proposições e enumera as coisas que a gente acha assim, que a gente quer trabalhar. (PB3)

Quanto aos estudantes e suas famílias, os entrevistados afirmaram que os espaços de participação são: as assembleias, o colegiado escolar e as reuniões de pais, entretanto, a participação efetiva é muito pequena:

[...] os espaços para a participação da comunidade são o colegiado, a assembleia e nas reuniões de pais. São os principais que a gente tem. O colegiado nosso aqui é muito atuante, é participante, inclusive na escola. Então, pra mim é o órgão que tem mais esse papel de influência da comunidade na escola, mas aí tem pouca representatividade, em média, três a quatro pais. Costuma ser três. São quatro elementos, mas sempre um deixa de vir. São três pais que a gente tem, que fazem parte, e três alunos. É... e nas assembleias costuma não ter muito pai participando. (DB)

A escola sempre convida para as assembleias, mas poucos vêm. (PA2)

[...] não é muito não. (PA3)

Não. A gente até convida, muitas vezes, mas não aparece. Infelizmente, a gente não tem esse apoio da comunidade. (PB1)

Participa muito pouco. Nas assembleias e no colegiado. (PB3)

Nas assembleias, a participação é mais fraca e nas reuniões de pais, a gente tem uma participação em torno de 65, 70 por cento. (DA)

De acordo com Silva (2016), os motivos apontados para a baixa participação das famílias, nas assembleias e reuniões de colegiados, dizem respeito, principalmente, aos horários agendados para as reuniões, que nem sempre coincidem com a disponibilidade dos pais. Além disso, o poder de vocalização desse segmento é bastante reduzido. Por serem muito burocráticas, essas reuniões não são muito atrativas para os estudantes e seus pais, conseqüentemente, a maior participação é do segmento dos professores, que são favorecidos pelos horários das reuniões e pelo maior poder de vocalização. (SILVA, 2016)

Na opinião do dirigente do Sind-Rede/BH, as instâncias de participação dos alunos e suas famílias, além dos problemas apontados acima, não propiciam uma participação efetiva da comunidade nas decisões da escola.

As instituições chamadas colegiados e assembleia escolar perderam seu poder decisório e executivo. E passaram a ser instituições meramente consultivas para, expressão antiga, 'apenas para inglês ver'. Porque elas não têm poder nenhum hoje decisório dentro da nossa escola. (DS)

O caminho adotado para a educação, pela gestão do prefeito Márcio Lacerda, que propala a busca da qualidade do ensino a partir do monitoramento dos índices educacionais das escolas, medidos pelo IDEB, exclui não só os professores, mas toda a comunidade escolar da participação na definição dos rumos da educação no município.

Sem uma reflexão mais aprofundada sobre os fatores intervenientes na organização do trabalho escolar, sem uma discussão acerca das concepções de educação partilhadas (ou não) pelos docentes, sem tempo para debates, estudos e planejamento, os professores tendem a reproduzir discursos e procedimentos metodológicos cujos objetivos e consequências eles desconhecem, empobrecendo o processo educacional. De acordo com Thiesen, essa lógica “acentua desigualdades educacionais, legitima fracassos e desautoriza iniciativas coletivas baseadas na cooperação e no engajamento político” (THIESEN, 2014, p.193), reduzindo a educação a instrumento de manutenção do modelo capitalista de concentração dos bens materiais e culturais.

#### **4.4 Avaliações externas e autonomia**

A criação do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental – (Avalia-BH), pela Prefeitura de Belo Horizonte, faz parte de um modelo de gestão estratégica, que recebeu o nome de “BH Metas e Resultados”. Esse modelo propõe uma permanente avaliação dos resultados das políticas públicas, dos programas e dos projetos em andamento.

No âmbito da educação, a avaliação teria um duplo propósito: de um lado, serviria para identificar as características de aprendizagem dos estudantes para que o professor e a escola possam escolher o tipo de trabalho mais adequado a cada grupo de alunos e, de outro; possibilitaria, aos gestores, a implementação de políticas públicas que assegurem a obtenção de melhores resultados no IDEB.

Em 2012, a revista de divulgação do sistema trouxe uma matéria, assinada por uma das coordenadoras do CAEd, Lina Kátia Mesquita de Oliveira, que atestava o avanço da qualidade da educação na RME/BH, a partir da implementação do Avalia-BH. De acordo com a matéria, o sistema de avaliação da RME/BH teria ampliado e enriquecido a discussão sobre as práticas pedagógicas:

[...] o Avalia-BH representou um salto qualitativo na avaliação educacional no Brasil. Mais do que números e estatísticas, deu luz aos atores da educação, os educadores; dignificou seus sujeitos, os alunos e a comunidade escolar; produziu uma nova linguagem que ampliou o diálogo pedagógico na cidade. Isso permitiu novas experiências, novas propostas, novos projetos, novos fazeres escolares, novas

realizações educacionais, um novo futuro para gerações inteiras de “mineirinhas e mineirinhos”.

Ultrapassando o caráter de medida quantitativa, o Avalia-BH teria, de acordo com a coordenadora, “iluminado” os educadores, propiciando o surgimento de experiências, propostas e projetos educacionais. Nesse sentido, é oportuno verificar, na realidade prática das escolas, como essa avaliação é percebida pelos envolvidos no processo de ensino da rede.

De acordo com informações colhidas na observação e nas entrevistas, as provas do Avalia-BH são aplicadas nas escolas três vezes ao ano. Uma primeira prova diagnóstica é aplicada no início do ano e uma segunda em agosto. Em novembro é aplicada a prova final, censitária.

As diagnósticas são reproduzidas pela própria escola, aplicadas e corrigidas pelos professores. Na escola A, uma das professoras entrevistadas informou que costuma haver uma troca de professores nas turmas, para a aplicação:

O que acontecia é, por exemplo, a de Português, ela não pode ser aplicada pelo professor de Português. A de Matemática não pode ser aplicada pelo professor de Matemática da turma. Então você fazia uma troca entre os professores para aplicação disso. (PA2)

A última avaliação, do final do ano, é trazida em malote fechado por pessoas de fora, que aplicam as provas nas turmas. O professor permanece na sala, durante a aplicação, apenas para ajudar a controlar a disciplina dos alunos, mas é orientado a não ler, nem falar nada sobre as questões da prova. A correção também é realizada fora da escola e os resultados são divulgados no ano seguinte, através de uma revista encaminhada para todas as escolas.

Segundo depoimento de uma das professoras entrevistadas, essa revista traz informações detalhadas sobre o rendimento dos estudantes, do 3º ao 9º ano, agrupados por nível de desempenho. Além disso, a revista traz também uma análise dos descritores nos quais os alunos daquela escola tiveram mais dificuldades:

O... o Avalia-BH oficial, que é feito em novembro, ele vem no ano seguinte, uma revista de cada escola dizendo quais os descritores que a escola teve mais problemas, no quinto ano, no quarto ano, no terceiro ano, sétimo ano, oitavo ano, então tem uma análise do erro. Existe uma planilha com nome por nome do aluno, se ele está no baixo, no abaixo do básico, no avançado. Por turma, turma do ano anterior. a escola, tem acesso a isso tudo. Ela recebe essas revistas do Avalia-BH, às vezes, não no tempo que a gente gostaria. Às vezes recebe lá pro mês de agosto, mas ela vem. E os alunos, recebem um boletim, até então... Não sei se agora com essa contenção de despesas, vai ter... Ele recebe um boletim, onde explica ali, qual a nota que ele teve em Língua Portuguesa, Matemática... Nominal. A gente recebe um calhamaço assim... aluno por aluno... até os do nono ano que já foram embora, recebem... (PB3)

Segundo os entrevistados, as avaliações contemplam as disciplinas de Português e Matemática e, algumas vezes, Ciências: “Teve um período que nós tivemos, do Avalia-BH, nós tivemos Ciências.” (PA2)

No ano de 2015, a avaliação diagnóstica, que deveria ser realizada em agosto, não foi aplicada em nenhuma das duas escolas. O motivo dessa não aplicação, de acordo com a coordenadora da escola A, foi o atraso da primeira diagnóstica do ano, que deveria chegar em fevereiro/março, mas só chegou em maio. Diante disso, e pelo fato de o Avalia-BH ser uma prova grande que ocupa muito o tempo da escola, o grupo professores decidiu não aplicar.

Na escola B, o motivo dessa não aplicação, apresentado pela direção e pela coordenação, foi a adesão ao boicote proposto pelo Sind-Rede/BH. Nas palavras do diretor, a diagnóstica de agosto não foi aplicada porque:

[...] ela chegou num período que era de muito confronto dos professores com a Secretaria de Educação, então existia esse posicionamento político dos professores, foi muito próximo de quando começou a greve, inclusive, então não houve a aplicação. [...] Isso porque teve uma deliberação sindical e do grupo de professores, a partir da deliberação sindical. (DB)

De acordo com o dirigente sindical entrevistado, o boicote à avaliação diagnóstica do Avalia-BH, de agosto/2015, foi uma posição definida após um amplo debate em várias instâncias do sindicato:

Sobre as avaliações externas, em especial sobre o Avalia-BH, o nosso sindicato tanto na sua diretoria, quanto nas instâncias de representantes, assembleia e congresso, não só fez um debate quanto também tirou posição. E a posição que nós tiramos sobre a questão das avaliações externas é que, este modelo de avaliação externa que é colocado pra nós, ele não vai ao encontro da necessidade de melhoria na qualidade de educação pública. E principalmente e especificamente no que diz respeito ao Avalia-BH. Somos contrários a política de avaliação externa estabelecida pelo governo municipal. Somos tão contrários que realizamos um debate no ano de 2013/2014 sobre a necessidade de boicotar o Avalia-BH nas escolas. E conseguimos realizar esse boicote no mês de Agosto de 2015, neste ano, no qual em torno de 15 a 20% das escolas realizaram esse boicote.

Ainda segundo o dirigente, o boicote realizado em agosto teve como consequência a suspensão da prova final do Avalia-BH que deveria ser aplicada em novembro/2015, embora a prefeitura alegue motivos financeiros:

Inviabilizamos a realização do diagnóstico, e fizemos com que o governo desmarcasse ou parasse de realizar o Avalia-BH. Então o Avalia-BH que valeria no mês de Novembro de 2015, ele não vai ser realizado em função do boicote que nós realizamos. Muito embora o governo informe que o problema é de ordem financeira, porque o gasto seria mais de três milhões de reais<sup>24</sup> para a realização dele, o problema real é o boicote que nós realizamos que desestruturou a fase de diagnóstico do Avalia-BH, fazendo com que o mesmo tivesse o seu término neste ano de 2015.

---

<sup>24</sup> Esse gasto envolveria, de acordo com o dirigente entrevistado, despesas com a elaboração das provas (realizada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd, da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF), reprodução e pagamento aos aplicadores externos.

Interrogados sobre o motivo da suspensão do Avalia-BH de novembro/2015, os professores apresentaram os seguintes motivos: uma “unificação” entre as avaliações externas da Prefeitura e do Estado; o boicote proposto pelo sindicato e uma medida de redução de custos:

Bem, de certa forma, parece que a prefeitura está tentando juntar com o Estado nessas avaliações, ou seja, seguir uma avaliação única aí. Teve também alguma coisa do sindicato, que andou questionando a respeito do Avalia-BH. Mas, eu acho que o mais sério é uma economia de dinheiro. (PA1)

O sindicato tentou fazer um boicote. (PA2)

Por causa do valor, foi uma questão de dinheiro, é! (PA3)

Ano passado, porque era um ano do IDEB e já tinha uma avaliação externa que é o PROEB, aí a SMED não aplicou o Avalia-BH no ano passado. Não sei se também por contenção de despesas. (PB2)

Apesar de nenhuma das duas escolas pesquisadas ter realizado a aplicação da prova diagnóstica de agosto, a maioria dos entrevistados afirmou que o Avalia-BH representa uma contribuição ao processo de melhoria da qualidade do ensino. Entre os elementos dessa contribuição, aparecem: a possibilidade de uma melhor compreensão, por parte do professor, sobre o processo de aprendizagem dos estudantes e o auxílio ao planejamento.

Eu sempre enxerguei no Avalia-BH uma possibilidade pra mim. Uma possibilidade de eu poder ver o que os meus alunos já sabiam, tinham consolidado e aquilo que eles ainda não tinham aprendido. Sempre me ajudou demais. (PA1)

É um auxílio, até para o seu planejamento. A pessoa que leva isso a sério, que planeja as suas aulas, que segue as propostas curriculares e que se organiza, em função, para ele ajuda sim. Ela é auxiliar, sim. (PA2)

Outros elementos destacados referem-se à experiência dos estudantes com provas bem elaboradas, com questões de múltipla escolha e a possibilidade de comparar as unidades escolares, através de uma avaliação do sistema municipal:

Contribuem sim. Porque são... as provas são muito bem elaboradas. Tem umas questões muito práticas. Questões objetivas. Questões de raciocínio. (PB1)

Eu acho que é mais um mecanismo para você avaliar o aluno. Porque mais tarde ele vai precisar disso sim. [...] Então eu acho que é pra ele ir conhecendo, desde pequeno, como é que se faz esse tipo de avaliação. (PA3)

[...] a gente não tinha nada que avaliasse como sistema [...] E acho que quando a gente passou a ter uma avaliação diagnóstica de sistema, nós passamos a ter uma visão mais do sistema. (DB)

Uma das professoras entrevistadas respondeu que essa contribuição depende do modo como as escolas lidam com a avaliação. Para que o Avalia-BH contribua, de fato, para a melhoria da qualidade na educação, seria necessário que professores e alunos se conscientizassem da sua importância:

Depende. Se a escola fizer um tratamento dessa avaliação, sim. Principalmente as diagnósticas [...] Então eu vejo assim: que essa avaliação, ela só vai servir para a melhoria se houver a conscientização dos alunos pra que façam a prova, realmente. Que ela reflita o que eles sabem, mas muitas vezes, como alguns professores não dão

valor, o aluno não dá valor. Então ele chuta qualquer coisa. Então aquele resultado ali não vai contribuir para nada. [...] Que a prova, ela é um diagnóstico para que você possa planejar e pensar: olha, caiu aqui essa questão sobre planificação e a minha escola não está trabalhando isso, então, é... para isso, é pra ver... [...] Então, se houver essa conscientização do aluno para fazer com consciência, do professor para usar aquele instrumento para verificar, né... as defasagens, eu acho que contribuí. (PB2)

Essa professora destacou também que as provas são muito repetitivas e que os alunos erram as mesmas questões todos os anos, evidenciando a inexistência de um trabalho dos professores com as avaliações:

Eu acho o Avalia-BH muito assim... as questões são muito iguais, repete muito, entendeu? [...] E a gente vê que o menino erra, e erra de novo, erra de novo... Todo ano ele erra a mesma questão, como se não tivesse um trabalho de corrigir aquela questão com o menino. Gente, vamos ver essa questão, aqui! Que que é? Por que que vocês marcaram letra B? [...]Então, parece que o menino está vendo aquilo pela primeira vez! Às vezes, ele até fala assim: Professora, mas isso aqui, de novo? Você: pois é, de novo! E eles erram, de novo! (PB2)

Outra professora afirmou não perceber contribuições dessas avaliações para a melhoria da qualidade do ensino na escola: “Na minha opinião, não. Não contribuem, porque... é... essas provas não... não dialogam com a prática do professor em sala de aula”. (PB3)

Na opinião da vice-diretora da escola A, as avaliações contribuem para a melhoria do ensino, contudo, elas precisariam ser melhor aproveitadas. Para a entrevistada, o tempo que as primeiras diagnósticas demoram para chegar à escola, impede que elas sejam utilizadas de forma adequada:

Então, a gente questiona muito, é... uma avaliação diagnóstica, por exemplo, chegar no mês de maio. Uma avaliação diagnóstica, ela tinha que chegar é no mês de fevereiro [...] É... se ela viesse como diagnóstica pra nortear o trabalho do professor, ela seria assim, uma coisa muito bacana de se cumprir as metas que a prefeitura quer. Porque ela traz ali todas as matrizes ali que você precisa, os descritores. (DA)

A entrevistada destaca também que o tamanho das avaliações, ocupa muito o tempo da escola e pode desmotivar os estudantes:

[...] você tem outras coisas assim, dentro da escola, que demandam um tempo, que essa prova, ela ocupa um tempo muito grande. Primeiro que é uma prova enorme, então, é outra questão... quando o menino chega na questão vinte, que ele olha que tem mais vinte pra ele responder [...] Os textos... os textos por exemplo, são textos enormes, para se cobrar uma linha, [...] então eles não fazem a prova também como deveria fazer. (DA)

O fato de as avaliações serem elaboradas fora da RME/BH, também aparece como um problema para essa vice-diretora: “Uma avaliação diagnóstica feita por uma universidade, nada contra a universidade de Juiz de Fora, mas não está dentro da Rede. Então tem questões ali que não são... não serão ainda cobradas, que não vão ser cobradas”. [...] (DA)

Os depoimentos apresentados acima evidenciam certo deslocamento das provas do Avalia-BH no conjunto das práticas pedagógicas da escola. Embora uma parcela dos

professores tenha incorporado o discurso das avaliações externas, existe muita contestação, mesmo entre que acreditam nas contribuições dessas provas, para a melhoria da qualidade no ensino. Parece que as avaliações não foram incorporadas às práticas cotidianas, no interior das escolas, promovendo um corte e uma inflexão no trabalho do professor.

De acordo com o diretor da escola B as contribuições do Avalia-BH ao processo de melhoria da qualidade educacional foram prejudicadas por uma mudança de foco: de uma perspectiva diagnóstica, as avaliações passaram a ser utilizadas para a determinação e a cobrança de metas<sup>25</sup>, num caráter meramente quantitativo.

Olha, eu acho que as avaliações externas contribuíram muito, muito mesmo, nos últimos anos pra melhoria da escola, das escolas como sistema, mas eu acho que as avaliações externas, agora, a gente precisa melhorar as avaliações e a forma como a gente lida com elas. É, porque, ultimamente, a avaliação, ela virou objetivo. Meu objetivo é o Avalia-BH, [...] Meu objetivo é atingir o índice tal! (DB)

Na fala desse diretor aparecem preocupações referentes aos efeitos das avaliações no processo educacional. Ainda que elas sejam divulgadas, oficialmente, como um diagnóstico do sistema de ensino e das escolas, no sentido de propiciar a elaboração de propostas e projetos que ajudem a superar as dificuldades; na prática, elas têm funcionado como um instrumento de controle (de responsabilização e de punição) sobre a ação didático-pedagógica dos professores da escola através de uma obrigação de prestar contas a partir de resultados escolares mensuráveis. (AFONSO, 2012)

Além disso, segundo o diretor, a própria avaliação também tem que ser melhorada, porque reduz o foco dos conteúdos escolares:

[...] e eu preciso melhorar algumas coisas na prova que a prova, ela é muito é... muito focada. Quando a gente pensa em Língua Portuguesa, ela é focada na Leitura. Ela só trabalha... e alguns aspectos da leitura, é... então eu vou resumir o aprendizado do meu aluno àquilo ali? Não... não dá! É... muito peso naquilo ali. Acho que precisa ser um pouco mais complexo.

Dessa forma, a avaliação, produziria um estreitamento curricular ainda maior do que o apontado por Freitas (2012), pois além de considerar apenas alguns componentes do currículo (Matemática, Português e, em alguns momentos, Ciências), deixando de fora outras dimensões do desenvolvimento do indivíduo; os próprios conteúdos avaliados sofreriam uma redução.

O dirigente sindical entrevistado afirma não acreditar que essas avaliações possam contribuir para a melhoria da educação porque não há evidências que comprovem a validade desse instrumento para o enriquecimento do processo pedagógico do município:

---

<sup>25</sup> Segundo o diretor, as metas são traçadas de acordo com os níveis de proficiência dos estudantes numa escala similar à utilizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica do MEC/INEP (SAEB).

Nós do Sind-Rede não acreditamos. Nós não temos nenhuma prova material, nós não temos nenhum estudo em mãos apresentado pela prefeitura de Belo Horizonte. Não temos nenhuma experiência concreta a partir da realização do Avalia-BH, esses anos, que nos dê elementos que digam que a realização do Avalia-BH, e os seus resultados têm sido instrumentos valiosos, preciosos, para o enriquecimento do trabalho pedagógico, para uma avaliação diagnóstica da situação da rede, que possa reverter ou converter esses resultados para uma política pública mais voltada para resolver os problemas pontuais que a educação em Belo Horizonte convive já há anos. Então o Avalia-BH ele não é esse instrumento e nunca foi. Um instrumento que pudesse nos dar as condições, juntamente com o poder público, de interferir na política pública chamada educação, na perspectiva de melhorar algum aspecto dela. (DS)

Apesar de a maioria dos professores entrevistados apontar contribuições do Avalia-BH para a melhoria do ensino, os diretores das escolas pesquisadas, afirmam existir muita resistência desses trabalhadores em relação a essas avaliações. A decisão pela não-aplicação da diagnóstica de agosto pode ser considerada uma expressão dessa resistência e deixa transparecer uma contradição na relação entre os professores e o Avalia-BH: ao mesmo tempo em que se acredita na importância dessa prova, decide-se pela sua não-aplicação.

O diretor da escola B afirma que a resistência dos professores se deve ao fato de que o processo chega para eles como uma imposição de metas a serem alcançadas:

[...] a forma como chega pra eles é pior. É... infelizmente, como a gente tem muito pouco tempo pra trabalhar com esses resultados, a forma como chega pros professores é mais como meta e não como um trabalho específico. É mais recente que a gente tem buscado fazer esse trabalho como diagnóstico, mas não é muito fácil desconstruir, ainda mais perante as imposições, aqui, olha, a meta tem que ser tal. A meta tem que ser isso e aí a gente discute muito em cima disso. (DB)

Segundo a vice-diretora da escola A, os professores não dão a devida importância ao Avalia-BH:

É uma prova que pode ser utilizada em favor do professor! Só que o professor é que tem que perceber isso. Entendeu? No início do ano você entrega uma matriz curricular com todos os descritores pro professor de Matemática, quando chega no final do ano, ou em qualquer época do ano, ele vem te perguntar de onde que eu tirei aquilo ali, porque... Então, assim, passa muito pelo interesse do próprio professor. Né? (DA)

Um outro fator de resistência dos professores, em relação às provas externas, diz respeito à desconfiança da capacidade dessas avaliações medirem, de fato, a aprendizagem dos estudantes. Quando interrogados sobre a correspondência entre os resultados do Avalia-BH e das avaliações que eles próprios realizam, apenas dois professores afirmaram que esses resultados são congruentes. Os outros quatro, citaram discrepâncias: “Igual nós tivemos aí uma [aluna] que se destacou maravilhosamente bem, e a menina nem ler lia.” (PA2)

Os motivos apontados para essas discrepâncias são, principalmente, a possibilidade que os estudantes teriam de “chutar” a resposta correta.

[...] então assim, o aluno, ele acerta no chute. Apesar de que a SMED já tentou provar que ali não tem como o aluno chutar. Tem como o aluno chutar sim e acertar e isso já

foi provado aqui de aluno que não sabia ler e escrever e ficou no satisfatório em Português. Então, assim, não é uma questão numa prova que não tenha assim, falar assim, essa questão um, ela vai ser cobrada lá na dez, num nível diferente e ela vai ser cobrada lá na trinta, no mesmo nível diferente, aí vai dar pra você perceber que o aluno... chutou. Pra mim, aí tem um furo nessa questão. (DA)

Às vezes, por serem questões de múltipla escolha, tem menino que realmente chuta. Dizem que existe aí uma metodologia que impede chutes, não sei, mas eu já vi menino que é... não sabe ler, ir muito bem na prova. (PB3)

Outra explicação apresentada para a discrepância nos resultados é a falta de empenho dos estudantes na realização das provas externas:

Porque, infelizmente, uma boa parte dos alunos, eles não, nem leem as questões. Sabe? Marca de qualquer jeito pra poder descer pro pátio. (PB1)

[...] E porque os alunos não fazem a prova, principalmente os do terceiro ciclo, não fazem a prova com muita... muito empenho. (PB2)

Uma professora citou ainda o fato de que, na avaliação realizada pela escola, outros elementos como o comportamento e a realização das atividades extraclasse, influenciariam as notas, promovendo diferenças significativas entre a avaliação do professor e as avaliações externas.

[...] às vezes você tem um menino que se sai muito bem no Avalia-BH, mas quando você vai ver a nota dele, ele não tem nada, por quê? Porque ele não quer fazer a atividade todo o dia, não faz o Para-Casa. Então, às vezes, não corresponde. Às vezes, o menino que é muito fraco, aquele menino que é esforçado, ele faz tudo, às vezes, ele tem um desempenho, no geral, no conteúdo, C né? na média, mas no Avalia-BH, na hora que pega só mesmo o conteúdo, ele não dá conta. Né? então assim... Às vezes não corresponde por causa disso. (PB2)

De acordo com o dirigente do Sind-Rede/BH, a resistência se justifica porque a cobrança de resultados no Avalia-BH estaria fazendo com que os professores deixassem de desenvolver metodologias de trabalho e procedimentos pedagógicos, necessários à efetiva aprendizagem dos estudantes, para realizar um treinamento para as avaliações externas:

[...] o professor que poderia desenvolver determinadas metodologias, ou determinados tipos de trabalho, temáticas de conteúdo com os alunos, secundariza os seus procedimentos pedagógicos. Secundariza o seu conteúdo em função da necessidade de atender ao treinamento das avaliações externas. Então, como a gestão tem se preocupado muito com o problema da pontuação da escola e com a elevação dessa pontuação para se atingir uma meta, todo o corpo docente da escola tem que se adaptar também a esta estratégia estabelecida. (DS)

A perspectiva apresentada pelo dirigente sindical é corroborada por pesquisas educacionais que apontam o “treinamento de estudantes” para o teste como uma das estratégias pedagógicas utilizadas na melhoria dos resultados. De acordo com Fernandes (2012), Em diversas redes de ensino, os descritores das provas estão sendo utilizados para orientar os planejamentos, a partir de determinações emanadas das próprias secretarias e as questões dos testes estão sendo usadas como exercícios de aula, para treinamento dos estudantes.

Essas estratégias aparecem no depoimento dos entrevistados, quando interrogados sobre modificações que teriam feito na sua prática pedagógica a fim de melhorar os resultados da avaliação dos seus alunos. Quatro dos seis professores entrevistados dizem ter alterado a sua maneira de ensinar, passando a trabalhar com os descritores das avaliações ou em cima de questões de avaliações dos anos anteriores; a fazer simulados ou trabalhar os conteúdos avaliados também em outras áreas do conhecimento, a partir da interdisciplinaridade:

A gente pegava os descritores, a gente sentava, na época ela era coordenadora, eu professor, a gente sentava... Oh Luiz, sua turma! Aluno por aluno, a gente via o rendimento deles. Oh, pelo geral aqui, sua turma está fraca nesse conteúdo, tem que trabalhar mais naquele. (PA1)

[...] nós fizemos agora, uma por nossa conta, um simulado com os meninos, de língua portuguesa e de matemática e eu montei a planilha, porque eu estou na coordenação de manhã e em sala de aula à tarde, e por essa planilha, nós procuramos colocar uma ou duas questões de cada descritor. (PA2)

Ah, eu passei a trabalhar mais leitura e interpretação em todos os... em todas as matérias, em todas as disciplinas. Passei a fazer mais a interdisciplinaridade, né? de Geografia e Língua Portuguesa. Quando eu dava Matemática, eu fazia uma atividade que incluía Geografia e História e Língua Portuguesa. Eu acho que, que foi nesse sentido. (PA3)

[...] na minha área, eu sempre trabalhei com os alunos as questões dos anos anteriores, fazendo um trabalho com eles pra eles, é... ler. Fazer o aluno a ler... por que eu acho o ponto mais importante é esse. (PB1)

Uma das entrevistadas afirmou não ter feito nenhuma alteração na sua prática: “[...] o fato mesmo da avaliação, eu acho que ela não ajuda muito. Então, acaba que eu não fiz mesmo uma modificação na minha prática pedagógica”. (PB3)

Sobre a interferência da gestão na autonomia profissional docente, a partir dos resultados das avaliações externas, quatro professores disseram não perceber interferência. Uma professora afirmou que ela existe, através da cobrança de resultados: “Ah tem interferência. Tem. Tem. Tem uma pressão, sim. Tem uma pressão, tem. Cobram resultados” (PA3). Outra disse que a gestão não interfere: “Eu acho que interferiria se essas avaliações fossem levadas a sério e aí eu não estou falando só de mim, não. Aqui na escola, a gente não leva essas avaliações a sério. (PB3)”

A vice-diretora da escola A percebe a interferência da SMED como algo positivo, no sentido de ajudar a alcançar as metas estabelecidas, expressando uma perspectiva coerente com a expectativa da gestão do sistema: “Então esse ano, nós estamos aí, com um ano de metas, então, ela [a acompanhante de escola] veio realmente, ela fez um trabalho, ela mostrou os números, ela mostrou as matrizes. Fez um trabalho legal com o pessoal” (DA). Contudo, um pouco depois, a mesma vice-diretora afirmou que a interferência da SMED, às vezes, é

excessiva, ressaltando que o trabalho das acompanhantes é orientado para o cumprimento das metas.

Muitas vezes, também, é até preferível não ter tanta... participação, em cima. Mas assim, elas cobram muito, no sentido de serem cobradas. Então, pela cobrança que elas estão tendo hoje, a nível de bater metas, também, é onde que está sendo mais pautado o trabalho delas. (DA)

O diretor da escola B problematiza a interferência destacando aspectos positivos e negativos. Entre os aspectos negativos ele ressalta a cobrança das metas que, segundo ele, pode “mascarar” as ações dentro da escola, prejudicando o desenvolvimento pedagógico dos estudantes:

É. Eu acho que ela interfere e tem que interferir. Eu penso... eu sei que cada escola é uma escola, mas a gente não deixa de ser uma Rede de escolas, então... a escola... A Rede Municipal de Belo Horizonte, ela tem que ter um pensamento que é de Rede: único, mais coeso, nesse sentido. [...] Eu acho que a interferência, ela não é saudável quando ela é muito mais pela imposição, sem a discussão. É... então as vezes, tem acontecido muito isso. Eu preciso avaliar os meus alunos com realidade, eu preciso... por que quando eu coloco que o objetivo é o índice, aí eu vou mascarar as minhas ações, pra que eu chegue ao índice. Que aí, número, a gente trabalha em cima de número. Não, meu objetivo, ele é atingir, de maneira melhor, o desenvolvimento pedagógico dos alunos. (DB)

Essa perspectiva aproxima-se da crítica de Freitas (2012), para quem a cobrança de metas, sem uma reflexão acerca das dificuldades específicas de cada escola e de cada grupo de alunos, levaria os professores a se concentrarem em atividades preparatórias para os testes empobrecendo o processo de ensino-aprendizagem.

A cobrança de metas quantitativas aparece também no depoimento dos diretores quando falaram sobre a avaliação do trabalhado deles, na direção da escola, realizada pela SMED:

Nós temos a avaliação de gestão, né... pela SMED. Ano passado, era uma vez por ano, esse ano já ocorreram três avaliações de gestão. Voltada mais para o pedagógico, né... por causa das metas a serem atingidas até o final do ano. Onde tira toda a sua autonomia também, por que você tem metas a serem alcançadas. (DA)

Olha, a gente passa pela avaliação do... ano passado foram mais vezes, foram duas vezes, a Secretaria Regional faz e depois, em alguns momentos, a Secretaria de Educação faz. [...] eu gostaria que essa avaliação, realmente avaliasse, não que eu chegasse lá e tivesse uma lista de metas para atingir e a conversa fosse só sobre as metas. (DB)

Diante do depoimento dos sujeitos, é possível depreender que, ao contrário do afirmado pela coordenadora do CAEd (Revista Avalia-BH, 2012), segundo a qual a implementação do Avalia-BH teria aprofundado e enriquecido o debate sobre a educação na cidade, o que ocorreu foi um esvaziamento da discussão pedagógica a partir da redução dos objetivos educacionais a números e ao cumprimento de metas estabelecidas fora das escolas.

Assumindo um caráter de prescrição curricular, as avaliações externas impõem os conteúdos de ensino entendidos como prioritários (HYPOLITO, IVO, 2013), conduzindo a um estreitamento do currículo. Do ponto de vista metodológico, o foco nos resultados produz um empobrecimento das práticas pedagógicas, através da adoção de procedimentos padronizados e de treinamento para os testes. Tudo isso contribui para a desqualificação do professor, que passa de intelectual a cumpridor de tarefas, ao mesmo tempo em que opera uma despolitização do território da escola, dificultando a construção da autonomia.

Esse processo, em curso há quase duas décadas, parece estar contando com a adesão (integral ou parcial) de alguns professores, o que pode indicar uma certa alienação por parte dos docentes. Mas, por outro lado, tem despertado reflexões e críticas substantivas, bem como ações concretas de enfrentamento, como evidencia o boicote à avaliação diagnóstica ocorrido em 2015.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como foco a autonomia dos professores, considerada num contexto de intensificação dos processos de avaliação externa da aprendizagem escolar e de precarização ampliada das relações e condições de trabalho. Seu principal objetivo foi identificar e analisar as implicações do sistema de avaliação da educação pública de Belo Horizonte (Avalia-BH) na autonomia dos professores. Para isso, buscou compreender as transformações ocorridas no trabalho docente na RME/BH, a partir da implantação do Avalia-BH, que evidenciam a manutenção ou perda de autonomia.

Seguindo a tendência internacional, as políticas educacionais brasileiras, implementadas a partir da década de 1990, são caracterizadas por uma perspectiva produtivista, com ênfase nos conceitos de eficiência e eficácia, importados do campo empresarial. Nesse modelo, a educação é considerada através do imperativo do crescimento econômico e se subordina aos interesses do modo capitalista de produção e consumo.

As reformas empreendidas na área da educação, nessa década, efetivam uma descentralização administrativa, financeira e pedagógica, a partir da transferência de obrigações dos órgãos centrais às unidades escolares, sob o discurso da necessidade de reduzir a burocracia escolar. Em tese, o poder de decisão das escolas seria ampliado, contudo, o que se verifica é que professores e escolas passam a assumir a responsabilidade pelo rendimento dos estudantes, medido através de avaliações elaboradas fora do contexto escolar. Através de mecanismos de gerenciamento das ações implementadas e dos resultados obtidos, o Estado mantém o controle sobre os processos pedagógicos, ao mesmo tempo em que reduz a sua participação no financiamento das instituições escolares.

O estabelecimento de metas, a partir de índices que consideram o rendimento dos estudantes e o fluxo escolar, incentiva a competitividade entre as escolas, ao mesmo tempo em que, para reduzir custos do processo educacional, materiais e procedimentos didáticos passam por um processo de padronização. Nesse contexto, o controle do Estado sobre a educação se torna menos burocrático, mas não desaparece, passa a se expressar através do monitoramento dos resultados dos estudantes em avaliações externas.

A LDB nº 9394/1996 consolida a importância da avaliação ao estabelecer, como competência da União, a realização de processo nacional de avaliação do rendimento escolar

com o objetivo de definir prioridades e melhorar a qualidade do ensino. A partir de então, os resultados das avaliações externas vêm sendo tomados como a principal referência para a qualidade da educação.

Seguindo o modelo nacional, vários Estados e Municípios criam seus sistemas próprios de avaliação externa da aprendizagem dos estudantes, entre eles a Prefeitura de Belo Horizonte que aplica, em 2008, as primeiras provas do Avalia-BH.

O Avalia-BH é composto de três avaliações anuais: duas avaliações diagnósticas que acontecem nos meses de fevereiro/março e agosto e uma avaliação final, que acontece no mês de novembro. As duas primeiras avaliações são reproduzidas na própria escola a partir de um modelo de prova disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED). As escolas são responsáveis pela reprodução, aplicação e correção das provas e os professores são encarregados do preenchimento de planilhas com resultados para serem encaminhadas à SMED. A prova final é aplicada e corrigida por avaliadores externos e seus resultados são divulgados no ano subsequente, através de uma revista encaminhada para as escolas.

Para apreender as implicações do Avalia-BH sobre o trabalho e a autonomia dos professores, o estudo teórico que compõe esta dissertação procurou articular três temas: a autonomia docente, a organização do trabalho pedagógico na escola e as políticas educacionais orientadas por resultados do rendimento escolar dos estudantes, através de avaliações externas.

Na história da filosofia, o princípio da autonomia está vinculado à ideia de independência em relação a formas de submissão (às explicações mitológicas, ao corpo, ao mundo externo, à religião, ao sistema econômico e político etc.). A partir da elaboração kantiana, a autonomia é definida como a “condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural que determina ela mesma a lei à qual se submete”. A razão é o componente fundamental desse processo de superação, pois somente através do seu uso seria possível, ao indivíduo, estabelecer uma lei própria, que asseguraria a independência da sua vontade.

A partir das últimas décadas do século XX, no entanto, o foco na razão é substituído por uma perspectiva que considera a autonomia a partir de uma dimensão social, ressaltando a importância das relações, do diálogo e da crítica na sua construção. Nesse sentido, a autonomia não mais poderia ser vista como uma conquista definitiva e absoluta, dada pela racionalidade, mas como um empreendimento coletivo que busca superar limitações dadas pelas leis naturais, leis civis, convenções sociais etc.

No âmbito da educação, a busca por autonomia está relacionada à ideia de que o controle e o sentido do trabalho pedagógico devem ser dados pelos trabalhadores da educação e pela comunidade escolar, superando o comando dos órgãos centrais. Nessa perspectiva, a autonomia dos professores pressupõe o desenvolvimento de competências e habilidades em estreita relação com uma ampla discussão sobre a finalidade do ensino que envolva toda a comunidade da escola: professores, alunos, pais e demais trabalhadores.

De outra parte, requer condições de realização que incluem certa liberação do controle da administração; liberdade de organização, manifestação e expressão política e cultural, através de entidades sindicais; bem como condições de trabalho que incluem melhores salários, recursos materiais, tempo para planejamento, estudos coletivos, pesquisas, discussão, diálogos com a comunidade escolar, com movimentos sociais etc.

Esse conjunto de ideias encontra espaço no Brasil, na década de 1980, quando o momento político de abertura democrática coloca em relevo a participação dos diversos atores sociais na construção das propostas políticas que os interessam. Os movimentos sindicais docentes se voltam para questões como a democratização das relações nas escolas, dando origem a discursos em favor da autonomia das unidades escolares. Desde então, as expressões autonomia da escola e autonomia docente se tornam recorrentes no meio pedagógico e conquistam espaço na legislação educacional.

Contudo, a partir da década de 1990, a expressão autonomia docente passa a comportar uma espécie de imprecisão semântica. Aos poucos, a participação escolar no direcionamento do processo pedagógico vai sendo abandonada para dar lugar a uma concepção de autonomia associada a um certo “afrouxamento” dos mecanismos de controle burocráticos, a fim de introduzir a perspectiva de controle por resultados. Dessa forma, a autonomia não é eliminada do discurso oficial pedagógico, mas passa a ser propagada como uma espécie de *slogan*, que oculta, mais do que revela, os sentidos que lhe são atribuídos, a fim de forçar um consenso.

A análise dos dados, coletados no trabalho de campo deste estudo, evidencia essa confusão semântica através da falta de clareza em relação aos sentidos atribuídos à expressão. Interrogados sobre o que entendem por autonomia, e se consideram que possuem autonomia para realizar o seu trabalho, os sujeitos entrevistados revelaram pontos de vista fundamentados em, pelo menos, três sentidos diferentes.

Um primeiro sentido, observado nos depoimentos, foi a percepção de autonomia como uma liberdade que se exerce dentro de certos limites. Nessa concepção, regras impostas pela

gestão, pela legislação, pelas prescrições curriculares nacionais e municipais e pelo compromisso com a aprendizagem dos conteúdos, avaliada em provas externas, limitariam a ação dos professores, sem retirar-lhes a autonomia.

Essa maneira de conceber a autonomia docente destaca a sua relação com a necessidade de uma organização da prática pedagógica que se efetiva, principalmente, através da seleção de conteúdos considerados importantes para o desenvolvimento dos estudantes, mas deixa de fora a questão da participação do professor nessa seleção.

O segundo sentido encontrado ressalta a associação entre autonomia e não-intromissão no trabalho em sala de aula. Por essa perspectiva, os professores se consideram com autonomia para realizar o seu trabalho, uma vez que não há quem interfira diretamente nesse processo. Contudo, a fragmentação dos tempos impede a discussão e a deliberação coletivas, ao mesmo tempo em que materiais didáticos, currículos e avaliações passam a ser elaborados fora do contexto escolar. Nesse sentido, a regulação do trabalho docente não deixa de existir, embora, num certo sentido, se torne menos explícita. A autonomia entendida como não-intromissão exclui, ainda, a participação dos docentes na definição dos rumos do processo pedagógico das escolas.

O terceiro sentido evidencia uma associação entre autonomia e competência técnica, que faz com que o professor se refira à sua autonomia profissional como uma capacidade de adaptar as prescrições de ensino às características das turmas de estudantes com as quais trabalha, a fim de obter melhores resultados, sem questionar essas prescrições. Nesse sentido, a autonomia é entendida como uma liberdade em relação às prescrições, indispensável para que o professor possa realizar o seu trabalho com eficácia.

Por outro lado, a ênfase na “tecnicidade” é um componente importante da nova cultura gerencial que exerce um forte controle ideológico sobre os professores. Nesse sentido, a capacidade de lidar com termos como descritores, matrizes avaliativas, competências/habilidades, presentes nas divulgações sobre as avaliações externas, empresta para a atividade docente uma aparência de maior qualificação, fazendo com que os professores interpretem o incremento de responsabilidades técnicas, advindo do novo modelo de gestão gerencial, como um aumento na sua competência profissional.

Contudo, quando interrogados sobre formas de controle da SMED em relação ao seu trabalho, os entrevistados citaram: as proposições curriculares da rede, interferência dos acompanhantes de escola nos planejamentos e exigência de relatórios. Dessa forma, o aumento

de responsabilidades técnicas não vem associado à possibilidade de decidir sobre o trabalho, ao contrário disso, torna os professores ainda mais dependentes de especialistas que definem o processo de fora da escola.

Portanto, apesar de apresentar diferenças, as concepções de autonomia expressas pelos entrevistados deixam igualmente de fora a participação dos professores na definição dos rumos do processo de trabalho pedagógico da escola, evidenciando o deslocamento de significado que a expressão sofreu a partir dos discursos sobre eficácia e eficiência, presentes no modelo gerencial de gestão da educação.

Com base no estudo apresentado no capítulo 3 desta dissertação, é possível acompanhar o processo gradual de afastamento dos docentes da RME/BH em relação às definições concernentes ao seu trabalho, a partir da segunda metade da década de 1990, intensificando-se nos anos 2000. De um discurso que valorizava e incentivava a participação da comunidade nas decisões da escola, observados nas décadas de 1980 e metade da década de 1990, a RME/BH foi migrando para um modelo em que essa participação é apenas formal.

O modelo participativo de gestão educacional que se afirmou pretender implantar na RME/BH, na década de 1980, tem na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) pelas unidades escolares e na realização de reuniões pedagógicas de duas horas semanais, com dispensa de alunos, a sua maior expressão. Através da Construção do PPP toda comunidade escolar era convidada a definir o tipo de educação a ser realizado pela escola, levando em consideração suas características e demandas próprias. As reuniões pedagógicas semanais favoreciam a colaboração entre os docentes e a construção coletiva do conhecimento, fortalecendo o processo de deliberação realizado na própria escola.

A instituição de eleições para a escolha de diretores e coordenadores escolares e a criação de instâncias de participação da comunidade: colegiado e assembleia escolar foram componentes importantes desse modelo participativo. Nesse contexto, o caráter político do trabalho docente e da educação era enfatizado, através do objetivo de formar cidadãos aptos a interferir nos rumos políticos da sociedade.

A partir da segunda metade da década de 1990, essa perspectiva vai mudando aos poucos, e os docentes vão sendo afastados das decisões da escola. Esse afastamento foi verificado, no trabalho de campo, através do abandono dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das unidades pesquisadas, do número reduzido de reuniões realizadas com todos os

trabalhadores da escola e da pequena articulação com a comunidade (pais e estudantes), nas instâncias de participação existentes (colegiado e assembleia escolar, principalmente).

Nas duas escolas pesquisadas, os PPP haviam sido construídos há mais de duas décadas e todos os entrevistados afirmaram não haver participado da sua elaboração. Na escola B, o diretor informou a tentativa de revisão do projeto que não foi concluída devido à falta de tempo para encontros coletivos.

A dificuldade em reunir o conjunto de professores, com o fim das reuniões pedagógicas semanais, ocasionou uma fragmentação dos tempos coletivos inviabilizando a discussão e deliberação do grupo de professores. As reuniões que ainda são feitas pautam discussões sobre disciplina e notas de alunos (nos conselhos de classe), apresentação de projetos da prefeitura (escola A), distribuição de pontos, datas e formatos de avaliações e apresentação de resultados das avaliações externas. Nenhum dos entrevistados citou discussões que envolvessem concepções de educação, finalidades e objetivos da escolarização, conteúdos curriculares e metodologias.

A partir do final da década de 1990 e anos 2000, o modelo de gestão que se consolida na prefeitura de Belo Horizonte tem como proposta a permanente avaliação dos resultados das políticas públicas. Na educação, a busca da qualidade é afirmada através de um constante monitoramento dos índices educacionais das escolas, que se intensifica, a partir de 2008, através da criação do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental – (Avalia-BH).

Com a implantação do Avalia-BH, o número de avaliações externas no contexto escolar aumenta significativamente, uma vez que as três avaliações anuais do programa se acrescentam às avaliações federais e estaduais, ocupando grande espaço e tempo nas unidades escolares.

Interrogados sobre a contribuição do Avalia-BH na melhoria da qualidade do ensino, a maioria dos entrevistados afirmou que as avaliações possibilitam uma melhor compreensão, por parte do professor, sobre o processo de aprendizagem dos estudantes e auxiliam no planejamento. Outros destacaram a qualidade técnica das provas (questões bem elaboradas) e a possibilidade de comparação entre as diversas unidades do sistema de ensino.

Nenhuma das escolas, no entanto, havia realizado a diagnóstica de agosto/2015. A escola A alegou o excesso de provas e o atraso no envio da primeira diagnóstica como motivos para a não-aplicação e a escola B citou a adesão ao boicote proposto pelo Sind-Rede/BH. Segundo os depoentes, nas duas escolas, a decisão de não aplicar as provas partiu do grupo de

professores, corroborando a afirmação dos diretores de que haveria muita resistência dos docentes em relação às avaliações externas da RME/BH.

Dessa forma, evidencia-se, entre os professores das escolas pesquisadas, uma relação contraditória com o Avalia-BH: ao mesmo tempo em que se reconhece o incremento da qualificação técnica trazido pela avaliação, expressa-se um certo deslocamento das provas externas em relação ao fazer pedagógico cotidiano das escolas. Ao mesmo tempo em que se afirma acreditar nas suas contribuições para a melhoria do ensino, decide-se pela sua não-aplicação.

Segundo o diretor da escola B, a pressão para se alcançar as metas instituídas pela Secretaria Municipal de Educação seria o principal motivo da resistência dos professores. Para esse diretor, a cobrança de metas, além de não contribuir para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, poderia fazer a escola “mascarar as suas ações”, com grave prejuízo ao processo educacional.

Uma das professoras entrevistadas colocou-se nitidamente contrária ao Avalia-BH. Essa professora afirma que não acredita nas contribuições das provas na melhoria da qualidade do ensino e que, por isso, não fez nenhuma alteração na sua prática pedagógica. E mais, afirma que, na escola em que trabalha, a maioria dos professores não leva as avaliações externas à sério.

A postura dessa entrevistada pode ser considerada uma forma de resistência a um modelo que não contou com a participação dos professores e que, portanto, não corresponde à sua concepção de educação. Assim, apesar do afastamento dos docentes em relação às decisões referentes ao seu processo de trabalho, não se pode afirmar que eles estejam acatando passivamente as imposições emanadas de fora do contexto escolar. Ao contrário disso, mesmo na escola em que a participação sindical é pequena, existem posturas que se opõem às políticas de avaliações.

Entre as críticas dos entrevistados ao Avalia-BH, merecem destaque: a) as provas são muito repetitivas; b) as avaliações não dialogam com a prática do professor em sala de aula; c) as provas são muito extensas e desmotivam os estudantes; d) os testes são elaborados por uma instituição que não conhece bem a realidade da RME/BH; e) os resultados não são confiáveis (há discrepância entre os resultados das avaliações e o nível de aprendizagem dos estudantes, verificado pelos professores); f) a avaliação é utilizada para cobrança de metas e g) o foco dos conteúdos escolares é reduzido.

Paralelamente, a suspensão da prova final que deveria ser realizada em novembro/2015, a não-divulgação do calendário de aplicação das provas em 2016 (até maio deste ano) e a inexistência de atualizações no Portal do Avalia-BH, podem indicar o abandono do sistema de avaliação pela prefeitura, ainda que, segundo o dirigente do Sind-Rede/BH, não tenha havido nenhum comunicado, por escrito, em relação ao fim desse sistema de avaliação.

De acordo com os entrevistados, as causas da suspensão da prova final do Avalia-BH seriam: a redução de despesas, o excesso de avaliações externas e a resistência dos professores organizada pelo sindicato.

Por outro lado, as políticas de avaliação externa da aprendizagem escolar estão enfrentando ações contestatórias em diversas partes do mundo, além de estarem recebendo inúmeras críticas de pesquisadores do campo educacional. Tal movimento de contestação influenciou a resistência organizada pelo Sind-Rede, uma vez que, de acordo com o sindicalista entrevistado, a proposta de boicote ao Avalia-BH se fundamenta na inexistência de evidências concretas sobre a contribuição dessas avaliações na implementação de políticas públicas educacionais que, efetivamente, tragam melhorias para a educação. Ao contrário disso, corroborando os resultados de diversas pesquisas realizadas nos últimos anos, o dirigente aponta a diminuição da qualidade do processo pedagógico através do treinamento para as avaliações externas que estaria acontecendo na rede, em virtude da cobrança de resultados.

No entanto, as políticas de avaliação externa representam apenas um dos muitos mecanismos que compõem um amplo processo de transformação da educação em âmbito mundial, rumo à privatização e à apropriação do fundo público pelos setores privatistas. Um processo que coloca os direitos sociais em questão e, no seu rastro, o direito dos trabalhadores dos serviços públicos. Não é sem razão que se assiste à aprovação de uma grande quantidade de medidas jurídicas, nos últimos anos, que retiram direitos dos trabalhadores, a sua revelia. Entre esses se situam os docentes.

Novas investigações poderiam se debruçar sobre os motivos da suspensão do Avalia-BH, levando em conta a hipótese da resistência dos professores e suas relações com uma possível perda de credibilidade desse tipo de política. Mas, há que se considerar também o avanço do processo de privatização na RME/BH, que talvez possa prescindir, temporariamente, de uma avaliação geradora de tensões.

Dessa forma, as questões que envolvem, atualmente, as avaliações externas do rendimento escolar e as tensões produzidas por essas avaliações podem abrir as portas e

potencializar outros questionamentos, mais de fundo, sobre os rumos das políticas educacionais no município.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <<http://ep1.com.br/site/wp-content/uploads/2012/01/Nicola-Abbagnano-Dicion%C3%A1rio-de-Filosofia-parte-I.pdf>>. Acesso em 05 de outubro de 2015

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação** n.13, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n13/13a02.pdf>>. Acesso em 24 de março de 2016.

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**. V.18, n.53 abr./jun. 2013. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/274844326\\_Mudancas\\_no\\_Estado-avaliador\\_comparativismo\\_internacional\\_e\\_teor%C3%ADa\\_da\\_modernizac%C3%A3o\\_revisitada](https://www.researchgate.net/publication/274844326_Mudancas_no_Estado-avaliador_comparativismo_internacional_e_teor%C3%ADa_da_modernizac%C3%A3o_revisitada)>. Acesso em 24 de março de 2016.

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense. 2004. Disponível em: <[http://www.uff.br/pos\\_educacao/joomla/images/stories/Teses/evelinea04.pdf](http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/evelinea04.pdf)>. Acesso em 24 de março de 2016.

AUGUSTO, Maria Helena. Últimos dez anos de governo em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.34, n.125, p. 1269-1285, out./dez. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302013000400013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000400013)>. Acesso em 24 de março de 2016.

BARREIRO, Elba Siqueira de Sá. Avaliação na Educação Básica: entre dois modelos. **23ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED**. Caxambu/MG, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a05.pdf>>. Acesso em 03 de fevereiro de 2016.

BELO HORIZONTE. **Decreto nº 2203 de 19 de maio de 1972**. Belo Horizonte. Dispõe sobre a estrutura administrativa de Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/decreto/1972/220/2203/decreto-n-2203-1972-dispoe-sobre-a-estrutura-administrativa-de-secretaria-municipal-de-educacao-e-cultura-smec-e-da-outras-providencias>>. Acesso em 27 de janeiro de 2016.

BELO HORIZONTE. **Decreto nº 2204 de 19 de maio de 1972**. Aprova a competência e atribuições da secretaria municipal de educação e cultura. Belo Horizonte, 1972. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/decreto/1972/220/2203/decreto-n-2203-1972-dispoe-sobre-a-estrutura-administrativa-de-secretaria-municipal-de-educacao-e-cultura-smec-e-da-outras-providencias>>. Acesso em 27 de janeiro de 2016.

BELO HORIZONTE. **Lei Municipal nº 19 de 05 de maio de 1948**. Cria o Ginásio Municipal de Belo Horizonte. Disponível em: <<http://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/268890/lei-19-48>>. Acesso em 26 de Janeiro de 2016

BELO HORIZONTE. **Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte**. Prefeitura de Belo Horizonte, 1990. Disponível em: <<http://cmbhsilinternet.cmbh.mg.gov.br:8080/silinternet/consultaNormas/detalheNorma.do?id=2c907f7619968b1a011a015cd469129c&metodo=detalhar#>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2016.

BELO HORIZONTE. **Lei Municipal nº 7235, de 27 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o quadro especial da secretaria municipal de educação, institui o plano de carreira dos servidores da educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, estabelece a respectiva tabela de vencimentos e dá outras providências. Disponível em: <<http://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/237723/lei-7235-96>>. Acesso em 28 de janeiro de 2016.

BELO HORIZONTE. **Lei Municipal Nº 7.543 de 30 de junho de 1998**. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Belo Horizonte, 1998. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/13664882/lei-n-7543-de-30-de-junho-de-1998-do-municipio-de-belo-horizonte>>. Acesso em 28 de janeiro de 2016

BELO HORIZONTE. PBH. Secretaria Municipal de Educação. **1º Congresso Político-Pedagógico** – Prefeitura de Belo Horizonte, 1990.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Escola Plural**. Belo Horizonte: PBH, Proposta Político-Pedagógica Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. “Caderno 0”, 1994.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Escola Plural**. Belo Horizonte: PBH, Avaliação dos Processos Formadores dos Educandos. “Caderno 4”, 1996.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Escola Plural**. Belo Horizonte: PBH, Avaliação na Escola Plural: Um Debate em Processo. “Caderno 6”, 1996.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Belo Horizonte: **Orientações para Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação**: Tempos e espaços, pessoas e aprendizagens. Belo Horizonte, 2014.

BELO HORIZONTE. **Portal PBH**, anexo iv – Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Síntese da história de BH. Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br/pbh/ecp/files>>. Acesso em 26 de janeiro de 2016.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **BH Metas e resultados**. Disponível em: <<https://bhmetasresultados.pbh.gov.br/>>. Acesso em 22 de maio de 2014

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. SIGA – BH – **Sistema de Informações para Gestão acadêmica**. Gerência de Informações Educacionais – GINED. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <<http://www.intranet.pbh.sigabh.pbh>>. Acesso em 01 de fevereiro de 2016.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação (SMED/BH), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) **Revista Avalia-BH**. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: [http://www.avaliabh.caedufjf.net/repositorio/diagnosticabh/pdf/AVALIABH\\_BOLETIM\\_VO\\_L\\_1\\_2011.pdf](http://www.avaliabh.caedufjf.net/repositorio/diagnosticabh/pdf/AVALIABH_BOLETIM_VO_L_1_2011.pdf) Acesso em 27 de março de 2016.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação (SMED/BH), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) **Revista Avalia-BH**. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://gestaocompartilhada.pbh.gov.br/sites/gestaocompartilhada.pbh.gov.br/files/biblioteca/arquivos/revistaavaliabh2012.pdf>. Acesso em 03 de fevereiro de 2016.

BONAMINO, Alícia Maria Catalano de. O público e o privado na educação brasileira: Inovações e tendências a partir dos anos de 1980. In: **Revista Brasileira de História da Educação** nº 5 jan/jun 2003. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/235/242> Acesso em 25 de março de 2016.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.2, p. 373-388 abr./jun., 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2015.

BOY, Lídia Campos Gomes. **Trabalho coletivo entre docentes em escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**: concepções, permanências e rupturas. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação, 2011.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm). Acesso em 26 de janeiro de 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em 25 de agosto de 2015

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 30 de Janeiro de 2016

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 11.738/2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11738.htm). Acesso em 09 de fevereiro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do ministro. **Portaria nº 931, de 21 de março de 2005** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6438-port-2010-931&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6438-port-2010-931&Itemid=30192)>. Acesso em 05 de outubro de 2015

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Portal IDEB**. Disponível em: <http://IDEB.INEP.gov.br/>>. Acesso em 24 de março de 2016.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011.

BROOKE, Nigel. Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores. **Est. Aval. Educ.**; São Paulo, v.24, n. 55, p. 34-62 abr./ago. 2013. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1813/1813.pdf>>. Acesso em 24 de março de 2016.

CAMPOS, Maria Malta. A Qualidade da educação em debate. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 22, p. 5-36, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2215>>. Acesso em: 25 de maio de 2015.

CAMPOS, Simone. Teorias Marxistas e Weberianas Sobre o Estado. Trabalho de pós-graduação. **Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo**, São Paulo, 2001. Disponível em: [http://www.fau.usp.br/docentes/deprojeto/c\\_deak/AUP840/4dossie/martinoli01/TP1-mx-web.pdf](http://www.fau.usp.br/docentes/deprojeto/c_deak/AUP840/4dossie/martinoli01/TP1-mx-web.pdf) Acesso em 01 de março de 2015.

CARNEIRO, Carla Bronzo Ladeira; COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz Costa. Inovação institucional e accountability: o caso dos conselhos setoriais. **VI Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública**, Buenos Aires, Argentina, nov. 2001. Disponível em: <http://siare.clad.org/fulltext/0042312.pdf>>. Acesso em 28 de outubro de 2015

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. **Encruzilhadas do Labirinto** – domínios do Homem. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

CASTORIADIS, Cornelius. **Uma sociedade à deriva**: entrevistas e debates, 1974-1997. São Paulo: Ideias & Letras, 2006

CASTRO, Maria Céres Pimenta Spínola. Escola Plural: a função de uma utopia. **23ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação**. Setembro/2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/te13.PDF>>. Acesso em 01 de fevereiro de 2016.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. **Meta: avaliação**. Rio de Janeiro, v.1, n.3, p. 271-296, set./dez. 2009

CONTRERAS, José. **A Autonomia dos Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Ademir. Estado e Educação em Platão. **Perspectivas em Educação**, Caieiras, v. 1, n. 03, p. 1-14, maio/jun/jul/ago 2008. Disponível em: <<http://www.fmccaieiras.com.br/revista3/artigos/Ademir/Artigo%20Ademir%20Costa.pdf>>. Acesso em 10 março 2013.

COSTA, Pedro Henrique Teixeira. **As novas configurações do capitalismo contemporâneo: o caso da rede varejista norte-americana Wal-Mart**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/95691>>. Acesso em 24 de março de 2016.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Democracia: um conceito em disputa**. Fundação Lauro Campos. Socialismo e liberdade: Filosofia e Questões Teóricas. 22 de dezembro de 2008. Disponível em: <<http://laurocampos.org.br/2008/12/democracia-um-conceito-em-disputa/>>. Acesso em 22 de julho de 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma reforma educacional? In: CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Bahia; BRITO, Vera Lúcia Alves. **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação**. São Paulo. Editora do Brasil, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Qualidade em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan./dez. 2010.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al.* Avaliação da implementação do projeto Político Pedagógico Escola Plural. **Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais – GAME/FaE/UFMG**, 2000.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. **Texto apresentado no XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Goiânia, 2002. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:t2DZW\\_OJy64J:www.fisica.ufmg.br/~menfis/compl/AngelaDalben.doc+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:t2DZW_OJy64J:www.fisica.ufmg.br/~menfis/compl/AngelaDalben.doc+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em 02 de fevereiro de 2016.

ENGUITA, Mariano. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 41- 61

FERNANDES, Cláudia. A organização escolar em ciclos e as tensões geradas nas escolas a partir da avaliação em larga escala. In: SARMENTO, Diva Chaves (org.). **Educação e qualidade: sistemas educacionais em construção**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012

FERREIRA, Cândido Guerra. Processo de trabalho, tecnologia e qualificação; notas para discussão. Belo Horizonte: CEDEPLAR/UFMG, 1984. Disponível em: <<http://www.cedeplar.ufmg.br/pesquisas/td/TD%2016.pdf>>. Acesso em 24 de março de 2016.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. “Agenda dos reformadores empresariais pode destruir a educação pública no Brasil”. Entrevista concedida a Michele da Costa: **Revista Adusp**. Outubro/2012a. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/53/mat01.pdf>>. Acesso em 24 de março de 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v.33, n.119, p. 379-404, abr./jun. 2012b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>>. Acesso em 24 de março de 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Pernambuco: atraso inédito. In: **Avaliação Educacional: Blog do Freitas**. 23/08/2015. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/2015/08/23/pernambuco-atraso-pedagogico-inedito/>>. Acesso em 01 de setembro de 2015.

FREUD, Sigmund. **O mal estar na civilização**. 1ª edição – São Paulo: Peguim Classics, Companhia das Letras, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. Fórum Estadual Extraordinário da Undime São Paulo, 2010. Disponível em: <[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf)>. Acesso em 24 de março de 2016.

GOMES, Leonardo José Magalhães. **Belo Horizonte: a cidade descrita** (documentos de uma história urbana) Belo Horizonte: Editora e Consultoria Gomes, 2011.

GONZAGA, Stelita Alves. **Eficácia Escolar e Liderança Pedagógica dos Diretores Escolares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte no Contexto da Gestão Democrática**. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 2. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2015. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 42/5 25 de abril de 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>>. Acesso em 16 de fevereiro de 2016.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf>> Acesso em 05 de outubro de 2015.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. Políticas Curriculares e Sistemas de Avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11, v.02 ago. 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/16613>>. Acesso em 08 de outubro de 2015.

JÚNIOR, A.F.; BITTAR, M. O Novo Sindicalismo e os docentes. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**. São Paulo. Martin Claret, 2011.

KUPFER, Maria Cristina. **O sujeito na Psicanálise e na Educação: bases para a educação terapêutica**. Educação & Realidade, v.1 n. 35 p.265-281 jan/abr 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/9371/5412>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2016.

LALANDE, André. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LESSARD, Claude. Autonomia profissional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

LIMA, Licínio. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. **Educação Teoria e Prática**. V. 21, n.38, Rio Claro SP out./dez. 2011 Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/17208>>. Acesso em 24 de março de 2016.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política (volume I)**. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MATTOS, Pedro Lincoln.: A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. **Rev. adm. pública**; 39 (4): 823-847, jul.-ago. 2005. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/6789/5371>> Acesso em 08 de julho de 2013.

MICHELON, Edimor Antonio; ZANARDINI, Isaura Monica Souza; ROSA, Marcia Sabina. Uma análise das políticas de gestão escolar no Paraná e no Brasil entre os anos de 1980 e 2006. A organização do trabalho didático na história da Educação: **Anais da VII Jornada do HISTEDBR–História, Sociedade e Educação no Brasil**, Campo Grande, v. 17, 2007. Disponível em: <[http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/2778/pdf\\_163](http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/2778/pdf_163)>. Acesso em 20 de maio de 2015.

MINAS GERAIS. Constituição (1891). **Constituição do Estado de Minas Gerais**. Ouro Preto, 1891. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/224220>>. Acesso em 27 de janeiro de 2016.

MIRANDA, Glauro Vasques. Escola Plural. **Estudos Avançados** vol.21 n.60 São Paulo Mai/Ago. 2007 Disponível: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142007000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200005)>. Acesso em 29 de janeiro de 2016.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **O movimento de constituição da rede municipal de ensino de Belo Horizonte (1897- 1992): progressivo avanço do direito à educação**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de educação, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 355-375, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a04v2899.pdf>>. Acesso em 21 de maio de 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação educativa. **VII Seminário REDESTRADO**, Buenos Aires, 2008. Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom\\_seminario\\_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Dalila%20Oliveira.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Dalila%20Oliveira.pdf)>. Acesso em 12 de janeiro de 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

PRIORI, Ângelo. A doutrina de Segurança Nacional e o Manto dos Atos Institucionais durante a Ditadura Militar Brasileira. **Revista Espaço Acadêmico**. Nro. 35 – abr. 2004. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/035/35priori.htm>>. Acesso em 26 de março de 2016.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto alegre: Sulina, 2011

ROCHA, Maria da Consolação. **Políticas de valorização do magistério**: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho – uma análise da experiência de Belo Horizonte. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2009.

ROJAS, Morelba Rojas de. La autonomia docente em el marco de la realidad educativa. **Educere**, vol.8, núm. 24, enero-marzo, 2004, p.26-33. Universidad de los Andes. Venezuela. Disponível em: <<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19841/1/articulo4.pdf>> acesso em 17 de novembro de 2014.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. Coleção Os pensadores. 2. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. *Accountability* em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador? **Educ. Temat. Digit. Campinas**, SP v. 17, n.1, p. 58-79, jan./abr. 2015. Disponível em <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634818>>. Acesso em 24 de março de 2016.

SEGRE, Marco; SILVA, Franklin Silva; SCHRAMM, Fermin. O contexto histórico, semântico e filosófico do princípio de autonomia. **Revista Bioética** n.6 v.1 p.1-9, 2009. Disponível em: <[http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista\\_bioetica/article/view/321/389](http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/321/389)> Acesso em 23 março de 2015.

SILVA, Luiz Fernando da, **Gestão escolar e o programa BH Metas e Resultados**: há espaços para a participação da comunidade escolar? / Luiz Fernando da Silva. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n.1 p. 127-160 jan./jun., 2011. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2011v29n1p127/19415>>. Acesso em 20 de outubro de 2015

SILVA, Fernanda Gomes da. **A Inclusão de Ciências Naturais nos Sistemas de Avaliação da Educação**: O Caso do AVALIA BH. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora - Centro De Políticas Públicas E Avaliação Da Educação – CAEd. Juiz de Fora, 2014.

SILVA, Vandrê Gomes. A narrativa instrumental da qualidade na educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.19, n.40, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1437/1437.pdf>>. Acesso em 01 de setembro de 2015.

SIND-REDE/BH. Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte. Texto apresentado ao **IX Congresso dos Trabalhadores em Educação da Rede Municipal de Belo Horizonte**. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://www.uniblog.com.br/caverna/336486/%3C!--%MembrosLink%--%3E> Acesso em 01 de maio de 2016.

SIND-REDE/BH. Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte. Direção Colegiada – Gestão 2012/2015. **Revista em Rede**, Belo Horizonte, 2015

SIND-REDE/BH. Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte. Direção Colegiada – Gestão 2012/2015. **Jornal da Rede/BH**, Belo Horizonte, 2015.

SIND-REDE/BH. Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte. **Boletim da Rede s/n**, Belo Horizonte 31 de março de 2015.

SIND-REDE/BH. Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte. **Boletim da Rede, nº 63**, Belo Horizonte 16 de setembro de 2014.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. IDEB's educational tenets and statistics. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, set. 2013. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302013000300013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 07 de outubro de 2015.

SOUZA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Políticas educacionais municipais e qualidade do ensino: o IDEB como mecanismo de monitoramento da educação fundamental. In. FREITAS, Dirce Nei Teixeira; REAL, Giselle Cristina Martins (org.) **Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental: Cenários Municipais**. Dourados: Ed. UFGD, 2011.

TARDIF, Maurice. A profissão docente face à redução da educação à economia. UFSF. **Vertentes**: n.29 p.11-37, 2007. Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes\\_29/sumario.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_29/sumario.pdf)>. Acesso em 12/01/2016

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente e três para trás. **Educação & Sociedade**, vol. 34, n. 123, abr.-jun. 2013, p. 551-571.

THIESEN, Juarez da Silva. Currículo e Gestão Escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos standards educacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 192-202, jan./abr.2014. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss1articles/thiesen.pdf>> Acesso em 10 de setembro de 2015.

TONET, Ivo. Cidadania ou liberdade? **Perspectivas**, São Paulo. n. 22 p.85-94, 1999.

VELLOSO, Ricardo Viana. Subtração da autonomia e precarização no contexto das relações de trabalho docente no Brasil. **Vivências**. Vol. 8, n. 14, p. 226-235, maio/2012

VICENTINI, Paula Perin.; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: uma síntese fragmentada**. História da profissão docente no Brasil: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009, p. 209-225

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Av. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.19, n.73, p.769-792, out./dez. 2011 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>>. Acesso em 09 de outubro de 2015

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire** – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007

## ANEXOS

### ANEXO I - Roteiro de entrevistas com professores

1. Há quanto tempo você trabalha na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH)? E nesta escola?
2. Qual é a sua formação acadêmica?
3. O que o motivou a ser professor?
4. Em qual etapa da educação básica você atua nesta escola? Que disciplinas ministra?
5. Como você classifica as atuais condições de trabalho dos professores? Quais são os principais elementos que interferem nessas condições de trabalho?
6. Esta escola possui um projeto político-pedagógico? Se sim, sabe quando foi elaborado?  
Por quem?
  - Você participou dessa elaboração? Se sim, de que forma? Se não, por quê?
  - Você considera que as proposições desse projeto estão sendo executadas na escola?
7. Existem momentos de discussões coletivas sobre os objetivos e fins da educação, definição de currículos, metodologias e formas de avaliação, nesta escola?
  - Se sim, em quais momentos? Quem participa? Qual é a sua percepção em relação a essas discussões?
  - Se não, por que você acha que elas não acontecem?
8. A comunidade escolar (pais e alunos) participa das decisões da escola?
  - Se sim, como essa participação acontece? Em quais momentos?
  - Se não, por que não participa?
9. Você participa de alguma atividade relativa à gestão desta escola?
  - Se sim, Qual? Como se dá esta participação?
  - Se não, por quê?
10. Em sua opinião, a gestão desta escola envolve o coletivo dos docentes na tomada de decisões? Como isto é feito?
11. Você participa de algum curso de formação promovido pela RME/BH? Se sim, quais?
12. E de outros?
  - Se sim, quais? Acha que ele(s) realmente contribui(em) para o seu desenvolvimento profissional? Como se dá essa contribuição?
  - Se não, por quê?

13. O que você entende por autonomia de professores?
14. Você considera que o diretor da escola possui autonomia para realizar o seu trabalho, atualmente? Se sim, como se dá esse processo? Se não, por que não possui?
15. Você se considera com autonomia para realizar o seu trabalho atualmente? Quais são os fatores que podem indicar a presença de controle, em relação a:
  - Currículos;
  - Avaliações;
  - Tempos;
  - Planejamentos;
  - Exigências;
  - Material didático;
  - Bonificações/punições;
  - Relatórios;
  - Formações obrigatórias etc.
16. Quais aspectos da organização do trabalho na escola favorecem essa autonomia? E quais aspectos dificultam?
17. As condições de trabalho dos professores nesta escola interferem na sua autonomia profissional? De que modo?
18. Você identifica formas de controle sobre o planejamento e a execução do seu trabalho. Se sim, de onde vem esse controle? Como ele se dá?
19. Com que frequência são aplicadas as provas do sistema de avaliação da educação pública da Prefeitura de Belo Horizonte (Avalia BH) nesta escola? Quem elabora as provas? Quem aplica? Quem as corrige? Como é o resultado desta escola?
20. A sua escola aplicou a Avaliação Diagnóstica do Avalia BH, em agosto? Se não, por quê?
21. Como você percebe a suspensão do Avalia-BH?
22. Em sua opinião, as avaliações externas contribuem para a melhoria da qualidade do ensino na escola? E da educação?
23. Os resultados dessas avaliações são congruentes com os resultados das avaliações que você elabora?
  - Se não, a que você atribui a divergência entre os resultados?
24. Como era feito o repasse dos resultados das provas do Avalia-BH para os professores, alunos e pais?

25. Nos últimos anos, você fez alguma modificação na sua prática pedagógica a fim de melhorar os resultados da avaliação dos seus alunos? O que você modificou?
26. Você considera que as avaliações externas e as práticas de gestão baseadas nos resultados dessas avaliações interferem na sua autonomia profissional?
- Se sim, de que forma?
  - Se não, por quê?
27. A SMED, ou algum dos órgãos da RME/BH interfere no seu trabalho como professor? Como?
28. Você conhece a posição do Sind-Rede BH sobre essas avaliações? Se sim, qual é essa posição?
29. Você conhece a posição do Sind-Rede BH sobre a autonomia dos professores? Se sim, qual é essa posição?
30. Você é sindicalizado no Sind-Rede BH? Se sim, a quanto tempo e por quê? Se não, por quê?
- Quantos professores da escola são sindicalizados? Qual é a explicação para a não filiação dos professores?
31. Como é a participação dos professores sindicalizados desta escola nas atividades promovidas pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Belo Horizonte (Sind-Rede BH): assembleias, atos, greves, formações?
32. Como é a participação dos professores não sindicalizados nestas atividades?
33. Você participa de alguma dessas atividades?
- Se sim, quais? O que acha delas? Se não, por quê?
- Há algo mais que gostaria de falar sobre o Avalia-BH?
- Há algo mais que gostaria de falar sobre a autonomia dos professores?

## ANEXO II - Roteiro de entrevistas com diretores

1. Há quanto tempo você trabalha na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH)? E nesta escola?
2. Qual é a sua formação acadêmica?
3. Há quanto tempo você está na direção desta escola? É a sua primeira experiência de direção?
4. O que o motivou a ser diretor?
5. Quantos docentes trabalham nesta escola no momento? E administrativos? Terceirizados? Outros? Monitores, oficinairos, estagiários, agentes comunitários, etc. Especificar e quantificar.
6. Como você classificaria as condições atuais de trabalho dos professores, de forma geral? Quais são os principais elementos que interferem nessas condições?
7. Esta escola possui um projeto político-pedagógico? Se sim, sabe quando foi elaborado? Como? Por quem?
  - Você participou dessa elaboração? Se sim, de que forma? Se não, por quê?
  - Você considera que as proposições desse projeto estão sendo executadas na escola?
8. Existe um calendário regular de reuniões pedagógicas nesta escola? Se sim, qual é a periodicidade dessas reuniões? Elas possuem caráter deliberativo? Quando/em que momento elas são realizadas? Como elas são organizadas? O que é discutido? Como é a participação dos professores? As propostas aprovadas nessas reuniões são colocadas em prática?
9. Existem momentos de discussões coletivas sobre os objetivos e fins da educação, da escola, definição de currículos, metodologias e formas de avaliação?
  - Se sim, em quais momentos? Quem participa? Qual é a sua percepção em relação a essas discussões? As definições são executadas, de fato?
  - Se não, por que você acha que elas não acontecem?
10. A comunidade escolar (pais e alunos) participa das decisões da escola?
  - Se sim, como essa participação acontece? Em quais momentos?
  - Se não, por que não participa?
11. Os professores participam das decisões tomadas nesta escola? Se sim, como se dá essa participação? Se não, por quê?
12. Os professores dessa escola participam de algum curso de formação promovido pela RME/BH? E por outras instituições? Quais?

- Se sim, quais? Acha que ele(s) contribui(em) para o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos? Como se dá essa contribuição?
  - Se não, por quê?
13. O que você entende por autonomia profissional?
  14. Você acha que possui autonomia para realizar o seu trabalho?
    - Se sim, como se dá esse processo?
    - Se não, o que restringe a sua autonomia?
  15. Nos últimos anos, você observa aumento ou diminuição da autonomia dos diretores de escola? E dos professores? Em quais aspectos? Por que acha que isso acontece?
  16. Quais aspectos da organização do trabalho na escola favorecem a autonomia dos diretores da escola? E dos professores?
  17. E quais aspectos dificultam a autonomia dos diretores? E dos professores?
  18. A SMED, ou algum dos órgãos da RME/BH interfere no seu trabalho como diretor? Como?
  19. As condições de trabalho na RME/BH e na Escola interferem na sua autonomia? De que modo?
  20. Você é avaliado por seu trabalho como diretor? Se sim, quem e como avalia? Como você vê essa avaliação?
  21. Os professores são avaliados por seu trabalho? Se sim, quem e como avalia? Como eles veem essa avaliação?
  22. Com que frequência são aplicadas as provas do Avalia-BH nesta escola? Quem aplica? Quem as corrige? Como é o resultado desta escola? Como é feito o repasse dos resultados das provas do Avalia-BH para os professores, alunos e pais?
  23. A sua escola aplicou a Avaliação Diagnóstica do Avalia-BH, em agosto de 2015? Se não, por quê?
  24. Em sua opinião, as avaliações externas contribuem para a melhoria da qualidade do ensino na escola? E na educação em geral?
  25. Como os professores percebem essas avaliações?
  26. Como os estudantes e pais percebem essas avaliações?
  27. Na sua opinião, quais foram os motivos da suspensão do Avalia-BH?
  28. Nos últimos anos, você observou alguma modificação nas práticas de gestão da RME-BH, em função dos resultados dessas avaliações? Se sim, qual(is) modificação(ões)?
  29. Você fez alguma modificação no seu trabalho a fim de melhorar os resultados da avaliação dos alunos dessa escola? O que você modificou?

30. Você considera que as avaliações externas e as práticas de gestão baseadas nos resultados dessas avaliações interferem na sua autonomia profissional?
- Se sim, de que forma?
  - Se não, por quê?
31. Você conhece a posição do Sind-Rede BH sobre essas avaliações? Se sim, qual é essa posição?
32. Você conhece a posição do Sind-Rede BH sobre a autonomia dos professores? Se sim, qual é essa posição?
33. Você é sindicalizado no Sind-Rede BH? Se sim, a quanto tempo e por quê? Se não, por quê?
- Quantos professores da escola são sindicalizados no momento? Qual é a explicação para a não filiação dos professores? E o que explica a filiação?
34. Como é a participação dos professores sindicalizados desta escola nas atividades promovidas pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Belo Horizonte (Sind-Rede BH): assembleias, atos, greves, formações?
35. Como é a participação dos professores não sindicalizados nestas atividades?
36. Você participa de alguma dessas atividades?
- Se sim, quais? O que acha delas? Se não, por quê?
- Há algo mais que gostaria de falar sobre o Avalia-BH?
- Há algo mais que gostaria de falar sobre a autonomia dos professores?
- Há algo mais que gostaria de falar sobre o Sind-Rede?

## ANEXO III - Roteiro de entrevistas com dirigente sindical

1. Há quanto tempo você trabalha na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH)?
2. Qual a sua formação acadêmica?
3. Há quanto tempo você é dirigente sindical?
4. O que o motivou a ser dirigente sindical?
5. Que cargo você ocupa no sindicato?
6. A que partido político você é filiado ou possui aproximação?
7. Quantos docentes há na RME/BH no momento? Quantos são sindicalizados?
8. Que fatores tem ajudado na filiação dos professores ao sindicato? E quais tem dificultado?
9. Como você classifica as atuais condições de trabalho dos professores na RME/BH? Quais são os principais elementos que interferem nessas condições de trabalho?
10. O Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Belo Horizonte (Sind-Rede BH) organiza momentos de discussão sobre as condições de trabalho dos professores? Com que periodicidade? Em que horário? Como é a participação dos professores? Quem participa? Que temas são mais destacados pelos professores? Qual é a sua percepção em relação a essas discussões?
11. Quais os principais pontos da pauta de reivindicações da categoria docente, elaborada pelo sindicato nos últimos anos?
12. Como tem sido a participação dos professores nas atividades promovidas pelo sindicato? Essa participação já foi maior ou menor? Quais são os fatores a que você atribui a redução ou aumento na participação dos professores?
13. O sindicato organiza momentos de discussões coletivas sobre os objetivos e fins da educação, definição de currículos, metodologias e formas de avaliação?
  - Se sim, em quais momentos? Quem participa? Qual é a sua percepção em relação a essas discussões?
  - Se não, por que você acha que elas não acontecem?
14. O que você entende por autonomia dos professores?
15. Você considera que os professores, nas escolas, possuem autonomia para realizar o seu trabalho?
16. Você considera que a diretoria do sindicato possui autonomia no desempenho da sua função? Explique.

- Se sim, como se dá esse processo?
  - Se não, por que não possuem?
17. Você considera que os diretores das escolas, possuem autonomia para realizar o seu trabalho?
- Se sim, como se dá esse processo?
  - Se não, por que não possuem?
18. Nos últimos anos, você observa aumento ou diminuição da autonomia profissional dos professores? Em quais aspectos? Por que acha que isso acontece?
19. As condições de trabalho na RME/BH interferem na autonomia profissional dos professores? De que modo?
20. A SMED, ou algum dos órgãos da RME/BH interfere no trabalho do professor e do diretor? Como?
21. O sindicato realiza (ou já realizou) discussão coletiva com os professores sobre o sistema de avaliação da educação pública da Prefeitura de Belo Horizonte (Avalia-BH)?
- Se sim, qual a sua percepção em relação a essa discussão?
22. Em sua opinião, essas avaliações contribuem para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas e da educação?
23. Nos últimos anos, você observou alguma modificação nas práticas de controle da RME-BH, sobre o trabalho dos professores? E dos diretores? Se sim, qual(is) modificação(ões)?
24. Nos últimos anos, você observou alguma modificação nas práticas controle da RME-BH, em reação ao trabalho dos diretores de escola? Se sim, qual(is) modificação(ões)?
25. Nos últimos anos, você observou alguma modificação nas práticas de gestão da RME-BH, em função dos resultados dessas avaliações? Se sim, qual(is) modificação(ões)?
26. Você considera que as avaliações externas e as práticas de gestão baseadas nos resultados dessas avaliações interferem na autonomia dos professores?
- Se sim, de que forma?
  - Se não, por quê?
27. Nos últimos anos, você observou alguma modificação nas práticas da RME-BH, em relação ao sindicato? Se sim, qual(is) modificação(ões)?
28. Há algo mais que gostaria de falar sobre o Avalia-BH?
29. Há algo mais que gostaria de falar sobre a autonomia dos professores? E dos diretores?

## ANEXO IV - Roteiro de Observação

**Data:** \_\_\_\_\_

### 1. IDENTIFICAÇÃO

NOME DA ESCOLA: \_\_\_\_\_

ENDEREÇO: \_\_\_\_\_ N° \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ CIDADE: \_\_\_\_\_ ESTADO: \_\_\_\_\_

TEL: \_\_\_\_\_ FAX: \_\_\_\_\_

E-MAIL \_\_\_\_\_

SITE: \_\_\_\_\_

REGIONAL: \_\_\_\_\_

### 2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

1. TEMPO de existência da escola: \_\_\_\_\_ anos

2. NÍVEIS (ETAPAS) e MODALIDADES de Ensino oferecidos

**n° de alunos matriculados**

( ) Educação Infantil – TURNO: \_\_\_\_\_

( ) 1° Ciclo do Ensino Fundamental – TURNO: \_\_\_\_\_

( ) 2° Ciclo do Ensino Fundamental – TURNO: \_\_\_\_\_

( ) 3° Ciclo do Ensino Fundamental – TURNO: \_\_\_\_\_

( ) Ensino Médio – TURNO: \_\_\_\_\_

( ) Educação de Jovens e Adultos – TURNO: \_\_\_\_\_

### 3. A APLICAÇÃO DO AVALIA BH

**A escola participa do Avalia-BH? Desde quando? Quantas e como foram as experiências com o Avalia-BH até hoje?**

a) A escola aplicou a prova diagnóstica do Avalia-BH em agosto de 2015? \_\_\_\_\_

Total ou parcialmente? \_\_\_\_\_

Se parcialmente, em quais turmas?

\_\_\_\_\_

b) A escola instituiu datas (ou as datas foram definidas pela secretaria?) para a aplicação das provas? \_\_\_\_\_

DISCIPLINA	DATA	TURMAS
PORTUGUÊS		
MATEMÁTICA		
CIÊNCIAS		

c) Quem aplicou a prova?

( ) os próprios professores regentes das turmas.

( ) outros professores, por quê? \_\_\_\_\_

( ) coordenadores, por quê? \_\_\_\_\_

d) houve alguma mudança na rotina de trabalho dos professores, dos diretores e de outros profissionais da escola para a aplicação da prova? (quais?)

\_\_\_\_\_

e) a escola enviou comunicado aos pais sobre a aplicação das provas? (cópia)

\_\_\_\_\_

f) os estudantes foram preparados, de alguma forma, para a aplicação da prova? (como?)

\_\_\_\_\_

#### 4. O QUE SE COMENTA SOBRE O AVALIA BH:

a) Entre os professores nos seus tempos de atividades extraclasse, ou outros momentos.

b) entre os estudantes no recreio, ou outros momentos.

c) pela coordenação pedagógica.

d) pela direção.

e) pelos representantes do Sind-Rede/BH.

f) por pais.

g) por representantes da SMED.

5. Há, no espaço físico da escola, algo (cartazes, avisos, publicações, etc.) sobre as avaliações externas? O quê?